

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
ITALIANAS

Darius Leva Emrani

**Das intervenções formativas à autonomia assistida: uma proposta de formação de
professores na perspectiva pós-método**

Versão original

São Paulo

2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
ITALIANAS

Darius Leva Emrani

**Das intervenções formativas à autonomia assistida: uma proposta de formação de
professores na perspectiva pós-método**

Versão original

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Língua, Literatura e Cultura Italianas do
Departamento de Letras Modernas da Faculdade
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Letras

Área de Concentração: Língua, Literatura e
Cultura Italianas

Orientadora: Professora Dra. Fernanda Landucci
Ortale

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

E53i Emrani, Darius
 Das intervenções formativas à autonomia assistida:
 uma proposta de formação de professores na
 perspectiva pós-método. / Darius Emrani ;
 orientadora Fernanda Ortale. - São Paulo, 2020.
 204 f.

 Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
 e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
 Departamento de Letras Modernas. Área de
 concentração: Língua, Literatura e Cultura Italiana.

 1. Formação de professores. 2. Ensino de línguas.
 3. Italiano língua estrangeira. 4. Pedagogia pós-
 método. I. Ortale, Fernanda, orient. II. Título.

Nome: EMRANI, Darius Leva

Título: Das intervenções formativas à autonomia assistida: uma proposta de formação de professores na perspectiva pós-método

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico esta tese aos meus pais, Javad Emrani e Áurea Assunta Leva, pelo apoio e pelo amor incondicional. Sem vocês, nada disso teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Universidade de São Paulo, que tem sido meu segundo lar há dezessete anos. Espero, um dia, poder retribuir à academia, ao Estado de São Paulo e à nação brasileira todo o investimento realizado em minha educação.

A primeira pessoa a quem eu gostaria de agradecer e a quem nunca conseguirei expressar a totalidade de minha gratidão é a professora Fernanda Ortale, que acreditou em mim e com quem aprendo enormemente. É uma honra ser seu aluno e amigo!

Agradeço, imensamente, aos participantes desta pesquisa, alunos e professores, por terem compartilhado comigo um pedaço de suas vidas. Obrigado por todas as lições que me deram!

Agradeço, de coração, à minha mãe, Áurea Assunta Leva, que me incentivou a seguir o caminho das Letras, e ao meu pai, Javad Emrani, meu maior incentivador e o maior entusiasta do meu trabalho. *Questa tesi l'ho scritta per te!*

Agradeço à minha esposa, Lucilla Yamamoto, que me apoiou em todos os finais de semana e madrugadas dedicados à realização deste trabalho. Obrigado pela paciência, amor!

Agradeço ao meu irmão e sócio, Giuliano Emrani, e à sua esposa e minha sócia, Lívia Tsukumo, pelo apoio, pelo encorajamento e pela parceria ilimitados!

Agradeço à professora Giliola Maggio, minha primeira orientadora, por todo o carinho e apoio, e à professora Paola Baccin, um poço de conhecimento e que, hoje, me honra sendo minha colega de trabalho. Vocês são um exemplo para mim!

Agradeço a todos os funcionários, docentes e amigos da área de italiano, especialmente à Daniela Vieira, minha amiga *zenzera* que revisou esta tese, e ao meu amigo Vinício Corrias, com quem tenho o prazer de trabalhar diariamente e com quem aprendo enormemente. *Grazie di cuore!*

RESUMO

EMRANI, D. L. **Das intervenções formativas à autonomia assistida: uma proposta de formação de professores na perspectiva pós-método.** 2020. 204 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa apresenta e discute duas experiências de formação docente realizadas com alunos do curso de licenciatura em língua italiana de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Nosso programa formativo foi pautado nos postulados da pedagogia pós-método, caracterizada pelo empoderamento do professor, que é visto como um sujeito capaz de teorizar sobre sua prática e, por meio de atividades crítico-reflexivas, ajustá-la para que esteja alinhada às suas próprias teorias (KUMARAVADIVELU, 1994b). Os participantes da pesquisa foram: dois grupos de alunos matriculados na disciplina *Atividades de estágio em italiano*; o pesquisador, autor deste trabalho, no papel de formador; e a professora ministrante dessa disciplina, que também atuou como formadora. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: gravações, em vídeo, das aulas dos licenciandos; entrevistas; diários escritos pelo formador; questionários; e gravação dos grupos focais, em que se discutiu o visionamento de excertos de tais aulas. O autor desta tese atuou como formador, junto à ministrante da disciplina, em dois contextos: (a) um minicurso de língua italiana – oferecido em 2015 como um projeto-piloto –, ministrado e organizado de maneira autônoma pelos professores em formação matriculados na disciplina supracitada; e (b) um minicurso de língua italiana, oferecido em 2018, também ministrado pelos licenciandos. Entretanto, diferentemente do que ocorreu no minicurso de 2015, houve, nesse segundo curso, uma clara atuação dos formadores na construção de uma “autonomia assistida”, termo cunhado por nós para caracterizar o processo de planejamento e implementação das aulas com base em “intervenções formadoras”. A “intervenção formadora” é uma técnica proposta por nós, a qual consiste na interferência pontual do formador – quando solicitado ou não –, nas aulas dos professores em formação, para auxiliá-los em momentos de dificuldade, para complementar informações, ou para fazer alguma correção. Visando a uma melhor compreensão da natureza e das potencialidades dessas intervenções, foi elaborado um quadro taxonômico com base nas ações dos formadores durante as aulas ministradas pelos alunos-professores. Quanto aos resultados da pesquisa, é possível afirmar que as intervenções formadoras, ao mesmo tempo em que puderam contribuir para a qualidade do curso ministrado pelos licenciandos, permitiram a concretização de uma formação docente em consonância com os parâmetros da pedagogia pós-método e, em especial, com as duas últimas fases do modelo KARDS, proposto por Kumaravadivelu (2012). Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a área de formação de professores de línguas, tanto do ponto de vista teórico – com os novos conceitos de “autonomia assistida” e de “intervenções formadoras” –, quanto do ponto de vista metodológico, ao propor a sala de aula real como espaço de colaboração, em que alunos de um curso de língua estrangeira, licenciandos e formadores vivenciam não apenas o ensino-aprendizagem da língua, mas também, concomitantemente, experiências de ensinar a ensinar e de aprender a ensinar.

Palavras-chave: formação de professores; ensino de línguas; italiano língua estrangeira; pedagogia pós-método.

ABSTRACT

EMRANI, D. L. **From the forming interventions to the assisted autonomy: a teacher education proposal in the post-method perspective.** 2020. 204 p. Doctoral Thesis – Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences at the University of São Paulo, São Paulo, 2020.

This research reports two experiences in teaching education held with current students of Italian Language license/graduation of a public University in São Paulo state. Our formative program was ruled by the Post-method pedagogy postulates, typified by teacher's empowerment, which is seen as a subject capable to theorize about the practice and, by the use of critical-reflexive activities, adjust the practice in order to lign them up with his/her own theories (KUMARAVADIVELU 1994b). The research contestants were two groups of students enrolled in the discipline Italian internship activities, the researcher-author of this paper in the role of lecturer and subject teacher, acting as a lecturer as well. The instruments used in the data collection were: classes of graduates recorded in video, interviews, lecturer's diary, surveys and recordings of target groups about the observation of classes excerpts. The researcher of this thesis acted as a lecturer along with the subject teacher, in two contexts: (a) a quick course of Italian language offered in 2015, conducted and organized autonomously by the soon- to- be teachers enrolled in the subject above mentioned; (b) a quick course of Italian language offered in 2018, also conducted by graduates, but differently from the "pilot" experience, there has been a clear action of lecturers in the construction of a "assisted autonomy", terminology used by us to characterize the process based on "forming interventions". The "forming interventions" are a technique proposed by us, which consists in the specific interference of the lecturer – asked or not – in the soon-to-be teacher, to support in difficult times, in order to add up information or to make some correction. For a better understanding of the nature of those potentialities of those interventions, a taxonomic chart was elaborated based on the actions of the lecturers while observing the student-teachers classes. Regarding the research, it is possible to state that the lecturer interventions, not only contribute to the quality of the course conducted by the graduates, but also lead to a teaching workforce in accordance with the parameters of pedagogy post-method and, in special, with the two last stages of the KARDS model, proposed by Kumaravadivelu (2012). It is expected that the research contributes to the area of language teachers education, – through the theoretical point of view – with the new concepts of "assisted autonomy" and "qualification interventions", as well as through the methodological one, when it proposes the real classroom as a space of cooperation in which students of a foreign language, graduates and lecturers live not only the teaching-learning of the language, but also, and simultaneously, experiences of teaching to teach and learning to teach.

Keywords: teachers education; language teaching; Italian language teaching; postmethod pedagogy.

RIASSUNTO

EMRANI, D. L. **Dagli interventi di formazione all'autonomia assistita: una proposta di formazione docente dalla prospettiva post-metodo.** 2020. 204 f. Tesi (Dottorato) – Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo, San Paolo, 2020.

Questa ricerca tratta di due esperienze di formazione docente realizzate con studenti del corso di abilitazione all'insegnamento della lingua italiana di un'università pubblica dello stato di San Paolo. Il nostro programma formativo è stato orientato dai postulati della pedagogia post-metodo, caratterizzata dalla legittimazione del professore, visto come un soggetto capace di teorizzare la propria pratica e, per mezzo di attività critico-riflessive, adattarla per renderla conforme alle sue teorie. (KUMARAVADIVELU 1994b). Hanno partecipato alla ricerca: due gruppi di studenti della materia *Attività di tirocinio in italiano*, il ricercatore-autore di questo lavoro, nel ruolo di formatore, e la docente della materia, anche lei nel ruolo di formatrice. Per la raccolta dati sono stati utilizzati: registrazioni video delle lezioni tenute dagli studenti, interviste, diari del formatore, questionari e registrazione dei gruppi focali relativi alla visione di estratti delle lezioni. Il ricercatore di questa tesi ha svolto il ruolo di formatore, insieme all'insegnante responsabile della disciplina, in due contesti: (a) un mini-corso di italiano nel 2015, tenuto e organizzato in modo autonomo dai professori in formazione, studenti della disciplina succitata; e (b) un mini-corso di italiano nel 2018, anch'esso tenuto dagli studenti del corso di abilitazione. Nel secondo corso, a differenza del primo, c'è stato un chiaro intervento dei formatori nella costruzione di una "autonomia assistita", termine che abbiamo coniato per definire il processo con base in "interventi di formazione". L'"intervento di formazione" è una tecnica da noi proposta che consiste nell'intervento puntuale del formatore – sollecitato o meno – nelle lezioni del professore in formazione, al fine di aiutarlo nei momenti di difficoltà, complementando informazioni o facendo qualche correzione. Per capire meglio le potenzialità e la natura di questi interventi, abbiamo elaborato un quadro tassonomico basato sulle azioni dei formatori durante le lezioni tenute dagli studenti-professori in formazione. Quanto ai risultati, è possibile affermare che gli interventi di formazione, mentre possono contribuire alla qualità del corso tenuto dai futuri professori, permettono la concretizzazione di una formazione docente in consonanza con i parametri della pedagogia post-metodo, specialmente per ciò che riguarda le ultime due fasi del modello KARDS, proposto da Kumaravadivelu (2012). Si spera che questa ricerca possa contribuire agli studi sulla formazione di professori di lingue, tanto dal punto di vista teorico, con i nuovi concetti di "autonomia assistita" e di "interventi di formazione", quanto dal punto di vista metodologico, proponendo che l'aula sia uno spazio di collaborazione dove studenti di un corso di lingua straniera, futuri professori e formatori vivono non solo l'insegnamento-apprendimento della lingua, ma anche, contemporaneamente, l'esperienza di insegnare a insegnare e di apprendere a insegnare.

Parole-chiave: formazione di professori; glottodidattica; italiano lingua straniera; pedagogia post-metodo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO PÓS-MÉTODO	6
1.1. A pesquisa piloto durante o curso <i>Parliamo italiano!</i>	6
1.1.1. Os participantes do projeto (alunos da disciplina).....	6
1.1.2. As aulas ministradas pelos professores em formação.....	10
1.1.3. As vozes dos formadores e dos alunos em formação.....	20
1.2. Objetivos, contexto e participantes da pesquisa proposta em 2018.....	27
1.2.1. Os participantes da pesquisa.....	30
1.2.2. Coleta de dados.....	31
2. A PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO	37
2.1. Ensino-aprendizagem sob a perspectiva pós-método.....	37
2.1.1. As bases do pós-método.....	37
2.1.2. As dez macroestratégias.....	40
2.2. A interação professor-aluno e a autonomia na perspectiva pós-método.....	45
2.3. O material didático na perspectiva pós-método.....	47
3. A FORMAÇÃO PÓS-MÉTODO	54
3.1. Concepção de formação pós-método.....	55
3.2. KARDS.....	59
3.2.1. Conhecendo.....	60
3.2.2. Analisando.....	63
3.2.3. Identificando.....	66
3.2.4. Fazendo.....	69
3.2.5. Observando.....	74
3.3. Fazendo e Observando.....	78
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	121
4.1. Taxonomia das intervenções formadoras.....	122

4.1.1. Intervenções didáticas.....	125
4.1.2. Intervenções linguísticas.....	125
4.1.3. Intervenções culturais.....	126
4.1.4. Classificação das intervenções quanto ao modo como os professores em formação as recebem.....	126
4.2. As intervenções formadoras.....	129
4.3. Intervenções pós-método? A relação entre intervenções e as macroestratégias.....	182
4.4. Os grupos focais: os pontos de vista dos professores em formação.....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199

INTRODUÇÃO

Sou Darius Emrani, ensino italiano desde 2002 e tenho buscado, desde sempre, modos de aperfeiçoar minha prática e melhorar a experiência de aprendizagem dos meus alunos. As diversas situações que tenho vivido no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas – e as reflexões que suscitam – têm me conduzido naturalmente ao campo da pesquisa, no qual procuro respostas para as questões que surgem em minha atuação profissional.

Durante dez anos, ministrei aulas em um colégio de ensino fundamental no interior de São Paulo, e, lá, desenvolvi o Projeto *Filmes em Italiano* (PFI), que tinha como objetivo a produção de curtas-metragens em língua italiana junto a alunos do 6º e 7º anos. Essa experiência forneceu o *corpus* para uma pesquisa sobre o uso de estratégias de comunicação no âmbito do ensino por meio de projetos audiovisuais e resultou em minha dissertação de mestrado, defendida em 2013, intitulada *Falas guiadas em projetos audiovisuais em italiano LE: um estudo sobre estratégias de comunicação no curta-metragem “Le Avventure di Marco Polo”*.

Em 2015, dois anos após a conclusão do mestrado, fundei uma escola *online* de língua e cultura italianas chamada ITALICA, que, além de contar com professores mais experientes do que eu, também possui, em sua equipe, docentes com pouco tempo de carreira ou recém-formados. O desejo de continuar aperfeiçoando minha prática, aliado à vontade de colaborar com a formação dos meus colegas em início de carreira, fez com que eu me interessasse pelo campo da formação docente e iniciasse uma nova pesquisa, cujo fruto é a presente tese de doutorado.

A formação de professores sob uma perspectiva reflexiva, ou seja, oposta à ideia de que treinar professores para aplicar determinado método seja garantia de sucesso na aprendizagem, é um tema que vem se desenvolvendo desde os anos 1980 no campo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE doravante). No Brasil e no exterior, vários pesquisadores têm se dedicado à análise da importância da formação inicial no desenvolvimento da prática didática do professor de línguas (ALMEIDA FILHO, 1999; CASTRO, 2004; Richards e Farrell, 2005; LOUSADA, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007; ORTALE, 2010; PAIVA, 2013; CORRIAS, 2019). Um dos focos desses estudos, justamente, consiste na busca pela diferenciação entre o que é “desenvolvimento” (processo que pressupõe um trabalho de reflexão crítica sobre a prática e que se baseia nas experiências singulares surgidas em contextos específicos) e o que é mero “treinamento” (realizado por meio de prescrições de como o professor deve atuar, independentemente do perfil de seu público e do contexto em que se dá a prática didática).

Essa distinção entre “desenvolvimento” e “treinamento” reflete, em certa medida, a distinção entre dois pontos de vista opostos sobre o processo de ensino-aprendizagem: respectivamente, a visão de uma prática didática crítico-reflexiva e a visão de uma prática baseada em um ou mais métodos prescritivos existentes.

As raízes dessa dicotomia encontram-se no século passado, que foi caracterizado, até os anos 1990, pela busca de um método perfeito, que fosse capaz de promover o ensino de uma língua estrangeira de maneira totalmente eficiente em qualquer contexto. Dentre os principais métodos desenvolvidos, podemos destacar: o método gramática e tradução (baseado na memorização de regras gramaticais e listas de vocábulos com o objetivo principal de realizar traduções de textos); o método direto (que exclui completamente a tradução e a língua materna do aprendiz em prol de um ambiente monolíngue); o método audiolingual (baseado na oralidade e que estabelece que o aprendiz precisa adquirir novos hábitos, por meio da repetição exaustiva); o método situacional (cujo alvo também é a oralidade, mas que se caracteriza pela apresentação dos conteúdos segmentados em situações); o método silencioso (em que o professor quase não fala e faz uso de materiais como bastões e gráficos coloridos para ensinar); o método comunitário (centrado na afetividade do aprendiz); a sugestopédia (que utiliza técnicas de relaxamento para colocar o cérebro do aprendiz em um estado adequado para a aprendizagem) e a resposta física total (baseada em princípios de associações psicomotoras).

Habitualmente propostos por teóricos e baseados em alguma das diversas teorias da linguagem e de ensino-aprendizagem, os métodos de ensino constituem um “pacote prescritivo” em relação ao papel do professor, do aluno e da própria didática. Durante o treinamento, o docente recebe orientações claras a respeito dos procedimentos que deve seguir em sala de aula, tais como: a admissão (ou não) do uso da língua materna, a tolerância (ou não) aos erros dos alunos, a proposição (ou não) de uma prática intensiva de exercícios repetitivos, entre outras definições limitantes e inquestionáveis pelos professores, considerados, nesse caso, como meros aplicadores de técnicas.

A observação da insatisfação com os métodos resultou, a partir dos anos 1990, em uma onda de questionamento de sua utilidade (PENNYCOOK, 1989; PRABHU, 1990; STERN, 1983, 1985, 1992). Houve quem, inclusive, decretasse sua “morte” (ALLWRIGHT, 1991). Se os métodos estavam mortos, entretanto, seu “atestado de óbito” não teria sido emitido apenas pelos teóricos, mas também pelos próprios professores, que, na lida com as inúmeras limitações impostas, muitas vezes, “escapavam” do que era estabelecido pelos métodos, ou evitavam segui-los à risca, como apontaram diversas pesquisas (NUNAN, 1987; KUMARAVADIVELU, 1993; entre outros).

Essa demonstração da capacidade dos professores de refletirem e encontrarem alternativas que se adequassem à realidade de suas salas de aula constitui um dos desencadeadores do que Kumaravadivelu (1994b) chama de condição ou era do “pós-método¹”, um sistema tridimensional que engloba os parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2003). Tais parâmetros – que aprofundaremos no segundo capítulo desta tese –, segundo o autor, interagem entre si e se moldam, trazendo à luz, por meio de um processo contínuo de reflexão e ação, alguns fatores centrais do processo de ensino-aprendizagem que eram negligenciados pelos métodos.

Imbuídos de grande curiosidade pelo tema e desejosos de contribuir com os estudos de formação docente sob a perspectiva pós-método, eu e minha orientadora, a professora Dra. Fernanda Ortale, decidimos realizar, durante a disciplina “Atividades de estágio em italiano”, ministrada por ela, uma experiência formativa pautada nessa ótica. Assim, surgiu, no segundo semestre de 2015, a ideia de analisarmos como um grupo de licenciandos (doravante professores em formação) do curso de Letras – Italiano de uma universidade estadual paulista organizaria e ministraria um minicurso de língua italiana. Os objetivos principais desse projeto eram:

1. oferecer a esses professores em formação a possibilidade de colocarem em prática suas teorias relativas ao ensino-aprendizagem e vivenciarem, em um ambiente com suporte dos formadores (minha orientadora e eu), uma experiência semelhante à realidade que enfrentariam em sua prática profissional futura;

2. analisar de que forma esses professores em formação utilizariam um material didático de base; com isso, pretendíamos compreender: a) de que forma lidariam com as limitações que a imposição de um material implica; e b) avaliar se o material em questão teria potencial para promover tanto a autonomia dos professores em formação quanto a autonomia dos aprendizes;

¹ “Tendo testemunhado como os métodos passam por infinitos ciclos de vida, morte e renascimento, a profissão do professor de idiomas parece ter alcançado um estado de aumentada consciência – uma consciência que enquanto estiver presa na rede do método, irá continuar presa em uma busca sem fim por uma solução indisponível, uma consciência de que tal busca leva a continuamente reciclar e reembalar as mesmas ideias velhas, e uma consciência de que nada, além de quebrar o ciclo, pode salvar a situação. Essa renovada consciência, combinada com uma determinação para reagir, criou o que eu chamei de condição pós-método” (KUMARAVADIVELU, 1994b, p. 25, tradução nossa).

No original: “Having witnessed how methods go through endless cycles of life, death, and rebirth, the language teaching profession seems to have reached a state of heightened awareness—an awareness that as long as it is caught up in the web of method, it will continue to get entangled in an unending search for an unavailable solution, an awareness that such a search drives it to continually recycle and repackage the same old ideas, and an awareness that nothing short of breaking the cycle can salvage the situation. This renewed awareness coupled with a resolve to respond has created what I have called the postmethod condition” (KUMARAVADIVELU, 1994b, p. 25).

3. observar de que modo os professores em formação lidariam com a autonomia e a responsabilidade de que seriam incumbidos;

4. realizar, ao longo da experiência, algumas atividades fundamentais no âmbito da formação docente pós-método, tais como: a promoção de atividades de diálogo e reflexão, antes e após as aulas do minicurso; o encorajamento dos professores em formação no sentido de reavaliarem suas teorias a partir da prática.

Após a conclusão desse projeto-piloto, nós, formadores, realizamos uma avaliação crítica da experiência e observamos que, apesar dos problemas, que serão relatados detalhadamente no primeiro capítulo desta tese, o processo de formação também nos pareceu ter um grande potencial. Ademais, notamos que esse processo poderia ser aperfeiçoado para evitar os problemas que surgiram ao longo do projeto-piloto. Assim, após diversas análises e discussões, decidimos propô-lo novamente durante a mesma disciplina de graduação, em 2018, incluindo, desta vez, duas possibilidades de atuação no processo formador, que tornaram inédito este estudo:

1. os formadores se predispuseram a efetuar intervenções nas aulas do minicurso toda vez que percebessem alguma possibilidade de enriquecer a aula e o processo formativo dos professores em formação;

2. os professores em formação e os alunos do minicurso foram informados de que poderiam solicitar auxílio aos formadores todas as vezes que julgassem necessário.

Os escopos dessas alterações consistiram em garantir a qualidade das aulas do minicurso – que, como veremos no primeiro capítulo desta tese, apresentou problemas em alguns momentos do projeto-piloto – e aumentar as possibilidades formativas do programa, que não ficariam mais restritas apenas aos momentos de reflexão pré e pós-aula, mas se estenderiam também ao momento da própria prática docente. Desse modo, buscamos passar da autonomia total, que havia sido proposta anteriormente, a uma forma de “autonomia assistida”, termo cunhado por nós durante o processo.

O segundo minicurso, realizado no segundo semestre de 2018, foi inteiramente registrado em áudio e vídeo e, nesta tese, por meio da análise do material produzido, buscaremos responder à seguinte pergunta: em que medida as intervenções dos formadores (professora da disciplina e autor deste trabalho) contribuem para a formação do professor de línguas na perspectiva pós-método? Para responder a essa pergunta principal, elaboramos as seguintes subperguntas:

a) qual a taxonomia das intervenções dos formadores realizadas durante as aulas regidas pelos professores em formação?

b) como se caracteriza a formação pós-método na interação entre formadores e licenciandos no papel de professores?

As fases desta pesquisa e os seus resultados estão organizados em quatro capítulos. No primeiro capítulo, chamado de “Em busca de uma formação pós-método”, relataremos o projeto-piloto e a pesquisa realizada em 2018, detalharemos os objetivos e os contextos da pesquisa e apresentaremos os participantes e o processo de coleta de dados.

No segundo capítulo, intitulado “A pedagogia pós-método”, trataremos do ensino-aprendizagem de línguas sob tal perspectiva. Ademais, refletiremos sobre o que constitui um material didático pós-método, analisaremos as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2003) e refletiremos sobre a interação professor e aluno sob esse ponto de vista.

No terceiro capítulo, denominado “A formação pós-método”, analisaremos a concepção de formação de professores sob essa ótica e apresentaremos um modelo proposto por Kumaravadivelu (2012) como alternativa à atual *práxis* dos cursos de formação de professores. Segundo o autor, esses cursos, em sua maioria, oferecem um percurso segmentado, pois são cursos independentes entre si, com objetivos específicos que, muitas vezes, não tecem um diálogo com os demais. Esse modelo, denominado KARDS, foi desenvolvido pelo autor com o objetivo de propiciar uma formação holística, que apresente um fio condutor claro, com um percurso “cíclico, integrado, interativo, multidirecional e multidimensional²” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 17, tradução nossa³), e baseia-se em cinco módulos. Analisaremos tal modelo de formação docente, detalhando cada módulo com atenção particular aos dois últimos (“*Doing*” e “*Seeing*”), sobre os quais nos apoiamos para desenvolver o processo formador e a análise de dados.

No quarto capítulo, “Análise e discussão dos dados”, apresentaremos a análise de intervenções realizadas pelos formadores ao longo de todas as aulas do minicurso, propondo uma taxonomia dessas intervenções. Além disso, teceremos reflexões na tentativa de compreender quando as intervenções constituem, de fato, ações formadoras na perspectiva pós-método. Para tanto, analisaremos se há correspondência entre os tipos de intervenção categorizados no nosso quadro taxonômico e as dez macroestratégias propostas por Kumaravadivelu.

² No original: “*a cyclical, integrated, interactive, multidirectional and multidimensional focus*”.

³ Todas as traduções presentes nesta tese foram feitas por nós.

1. EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO PÓS-MÉTODO

Neste capítulo, primeiramente, descreveremos o projeto-piloto e a pesquisa realizada em 2018. Em seguida, detalharemos os objetivos e os contextos da pesquisa. Posteriormente, apresentaremos os participantes e o processo de coleta de dados.

1.1. A pesquisa piloto durante o curso *Parliamo italiano!*

Nos quase cinco anos que se passaram desde o início do segundo semestre de 2015 até o momento do depósito desta tese (o primeiro bimestre de 2020), nossa pesquisa sofreu alterações significativas. Consideramos que uma visão global desse percurso permita uma melhor compreensão de nossa proposta e, portanto, decidimos iniciar o primeiro capítulo desta tese nos dedicando ao relato detalhado do projeto e da pesquisa piloto que serviram como base para a pesquisa que se desenvolveu posteriormente e que será apresentada na subseção 1.2.

Tudo se iniciou em 2015, quando minha orientadora e eu (a quem me referirei como formadora, formador ou formadores) começamos a idealizar uma experiência de formação docente pautada nos predicados da pedagogia pós-método. Essa formação seria alinhada às considerações de Kumaravadivelu (2012) sobre a necessidade de encorajar os professores em formação a analisarem criticamente sua própria prática e a compartilharem as suas reflexões, crenças pessoais, experiências prévias e conhecimentos sobre ensino e aprendizagem por meio de atividades dialógicas “no início, durante e ao final do seu programa de formação⁴” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 35).

Os professores em formação convidados a participar desse projeto foram três licenciandos inscritos na disciplina *Atividades de estágio em italiano*, ministrada pela formadora no segundo semestre de 2015. A seguir, apresentaremos seus nomes (fictícios) e um breve resumo de quem eram no momento da experiência.

1.1.1. Os participantes do projeto (alunos da disciplina)

⁴ No original: “before, during and after formal teacher education programs”.

Os três participantes desse primeiro grupo já tinham concluído o último semestre de língua italiana e estariam formados e aptos para atuar no mercado de trabalho em menos de um ano, mas ainda não haviam tido a experiência de ensinar italiano em um contexto formal como o que propúnhamos.

Karla tinha 49 anos no momento da coleta de dados, é graduada em Direito e atuava na área como advogada e como professora de Direito processual civil. Comunicava-se bem em italiano e já tinha estado na Itália por duas vezes, onde fez um curso rápido de língua e cultura.

Diego tinha 24 anos no momento da coleta de dados, trabalhava em uma editora, e essa teria sido sua primeira experiência como professor de italiano. Nunca tinha estado na Itália e apresentava dificuldades na produção oral em italiano.

Giuliana tinha 23 anos no momento da coleta de dados, é atriz e já tinha dado aulas de italiano para amigos. Apresentava boa capacidade comunicativa em língua italiana e, assim como Karla, já tinha estado na Itália por duas vezes, onde também fez um curso rápido de língua e cultura. Giuliana e Karla eram bastante próximas e tinham uma amizade que se estendia para fora do ambiente universitário.

O programa formativo, proposto aos professores em formação, foi o seguinte:

- a) planejar um minicurso intensivo de italiano aberto à comunidade (demais alunos da instituição, parentes e amigos dos professores em formação);
- b) definir a carga horária e estabelecer o cronograma e o conteúdo programático do minicurso;
- c) criar o nome do minicurso e sua identidade visual, divulgá-lo e realizar as inscrições;
- d) preparar as aulas e ministrá-las usando *Dire, Fare, Partire!*⁵ (DFP, doravante) como material de base;
- e) discutir, após cada aula, as impressões relativas à experiência didática e preparar a aula da semana sucessiva.

⁵ DFP é um material *online* criado pela professora Dra. Paola Baccin, também docente da área de língua e cultura italianas da Universidade de São Paulo. Esse material mescla episódios de uma narrativa ficcional a videoaulas, entrevistas e exercícios. Foi escolhido por ser um material pensado, especificamente, para o aluno brasileiro (ou seja, consoante ao parâmetro da particularidade, proposto por Kumaravadelu) e pelo fato de nos despertar curiosidade devido à sua natureza híbrida, isto é, pelo fato de ser um material que permite contemporaneamente a utilização em sala de aula por parte do professor e a utilização de forma autônoma pelo estudante. Uma vez que a autonomia é um fator central para a pedagogia pós-método, ao propor a utilização desse material pretendíamos, justamente, observar suas potencialidades na construção da prática didática autônoma dos professores em formação. Chegamos a cogitar a obrigatoriedade do uso exclusivo de DFP no minicurso e, inclusive, realizamos uma sessão com a idealizadora de DFP para que os professores em formação pudessem tirar suas dúvidas e compreendessem todas as funcionalidades do material que utilizariam. Por fim, todavia, optamos por deixar os professores em formação livres para trazerem outros materiais para suas aulas, esperando, dessa forma, obter uma mostra mais fiel de suas escolhas em situações reais de ensino-aprendizagem.

Esse programa visava a quatro objetivos principais, como apresentado na introdução desta tese: 1. permitir que professores em formação tivessem a possibilidade de colocar em prática suas teorias pessoais relativas ao ensino-aprendizagem, vivenciando, em um ambiente assistido, uma experiência parecida com aquelas que enfrentariam em sua prática profissional futura; 2. analisar de que forma esses professores em formação utilizariam um material didático de base; com isso, pretendíamos compreender: a) de que forma lidariam com as limitações que a imposição de um material implica e b) avaliar se o material em questão teria potencial para promover tanto a autonomia dos professores em formação quanto a autonomia dos aprendizes; 3. observar de que modo os professores em formação lidariam com a autonomia, uma condição central na pedagogia pós-método. 4. realizar, ao longo da experiência, algumas atividades fundamentais no âmbito da formação docente pós-método, como a promoção de atividades de diálogo e reflexão, desenvolvidas antes e depois das aulas do minicurso, bem como o encorajamento dos professores em formação no sentido de reavaliarem suas teorias a partir da prática.

Dentro desse contexto, durante as aulas do minicurso, nem o formador pesquisador/autor deste trabalho, nem a formadora/professora da disciplina intervinham durante as aulas, salvo para tirar eventuais dúvidas de língua expostas pelos professores em formação. De maneira geral, nosso papel era o de conduzir as reflexões pré e pós-aula e debater, junto com os professores em formação, os conteúdos e materiais que eles preparavam para as aulas de seu minicurso.

Batizado como *Parliamo italiano!*, o minicurso contou com 16 (dezesesseis) estudantes inscritos, de perfil bastante homogêneo: estudantes da faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, com idade entre 20 e 30 anos; todos de nível iniciante, excetuando-se dois alunos, que se destacavam por já terem estudado italiano por um semestre. Alguns dentre esses 16 estudantes trabalhavam como professores de outros idiomas como inglês, alemão e espanhol. No grupo, havia, ainda, três pessoas de fora do âmbito universitário, parentes das professoras em formação (Karla e Giuliana): um homem e uma mulher de, aproximadamente, 50 anos, e uma mulher de, aproximadamente, 70 anos.

Parliamo italiano! foi realizado de 18 de setembro a 04 de dezembro de 2015, teve uma carga horária de 18 (dezoito) horas e foi composto por 9 (nove) aulas, divididas entre os professores em formação da seguinte forma:

Tabela 1 – Cronograma do minicurso *Parliamo italiano!*

Data	Aula	Professor em formação responsável
18/09/2015	1	Karla
25/09/2015	2	Karla
02/10/2015	3	Diego
09/10/2015	4	Giuliana
16/10/2015	5	Giuliana
23/10/2015	6	Karla
06/11/2015	7	Karla
13/11/2015	8	Giuliana
20/11/2015	9	Karla/Giuliana

Fonte: Cronograma organizado pelos professores em formação.

A seguir, detalharemos os principais acontecimentos do minicurso e faremos uma análise crítica da experiência, ressaltando as principais dificuldades encontradas no caminho, as quais serviriam para elaborar as bases da segunda pesquisa, que será descrita no terceiro capítulo desta tese e foi realizada no segundo semestre de 2018.

Figura 1 – Cartaz de divulgação do minicurso



Fonte: Cartaz elaborado pelos professores em formação.

1.1.2. As aulas ministradas pelos professores em formação

Na introdução da primeira aula do curso, Karla apresentou-se e apresentou DFP aos alunos, dizendo que era o material sobre o qual seria baseado o minicurso *Parliamo italiano!* Explicou que esse material poderia ser impresso ou utilizado *online* para fazer exercícios, praticar o italiano e revisar os conteúdos. Em seguida, detalhou sua estrutura, que é composta por uma história ficcional e exercícios. Depois, entregou uma cópia impressa das duas primeiras unidades do material para cada estudante e concluiu a introdução exibindo o tutorial de DFP, que está no YouTube.

Apesar da introdução pautada na apresentação daquele que seria o material de base, a aula de Karla foi ministrada com *slides* elaborados por ela própria; ela optou por adaptar a sequência didática apresentada no material, adequando-a ao que considerou mais importante para uma primeira aula de língua italiana (o conteúdo de sua aula, bem como de todas as aulas do minicurso, está detalhado na tabela que se encontra ao final desta subseção). Karla concluiu a aula pedindo aos alunos que fizessem a unidade 1 do material em casa, assistindo ao vídeo (sem especificar qual) e fazendo os exercícios (também sem especificação).

Em seu relato pós-aula, questionada a respeito disso, Karla disse: “Para usar o material do DFP, eu preciso da história; se eu não colocar o filminho acho que não consigo trabalhar só com o material”. Essa reflexão dela foi muito importante (embora, naquele momento, ainda não o tivéssemos percebido), pois seria o primeiro de vários indícios que nos levariam a crer que DFP é um material bastante “orgânico” (isto é, um material em que os exercícios, as explicações gramaticais e a história fictícia são intrinsecamente ligados), o que dificulta o processo de “recorte” para adaptação às necessidades específicas da sala de aula. Mais adiante, traremos outras reflexões que tecemos a esse respeito.

Na reflexão pós-aula, todos nós, observadores (formadores e colegas), apontamos o que nos pareceu uma oportunidade de melhora para as próximas aulas de Karla: sugerimos que promovesse uma maior participação dos alunos e que conduzisse a aula de maneira menos expositiva e mais interativa. Quanto ao material de base, sugerimos que o utilizasse mais, para que não precisasse criar outros materiais, uma vez que os conteúdos de que precisava, certamente, encontravam-se em algum ponto de DFP.

Em sua segunda aula, Karla fez ajustes de acordo com nossas propostas: iniciou a aula com o primeiro vídeo de DFP, sobre o território italiano, e, depois, promoveu uma dinâmica de grupo em que, para cada aluno, era sorteada uma cidade italiana que representaria sua cidade de origem.

Em seguida, essa professora em formação encorajou perguntas e respostas entre os alunos, falou sobre algumas diferenças entre regiões italianas e estados brasileiros e usou os nomes das cidades para, como propõe o material, praticar a pronúncia dos grupos silábicos do italiano com os alunos, pedindo que acompanhassem a leitura realizada no vídeo. Depois, repassou o alfabeto (também utilizando DFP) e os numerais e fez um resumo final dos grupos silábicos. Concluiu a aula realizando mais uma dinâmica de grupo e pedindo aos alunos, novamente, algo um pouco vago como dever de casa: “Façam o que conseguirem no material, com atenção especial ao que vimos nesta e na última aula”.

Em seu relato pós-aula, Karla disse que estava preocupada com o programa, porque alguns alunos não tinham estudado o DFP durante a semana e, por esse motivo, ela acabou perdendo muito tempo fazendo revisão em vez de avançar em direção aos conteúdos posteriores. No que concerne ao dever de casa vago, entretanto, não teceu nenhum comentário; refletindo sobre isso no momento da análise dos dados, pude perceber que, na época da experiência, eu não tinha prestado atenção a esse detalhe e, por isso, também não a questioneei a esse respeito.

Na terceira aula, ministrada por Diego, observamos, novamente, uma adaptação de uso do material. O professor em formação iniciou sua aula pedindo aos alunos que se apresentassem novamente, soletrando o próprio nome e, em seguida, realizou uma nova revisão dos grupos silábicos do italiano, apresentando *slides* preparados por ele mesmo, com imagens de objetos e personagens italianos famosos. Após a realização dessa dinâmica, começou uma explanação sobre o verbo “*piacere*”, tema que ele abordou seguindo a ordem proposta por DFP, que também apresenta esse conteúdo na terceira aula.

A partir daquele momento, observamos alguns fatos relativos à condução da aula que nos pareceram problemáticos, como:

- a postura de Diego, que ficou muito tempo sentado, o que criava uma sensação de distância em relação aos alunos;
- o silêncio prolongado dos estudantes, por não lhes ter sido solicitado que falassem;
- o fato de os discentes não terem a apostila da aula 3, com a qual Diego estava contando para a realização da aula. Ele não se informou com os colegas de formação e acreditou que os alunos a tivessem; por essa razão, teve de aplicar oralmente os exercícios do material, lendo-os para os alunos, o que atrapalhou bastante a dinâmica da atividade;
- a forma “pesada” com que esse professor em formação abordou o verbo “*piacere*”, que era o tema central de sua aula: uma explanação teórica que entrou em pormenores que,

provavelmente, não seriam necessários naquele momento, como os pronomes pessoais do caso oblíquo tônicos e átonos (com *slides* elaborados por ele). Tais detalhes, normalmente, não são apresentados nas fases iniciais de um curso de italiano.

Um fator que, certamente, colaborou com a sensação de que a aula não seguia por uma boa direção foi o fato de Diego ter deixado evidente que tinha pouco conhecimento da língua italiana, dando muitos exemplos errados (como quando disse que o verbo “*volere*” segue a mesma lógica do verbo “*piacere*” e, portanto, se diz “*mi voglio*”), ou dizendo abertamente que não conhecia expressões básicas da língua (“Confesso que ‘*buonasera*’ me confunde, porque nunca ouvi alguém falando ‘*buonasera*’”). A propósito desse último exemplo, Diego ainda insistiu no erro, argumentando para o formador – que o corrigiu – que já tinha visto um filme italiano em que as pessoas diziam “*buonanotte*” ao se encontrarem, algo impossível, mesmo em variantes regionais da língua italiana.

Por fim, antes de sair da sala, o professor em formação disse: “Ah! Façam os exercícios da unidade 3, sobre o verbo “*piacere*” e tudo que vimos nesta aula”, ou seja, novamente, as indicações sobre o modo de usar DFP como fonte de dever de casa foram dadas sem nenhuma especificação.

Após a aula, que foi a única ministrada por Diego – que, aliás, por conta de seu trabalho, muitas vezes, não conseguia chegar a tempo sequer aos encontros da disciplina de estágio –, esse professor em formação alegou que não poderia ficar para as reflexões em grupo. Sua ausência, por um lado, impossibilitou que ele recebesse o *feedback* dos formadores e dos colegas, mas, por outro lado, permitiu uma discussão que, em sua presença, provavelmente, não teria ocorrido (Giuliana pediu, inclusive, para que a reunião não fosse gravada).

As colegas de Diego mostraram-se extremamente insatisfeitas e irritadas com a forma com que ele tinha conduzido a aula e expressaram sua preocupação com o fato de que, a partir daquele momento, teriam de reconquistar a confiança dos alunos e “consertar” o que ele havia feito. É importante ressaltar que, durante a aula de Diego, Giuliana foi correndo imprimir a apostila 3 para os alunos e, no fim da aula, fez questão de ir à frente da sala para entregá-la e comunicar que seria a professora na próxima aula, como se tentasse convencer os estudantes a não abandonarem o curso por conta daquela aula que, em sua opinião, havia sido frustrante.

Posteriormente, discutindo sobre o ocorrido com a professora Ortale, avaliamos que alguns desses problemas poderiam ter sido amenizados se Diego tivesse detalhado previamente, com o formador/pesquisador, como teria sido sua aula. Esse momento de pré-avaliação do conteúdo da aula estava previsto e acordado com os professores em formação, porém, no caso em questão, não aconteceu.

Esse acontecimento também fez com que levantássemos a hipótese de que, talvez, os professores em formação ainda não estivessem prontos para a autonomia total que propúnhamos, e esse foi o ponto de partida para uma ideia que viria a se concretizar somente ao final da experiência formativa: a ideia de que, no caso de uma nova proposta de formação, poderíamos considerar a possibilidade de intervir nas aulas ministradas pelos professores. Essa reflexão é central para o desenvolvimento do projeto e da pesquisa de 2018 e a aprofundaremos mais adiante.

Em sua primeira aula, a quarta do minicurso, Giuliana iniciou-a corrigindo exercícios da apostila de DFP sobre o verbo “piacere” e apresentou os pronomes pessoais do caso oblíquo, na tentativa de melhorar a explicação que Diego tinha dado na semana anterior.

Em seguida, essa professora em formação fez vários exercícios e trabalhou os artigos definidos, que Diego havia apresentado rapidamente. Trabalhou, também, os gêneros dos substantivos, seguindo a sequência didática proposta por DFP, mas com materiais elaborados por ela mesma. Posteriormente, voltou à apostila de DFP para fazer diversos exercícios sobre os temas abordados e também sobre plural e adjetivos.

No afã de recuperar o prestígio do minicurso junto aos alunos, Giuliana acabou fazendo muitos exercícios e tratando de muitos temas de uma só vez. Ela agiu assim, provavelmente, para que os discentes saíssem da aula com a sensação de terem produzido bastante. Entretanto, a aula foi monótona: foram muitas repetições com pouca prática efetiva. Ela usou bastante o material, mas de maneira muito simples, apenas fazendo parte dos exercícios e pedindo aos alunos, ao final da aula, que terminassem, em casa, todos os exercícios das unidades 4 e 5 relativos aos conteúdos vistos na aula.

Em seguida, gravamos em vídeo as impressões de Giuliana a respeito da experiência; a professora em formação disse que estava extremamente nervosa ao longo da aula e reportou que pôde perceber que os alunos apresentavam dúvidas muito básicas sobre temas que já tinham sido explicados, o que fez com que ela se detivesse por mais tempo do que esperava em alguns temas. Isso acabou atrasando, ainda mais, o cronograma, e era algo que a preocupava.

Na reunião pós-aula, houve um momento de estresse entre Karla e Giuliana (que, relembro aqui, eram amigas). Karla, que é mais velha e, às vezes, se portava um pouco como “mãe” de Giuliana, lhe teceu críticas um pouco incisivas sobre a forma com que conduziu a aula. Sua justificativa para tais críticas foi o fato de achar que Giuliana já estava preparada para atuar no mercado de trabalho, por “levar jeito” para a prática docente e que, portanto, deveria estar pronta para receber críticas um pouco mais contundentes que a ajudariam a se aperfeiçoar. Giuliana, todavia, não reagiu bem e, inclusive, chorou. Tentamos acalmá-la dizendo que, na

aula subsequente, que também seria ministrada por ela, tudo seria mais tranquilo, já que não sentiria a pressão de ter de “consertar” a aula anterior, como aconteceu naquela situação.

Havia, de fato, um clima um pouco tenso entre os professores em formação; era como se estivessem sob uma pressão muito grande, causada, talvez, pelo fato de que, segundo a configuração do minicurso, o sucesso das aulas dependia totalmente deles. Efetivamente, podemos dizer que a responsabilidade não era dividida conosco – os formadores –, uma vez que atuávamos apenas nos bastidores, antes e depois das aulas. Essa foi mais uma situação que nos levaria a refletir, posteriormente, sobre a necessidade de mudanças na configuração do minicurso e do processo formativo de modo geral.

A propósito da divisão da responsabilidade pelo curso conosco, a quinta aula, excepcionalmente, contou com a participação ativa da formadora. Giuliana teve um imprevisto que culminou em atraso, e a professora formadora iniciou as atividades com os alunos, uma vez que Diego não estava presente, e Karla também chegaria atrasada.

Essa casualidade acabou sendo positiva, pois a formadora realizou uma atividade bastante dinâmica com os alunos, fazendo-os interagir em italiano. A falta de momentos de interação oral era, justamente, uma das principais lacunas que havíamos observado nas aulas ministradas até então; vínhamos encorajando os professores em formação a realizar esse tipo de atividade com mais frequência, e a intervenção da professora formadora acabou servindo como uma demonstração prática muito válida.

Giuliana chegou, acompanhou a dinâmica e, em seguida, deu andamento à aula com uma atividade com música para revisar o gênero e o número dos substantivos e alguns exercícios da apostila (que pediu aos alunos que terminassem em casa).

Depois, mostrou aos alunos *slides*, elaborados por ela, sobre as nacionalidades e adjetivos. Foi uma aula leve, diferente das anteriores. Os participantes foram constantemente convidados a expressarem sua opinião, sobretudo na parte final, quando foram apresentados personagens famosos para praticar os adjetivos. Após a aula, no momento de reflexão, Giuliana comentou que a intervenção inicial da formadora foi muito inspiradora e que sentiu que os alunos também apreciaram muito aquele momento. Isso nos fez pensar na importância de o formador se expor como professor, não para servir como modelo, mas para mostrar como constrói sua prática planejada ou diante de imprevistos e dificuldades.

A sexta aula foi ministrada por Karla, que a iniciou propondo a atividade de completar as lacunas do texto de uma canção com verbos, que seriam o tema central da aula. Em seguida, utilizou DFP para ensinar os alunos a conjugar os verbos regulares. Fez alguns exercícios da apostila junto com os discentes. Depois, fez mais uma atividade ligada à canção que havia

apresentado, para trabalhar os verbos ali presentes e fazer uma dinâmica de interação na qual os alunos faziam perguntas uns aos outros com base em suas frases e verbos. Para concluir a aula, passou como lição de casa mais conteúdos de DFP, dessa vez, definindo bem quais atividades deveriam ser feitas.

A sétima aula também foi ministrada por Karla, que fez uma revisão dos verbos regulares. Como tinham se passado quinze dias desde a aula anterior, por conta de um feriado, ela explicou novamente esse conteúdo. Após a explicação gramatical, ela entregou aos alunos algumas fotos que havia pegado na internet e pediu que os discentes descrevessem as atividades que as imagens ilustravam.

Ademais, essa professora em formação distribuiu papezinhos com advérbios para ajudar os estudantes a construírem frases mais completas. Em seguida, começou a apresentar os verbos irregulares e pediu aos alunos que continuassem criando mais frases em que falassem do seu dia a dia. Após essa dinâmica, passou uma canção, com a qual realizou uma atividade de completar as lacunas do texto com verbos. Em seguida, exibiu um vídeo de DFP sobre o dia a dia do personagem principal da trama e concluiu a aula passando uma tarefa bem definida (também na apostila): pediu aos alunos que reelaborassem a transcrição do vídeo de DFP que tinham acabado de ver (e que estava na primeira pessoa do singular), passando o texto para a terceira pessoa do singular.

A oitava e penúltima aula foi preparada por Giuliana, que estava em dúvida quanto à melhor forma de ensinar os verbos de movimento e os pronomes possessivos, que seriam os próximos temas a serem abordados de acordo com a sequência do material. Durante nossas discussões, na semana anterior, lhe propusemos apresentar os nomes de parentes em italiano para contextualizar os pronomes possessivos. Giuliana disse que precisaria de ajuda para preparar a aula, pois gostaria de conhecer todos os termos usados para nomear os membros de famílias resultantes da união de pessoas que vêm de outros casamentos, como no caso de sua própria família. A formadora, então, sugeriu que ela escrevesse um texto falando de sua própria família, e esse foi o material utilizado no início da aula. As atividades propostas engajaram os alunos presentes, que tinham sido instruídos a levarem suas fotos de família para também as descreverem. A aula foi totalmente realizada sem o apoio do material DFP. Infelizmente, apenas três alunos estiveram presentes na aula; o número de participantes foi diminuindo a cada nova semana de curso.

A aula 9 foi ministrada por Karla e Giuliana, que concluíram o curso promovendo uma reflexão sobre o que os alunos tinham aprendido ao longo das aulas. Em seguida, trabalharam

o “*passato prossimo*” e o “*imperfetto*”, por meio de materiais produzidos por elas e de exercícios de DFP.

Abaixo, para facilitar a visão geral do minicurso *Parliamo italiano!*, apresentamos uma tabela que resume seu conteúdo programático e outras informações relativas a cada aula.

Tabela 2 – Alguns detalhes do minicurso

Data / aula	Professor em formação responsável	Número de alunos presentes	Conteúdo da aula
18/09 – Aula 1	Karla	16	Apresentação do curso; apresentação de DFP com exibição do tutorial e entrega de cópia impressa das apostilas das unidades 1 e 2; entrega de materiais de autoria da ministrante da aula (<i>slides</i> usados em sala de aula) e explicação dos seus conteúdos: cumprimentos em italiano e expressões iniciais (por favor, obrigado etc.), verbo “ <i>chiamarsi</i> ” (1 ^a e 2 ^a pessoas), verbos “ <i>essere</i> ” e “ <i>avere</i> ”, alfabeto, numerais.
25/09 – Aula 2	Karla	11	Aula 1 – DFP; dinâmica de grupo com as regiões italianas (material produzido pela professora em formação) para praticar a pronúncia dos grupos silábicos; com base no material DFP, apresentação das regiões italianas e explicação sobre diferenças entre elas e os estados brasileiros; nova prática de pronúncia dos grupos silábicos com material elaborado pela ministrante (etiquetas com nomes de italianos famosos, objetos, locais, produtos); sistematização dos grupos silábicos com uso de DFP; dinâmica final retomando as perguntas

			“ <i>come ti chiami?</i> ”, “ <i>di dove sei?</i> ” e “ <i>qual è il tuo numero di telefono?</i> ”.
02/10 – Aula 3	Diego	10	Revisão do alfabeto com dinâmica de grupo: apresentação do próprio nome (“mi chiamo...”) soletrando-o; revisão dos grupos silábicos com material produzido pelo professor em formação (<i>slides</i> com imagens de personalidades italianas e objetos para a adivinhação de seus nomes e, em seguida, a realização da leitura em voz alta das palavras); explicação sobre o verbo “ <i>piacere</i> ”, pronomes pessoais do caso oblíquo átonos e tônicos e artigos definidos (com <i>slides</i> preparados pelo ministrante da aula); dinâmica com os alunos (“mi piace” – “non mi piace”), dias da semana em italiano e períodos do dia (manhã, tarde, noite) com <i>slides</i> produzidos por ele; dinâmica de grupo em que um aluno entrevistava o outro para obter informações pessoais (nome, onde mora, idade, qual seu dia preferido e o que gosta de fazer em tal dia); canção “Samba italiano”, de Adoniran Barbosa (escuta da música e tradução do texto). Entrega de cópia impressa da apostila DFP da unidade 3.
09/10 – Aula 4	Giuliana	7	Correção de exercícios da apostila DFP; explicação dos pronomes pessoais do caso oblíquo; explicação de artigos definidos e gênero dos substantivos por meio de material elaborado pela professora em formação; realização de exercícios da

			apostila DFP sobre gênero dos substantivos, plural e adjetivos.
16/10 – Aula 5	Giuliana	8	Dinâmica inicial com a formadora (apresentação pessoal, falar de si); canção “Per amore”, de Zizi Possi, com exercício de marcar o gênero e o número das palavras no texto; revisão e sistematização de singular/plural e artigos com material produzido pela ministrante da aula; dinâmica com nacionalidades e adjetivos, também com material de autoria dela.
23/10 – Aula 6	Karla	7	Canção “Ma il cielo è sempre più blu”, cantada por Giusy Ferreri; atividade de completar lacunas com verbos (atividade produzida pela professora em formação); explicação da conjugação verbal no presente do indicativo usando DFP; realização de exercícios sobre verbos (DFP); dinâmica de grupo com frases e verbos da canção apresentada no início da aula.
06/11 – Aula 7	Karla	9	Revisão de conjugação verbal; dinâmica de grupo para descrição de atividades ilustradas em fotos + uso de advérbios (materiais elaborados pela ministrante); explicação dos verbos irregulares com dinâmica de grupo; canção “La notte” de Arisa (exercício com verbos); exibição de trecho em vídeo de DFP (rotina diária do personagem principal da trama); tarefa: reelaboração de texto de DFP (o dia a dia de Tarcisio) – passá-lo da primeira pessoa

			do singular para a terceira pessoa do singular.
13/11 – Aula 8	Giuliana	3	Ditado com texto escrito pela professora em formação (autobiografia); tradução; exercício de identificação, no texto, de elementos aprendidos anteriormente no curso (como se apresentar, os numerais, os meses do ano, adjetivos, profissões, advérbios, cores, pronomes, verbos, nacionalidade); exercício de identificação, no texto, de elementos que não haviam sido aprendidos até então, como os nomes dos membros da família, os pronomes possessivos, signos do zodíaco; dinâmica de grupo com fotos e descrição da própria composição familiar por parte dos alunos.
20/11 – Aula 9	Karla/ Giuliana	4	Reflexão com os alunos sobre o que foi aprendido ao longo do curso; análise das diferenças entre “ <i>passato prossimo</i> ” e “ <i>imperfetto</i> ” e análise de suas semelhanças com tempos no passado do português; exercícios sobre o tema em questão na apostila DFP; leitura da explicação do mesmo tema na apostila DFP; explicação sobre a diferença entre os auxiliares “ <i>essere</i> ” e “ <i>avere</i> ” no “ <i>passato prossimo</i> ”; verbos reflexivos no “ <i>passato prossimo</i> ”; realização de mais alguns exercícios na apostila DFP.

Fonte: Informações organizadas pelo autor desta tese.

A seguir, apresentaremos uma reflexão crítica sobre o processo de formação pós-método que criamos e conduzimos junto aos professores em formação.

1.1.3. As vozes dos formadores e dos alunos em formação

Ao final do minicurso *Parliamo Italiano!*, nós, formadores, ficamos com uma sensação mista de dever cumprido e de frustração: por mais que a experiência nos parecesse ter colaborado positivamente com a formação dos licenciandos (uma vez que o minicurso reproduziu, de maneira satisfatória, uma situação real de ensino, e os momentos de reflexão pré e pós-aula propiciaram muitas oportunidades de aprendizagem a todos os envolvidos), muitas coisas não aconteceram exatamente como esperávamos. Analisando todo o percurso, levantamos quatro hipóteses que poderiam justificar esse resultado.

A primeira, já citada ao longo da descrição das aulas, é a hipótese de que dar autonomia total aos professores em formação talvez não tenha sido uma escolha acertada. Embora os licenciandos, em tese, já devessem estar prontos para ingressar no mercado de trabalho, o que vimos, na prática, foi que a carga de responsabilidade que eles tiveram de assumir resultou em muitas situações estressantes e, conseqüentemente, em uma experiência didática abaixo do que esperávamos para os alunos do minicurso.

A segunda é a hipótese de que a escolha de utilizar o material DFP talvez tenha sido um erro. Pelo fato de ser um minicurso com carga horária reduzida, foi necessário realizar recortes significativos no material. Todavia, esse processo acabou sendo muito mais difícil do que imaginávamos: apesar de os professores em formação terem utilizado DFP, muitas vezes, acabaram por elaborar materiais complementares como listas, diálogos e tabelas que, na verdade, já existiam no material. Isso pode ter ocorrido pela natureza de DFP, que é um material extremamente “orgânico”: as atividades são intimamente entrelaçadas com a história ficcional, e alguns elementos gramaticais não são abordados todos de uma vez, mas são espalhados ao longo das aulas, dificultando, dessa maneira, seu “desmembramento”.

A terceira hipótese é a de que os alunos do minicurso talvez não estivessem prontos para a autonomia. Embora os professores em formação esperassem que os alunos estudassem por conta própria e avançassem, sozinhos, com os conteúdos do material DFP (que, como citamos anteriormente, também prevê a utilização autônoma por parte do aluno), isso não aconteceu. Com exceção de um aluno, que imprimiu o material todo e demonstrava realizar seus estudos autonomamente, os demais participantes demonstravam total dependência da condução dos professores e, talvez por falta de um direcionamento mais eficaz, não faziam uso significativo do material por conta própria.

A quarta e última hipótese é a de que pouca competência linguística e cultural talvez seja um grande empecilho para um professor que usa língua estrangeira em sala de aula.

Observando os três professores em formação, ficou evidente a dificuldade de Diego, que, diferentemente de Karla e Giuliana, nunca tinha estado na Itália. Esse tipo de lacuna na formação pode ser contornável quando o professor é treinado para aplicar determinados métodos de ensino de línguas em que há pouco (ou nenhum) espaço para interação improvisada entre professor e alunos. Mas, em um ambiente comunicativo, o espaço para o inesperado é muito grande, e isso pode colocar o professor em situações complicadas, em que ele se vê sem ter as respostas ou as ferramentas para conduzir a aula. Uma vez que essa pode ser a realidade de grande parte dos licenciandos, nos questionamos se a formação realizada até o quinto ano lhes oferece as competências linguísticas necessárias para atuar no mercado de trabalho.

Não obstante as impressões relatadas nos parágrafos anteriores tenham surgido de nossa observação e vivência pessoal da experiência relatada, refletem apenas a visão dos formadores, representando, portanto, um ponto de vista parcial. Em busca da visão dos próprios professores em formação, pedimos, após um ano do término da experiência formativa, que respondessem a um pequeno questionário para compreendermos de que forma avaliavam suas experiências como professores (no minicurso) e como alunos (da disciplina de estágio). Pedimos que eles relatassem: eventos positivos e traumáticos; se continuavam atuando como professores; e de que forma a aprendizagem desenvolvida com aquela experiência tinha influenciado sua prática didática. Também lhes perguntamos se havia algo que teriam feito de forma diferente, como professores do minicurso, e se havia algo que gostariam de sugerir aos formadores. Por fim, pedimos que comentassem se sentiram falta de algo quanto à preparação das aulas em termos de apoio, material didático disponível e conhecimento prévio oferecido (ou não) pela formação durante o seu percurso universitário. A seguir, reproduzimos suas respostas integralmente.

Karla:

1. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como professor no curso <i>Parliamo italiano</i> ?
Uma experiência bastante enriquecedora, que possibilitou a organização de material para elaboração de aulas, abordagem com material inovador (" <i>Dire, fare, partire</i> "), utilização de músicas etc.
2. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> ?
Muito boa, com muita experiência adquirida.

3. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como professor do curso <i>Parliamo italiano</i> .
O material preparado para o tema "pronúncia" foi amplamente elogiado pelos alunos.
4. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como professor do curso <i>Parliamo italiano</i> ?
A utilização de música muito moderna, quando o padrão é a utilização de músicas tradicionais italianas, muito mais conhecidas.
5. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> .
O fato das aulas serem divididas entre os alunos foi um fator positivo; a divisão da responsabilidade tornou o curso mais leve apesar de sermos poucos (e alguns terem faltado). Resultado positivo.
6. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> ?
Não.
7. Você atua como professor hoje em dia? Se sim, de qual matéria?
Não.
8. Se atua como professor hoje em dia, de que forma a experiência vivida na disciplina e no curso anteriormente citados influenciaram a sua prática didática?
Não atuo.
9. Há algo que você teria feito de forma diferente como professor do curso <i>Parliamo italiano</i> ?
Teria menos pressa para ensinar, me preocupando menos com conteúdo (quantidade).
10. Há algo que você sugeriria a nós, que conduzimos o curso, que deveria ser diferente em uma próxima ocasião?
A contextualização, os diálogos são muito importantes, a interação entre os alunos produz melhores resultados.

11. Do que você sentiu falta quanto à preparação das aulas em termos de apoio, material didático disponível, conhecimento prévio oferecido, ou não, pela formação durante o seu percurso universitário?

Não senti falta de nada, o material da USP utilizado como apoio foi bastante utilizado.

Giuliana:

1. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como professor no curso *Parliamo italiano*?

Muito positiva, pois me forneceu suporte necessário para futuras experiências como professora, através do conhecimento das metodologias e, sobretudo, no preparo das aulas.

2. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como aluno da disciplina *Atividades de estágio*?

Um das melhores experiências que já tive como aluna! A professora era muito aberta e receptiva, nos dava liberdade para criar, sem deixar de apontar o melhor caminho, complementado pelas importantes observações do orientando. Tudo proporcionou um cenário muito rico de aprendizados e trocas de experiências.

3. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como professor do curso *Parliamo italiano*.

As aulas em dupla e revezadas. Precisávamos sempre interagir, preparar as aulas em conjunto, se atendendo (sic) a todo momento ao conteúdo, para que não fosse falho nem repetitivo. O mais legal é que a personalidade de cada um foi mantida.

4. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como professor do curso *Parliamo italiano*?

Não que eu me lembre...

5. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como aluno da disciplina *Atividades de estágio*.

Os alunos elogiando a preparação da aula, pois, mesmo usando o curso "*Dire! Fare! Partire!*" como base, eles sentiam que foi feito para eles, e não se tratava de um curso pronto.

6. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> ?
Traumático não, mas achava um pouco constrangedor ser filmada o tempo todo, mesmo entendendo que era pelo bem da pesquisa.
7. Você atua como professor hoje em dia? Se sim, de qual matéria?
Não. Hoje sou Analista de marketing.
8. Se atua como professor hoje em dia, de que forma a experiência vivida na disciplina e no curso anteriormente citados influenciaram a sua prática didática?
Não se adequa.
9. Há algo que você teria feito de forma diferente enquanto professor do curso <i>Parliamo italiano</i> ?
Talvez eu deveria ter treinado mais, me empenhado mais nos preparos das aulas de formas diferentemente daquilo que penso ser o ideal. Testar mais, arriscar mais. Gosto muito de gramática e vocabulário, e minhas aulas foram sempre baseadas nisso. Eu poderia ter feito algo diferente que me tirasse da zona de conforto inclusive no campo do conteúdo.
10. Há algo que você sugeriria a nós, que conduzimos o curso, que deveria ser diferente em uma próxima ocasião?
Incentivar mais a pensar e a fazer "fora da caixinha", não apenas aceitar as nossas ideias.
11. Do que você sentiu falta quanto à preparação das aulas em termos de apoio, material didático disponível, conhecimento prévio oferecido, ou não, pela formação durante o seu percurso universitário?
Novamente, foi um curso um pouco "solto", porém com excelentes ideias, que poderiam ter sido melhor estruturadas. Mas, sem dúvida, foi a matéria e o curso mais enriquecedores da licenciatura.

Diego:

1. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como professor no curso <i>Parliamo italiano</i> ?
--

Satisfatória, foi minha primeira experiência como professor de idiomas.
2. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> ?
Satisfatória também.
3. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como professor do curso <i>Parliamo italiano</i> .
Colocar música na aula foi bastante positivo.
4. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como professor do curso <i>Parliamo italiano</i> ?
Não.
5. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> .
O trabalho final, achei que fiz uma proposta bastante interessante, que uso em sala de aula até hoje.
6. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> ?
Não.
7. Você atua como professor hoje em dia? Se sim, de qual matéria?
De forma voluntária, sim, de português.
8. Se atua como professor hoje em dia, de que forma a experiência vivida na disciplina e no curso anteriormente citados influenciaram a sua prática didática?
Acredito que funcionaram como reforço positivo. Uso música e a atividade que propus no estágio até hoje.
9. Há algo que você teria feito de forma diferente como professor do curso <i>Parliamo italiano</i> ?
Não consigo pensar em nada.

10. Há algo que você sugeriria a nós, que conduzimos o curso, que deveria ser diferente em uma próxima ocasião?
Não consigo pensar em nada.
11. Do que você sentiu falta quanto à preparação das aulas em termos de apoio, material didático disponível, conhecimento prévio oferecido, ou não, pela formação durante o seu percurso universitário?
Meu único problema durante esse percurso foi com o fato de tê-lo feito inteiramente enquanto trabalhava. Ou seja, muitos horários – como os da aula prática – eram conflitantes com o trabalho. Não sei se isso se encaixa numa crítica à matéria especificamente, já que a USP inteira deixa a desejar nesse aspecto.

Analisando as respostas fornecidas pelos professores em formação, há dois pontos que nos pareceram particularmente interessantes: o primeiro é o fato de que tanto Karla quanto Giuliana avaliaram positivamente a divisão de responsabilidades em sala de aula. Acreditamos que esse formato tenha tido um efeito tranquilizador, pois o professor em formação não estava sozinho: ainda que desse sua aula de forma individual, sabia que poderia contar com os colegas caso precisasse e que a tarefa de levar o minicurso ao fim era uma responsabilidade compartilhada.

O segundo ponto é uma resposta dada por Giuliana ao ser questionada se havia alguma alteração que sugeriria a nós, formadores, no caso de uma nova experiência do gênero. Como pode ser observado na reprodução integral do questionário respondido, Giuliana nos aconselhou a não aceitar as ideias dos participantes sem restrições e que incentivemos mais a pensar e a agir fora dos padrões convencionais (“fora da caixinha”, em suas palavras). Além disso, disse que achou a disciplina “um pouco solta”, sem aprofundar o que isso quer dizer.

Buscando interpretar suas palavras, por um lado, parece-nos que sua insatisfação se deveu, justamente, ao excesso de autonomia que demos a ela e aos seus colegas, e que nós também, como já foi pontuado, avaliamos de maneira negativa. Talvez, segundo Giuliana, o fato de estarmos abertos a todas as propostas dos professores em formação, uma vez que possuíam total responsabilidade pelo minicurso, fez com que perdêssemos a oportunidade de incentivá-los a buscar soluções diferentes daquelas que apresentavam, e, conseqüentemente, de ajudá-los a se desenvolverem.

Por outro lado, a resposta também nos parece um pouco contraditória, uma vez que, pouco antes, ela diz que o fato de a formadora ser muito “aberta” e “receptiva”, dando “liberdade para criar, sem deixar de apontar o melhor caminho” era um dos motivos pelos quais julgava positiva a experiência vivida.

Confiantes na possibilidade de corrigir nossos erros e de melhorar os pontos negativos em uma nova oportunidade, no segundo semestre de 2018, decidimos repropor a experiência formativa a um novo grupo de licenciandos. Para esse projeto “principal”, no qual baseamos a pesquisa apresentada nesta tese, levamos em conta as impressões dos professores em formação que participaram da experiência advinda do projeto-piloto. Também levamos em consideração as hipóteses que havíamos levantado para realizar ajustes que, a nosso ver, são importantes para a melhoria do processo formativo e para a experiência dos alunos do minicurso.

A seguir, detalharemos as alterações que realizamos para a nova experiência, apresentando os objetivos e o contexto da presente pesquisa, bem como seus participantes. Ademais, detalharemos de que forma foi realizada a coleta de dados.

1.2. Objetivos, contexto e participantes da pesquisa proposta em 2018

Neste subcapítulo, detalharemos os objetivos e o contexto da pesquisa realizada no segundo semestre de 2018. Para fazê-lo, analisaremos o que se manteve inalterado e o que foi modificado em relação à experiência piloto.

No tocante ao local, permanecemos no ambiente acadêmico, em uma universidade estadual de São Paulo. Os participantes da pesquisa e do programa de formação docente continuam sendo licenciandos da faculdade de Letras inscritos na disciplina *Atividades de estágio em italiano*, ministrada pela formadora e com minha monitoria. Essa disciplina é pautada nos predicados do pós-método e consonante à proposta de uma formação de professores reflexiva, que alie o conceito de “desenvolvimento” ao de “atividades de ensino”. Seu objetivo, conforme mencionado no programa da disciplina⁶, é “propiciar aos estudantes a oportunidade de realizar práticas relativas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas”.

Além de apresentar a importância de uma “formação de cunho crítico-reflexivo”, o programa reforça a ideia de que o trabalho baseia-se, fundamentalmente, na construção de conhecimentos a partir de desafios a serem enfrentados no cotidiano da futura prática

⁶ O programa da disciplina pode ser consultado em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=0800009&verdis=1>. Acesso em: 28 dez. 2018.

profissional. Nesse sentido, o oferecimento do minicurso, com a presença dos formadores, constituiu-se como uma estratégia para que os licenciandos pudessem refletir sobre experiências práticas como professores. Ademais, esse oferecimento também propiciou discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, preparações coletivas de aula, discussão sobre os materiais, observação e autoavaliação da aula ministrada.

No que concerne ao minicurso de 2018, batizado de *Ciao!*, os professores em formação (seis, desta vez) continuaram sendo responsabilizados por todas as suas fases (definição do conteúdo programático, criação da identidade visual, divulgação e inscrições). Todavia, o público sofreu uma alteração: o minicurso não foi mais divulgado entre alunos da universidade e familiares dos professores em formação, mas entre os funcionários da instituição, público-alvo determinado para o curso.

Com relação ao material, eliminamos a necessidade de os professores em formação usarem um material de base. Pretendemos, dessa forma, dar-lhes maior liberdade para criarem seus próprios materiais, ou usarem as fontes que mais lhe parecessem adequadas.

A maior mudança foi ligada à proposta formativa. No novo projeto, decidimos incluir a possibilidade de nós, formadores, efetuarmos intervenções nas aulas do minicurso toda vez que percebêssemos alguma possibilidade de enriquecer a aula e o processo formativo dos licenciandos. Além disso, também incluimos a possibilidade de os próprios alunos do minicurso solicitarem essas intervenções junto aos formadores todas as vezes que julgassem necessário.

O intuito dessa alteração foi garantir a qualidade das aulas do minicurso e aumentar as possibilidades formativas, que não ficariam mais restritas apenas aos momentos de reflexão pré e pós-aula; elas se estenderiam, também, ao momento da própria aula. Dessa forma, ainda que a autonomia dos professores continuasse sendo promovida, passamos de um modelo de autonomia total a uma espécie de *autonomia assistida* (termo proposto por nós), pelo fato de abriremos a possibilidade de intervenção formadora e didática dentro de um contexto em que a autoridade é do professor em formação.

A introdução do fator interventivo é fundamental para a presente pesquisa, cujo principal objetivo é compreender em que medida esse tipo de prática contribui com a formação do professor de línguas na perspectiva pós-método. Por meio da descrição da experiência formativa que realizamos e da criação de uma taxonomia das intervenções, bem como do detalhamento de suas tipologias (que serão apresentados no quarto capítulo desta tese), esperamos colaborar com os estudos sobre formação reflexiva de professores e oferecer um exemplo de programa de formação docente que possa servir como base para outras experiências da mesma natureza.

No tocante à tipologia, a presente pesquisa continua sendo empírica: buscaremos dados por meio de nossa participação direta em dois contextos paralelos e complementares: o processo formativo de seis licenciandos na disciplina *Atividades de estágio em italiano* e a prática didática desses mesmos sujeitos no papel de professores de italiano no minicurso *Ciao!*

Trata-se de um estudo de caso qualitativo que encarará o objeto de pesquisa em seu cenário natural, considerando-o como uma experiência particular de características únicas e específicas, de acordo com os postulados de autores como André, 1984; Lüdke e André, 1986; e Yin, 1994. Nosso intuito não é elaborar “leis universais”, mas oferecer *insights* e estabelecer parâmetros flexíveis que possam servir como base para outras experiências de formação de professores e que possam oferecer subsídios importantes para futuras pesquisas nesse campo. Como afirmam Peres e Santos (2005, p. 113), os pesquisadores que adotam o estudo de caso como estratégia metodológica devem “executar um retrato do idiossincrático, e não se preocupar com o desenvolvimento de generalizações”.

Segundo Kumaravadivelu (2012), esse tipo de pesquisa é o mais adequado ao campo do ensino-aprendizagem de línguas, pois é sensível aos participantes e busca compreender as perspectivas de todos os envolvidos em situações reais, e não artificialmente criadas.

Por ser fruto da interpretação das experiências pessoais do professor que teoriza (e não baseada em teorias desenvolvidas por pesquisadores profissionais), esse tipo de pesquisa apresenta o “risco” da subjetividade; entretanto, esse “risco” é inerente a qualquer estudo de natureza interpretativa. Para minimizar o fator “subjetividade”, buscamos diversificar os instrumentos para a coleta de dados, como pode ser observado na subseção 1.2.2, e realizamos triangulação dos dados entre formadores e professores em formação, a fim de termos acesso aos diferentes pontos de vista a respeito da validade das intervenções feitas pelos formadores ao longo do minicurso *Ciao!*

Na tabela abaixo, é possível visualizar, de forma resumida, as diferenças entre a experiência piloto e a pesquisa de 2018:

Tabela 3 – Comparação entre as duas experiências de formação docente

Tipo de experiência e ano de realização	Nome do minicurso	Professores em formação	Alunos inscritos no minicurso	Público-alvo	Material de base	Intervenções dos formadores durante as aulas do minicurso

Piloto (2015)	<i>Parliamo italiano!</i>	3	16	Comunidade universitária e familiares dos professores em formação	<i>Dire, Fare, Partire!</i>	Não houve
Pesquisa de 2018	<i>Ciao!</i>	6	16	Funcionários da universidade	Nenhum	Houve

Fonte: Dados organizados pelo autor desta tese.

Como dito anteriormente, a descrição completa dessa nova experiência formativa será realizada no capítulo 3 da presente tese. A seguir, apresentaremos detalhes sobre os participantes da pesquisa definitiva e sobre o processo de coleta de dados, que, como será possível observar, diferem muito pouco do que foi realizado no projeto-piloto.

1.2.1. Os participantes da pesquisa

Neste subcapítulo, apresentaremos o perfil dos participantes da pesquisa: o pesquisador e autor desta tese (formador), a professora da disciplina *Atividades de estágio em italiano* (formadora), os seis licenciandos matriculados nessa disciplina no segundo semestre de 2018 e o grupo de alunos inscritos no minicurso *Ciao!*.

O pesquisador é bacharel e licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo, mestre e doutorando pela mesma instituição. Há dezessete anos, leciona italiano, é proprietário de uma escola de italiano *online* e é especialista em ensino de línguas por meio de ferramentas audiovisuais. Na presente pesquisa, além de ser responsável pela coleta de dados, é cotutor do processo reflexivo de formação, juntamente com a professora da disciplina supracitada. Ao longo da tese, nos referiremos ao pesquisador como “formador”.

A professora da disciplina *Atividades de estágio* é docente da área de Língua Italiana da Universidade de São Paulo há onze anos. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas, mestre e doutora em Linguística Aplicada na área de Ensino de Língua Estrangeira pela mesma instituição, tem experiência em ensino de italiano e de Linguística

Aplicada para alunos do curso de Letras. Ao longo da tese, nos referiremos à professora como “formadora”.

A seguir, traçaremos o perfil dos seis licenciandos e utilizaremos nomes fictícios para identificá-los:

Paula tinha 31 anos e não trabalhava no momento da coleta de dados. Comunicava-se razoavelmente em italiano, nunca tinha estado na Itália e nunca tinha ensinado italiano.

Francisca tinha 30 anos e ensinava português no momento da coleta de dados. Comunicava-se razoavelmente em italiano, nunca havia estado na Itália.

Laura tinha 22 anos no momento da coleta de dados, trabalhava com tradução e como professora de inglês para crianças em uma escola bilíngue de educação infantil. Comunicava-se muito bem em italiano e viveu na Itália por seis meses, onde fez uma parte de sua graduação, dentro do projeto Ciência sem fronteiras.

Wagner tinha 52 anos e não trabalhava no momento da coleta de dados. Comunicava-se razoavelmente em italiano, nunca tinha estado na Itália e nunca tinha ensinado italiano.

Aurélio tinha 49 anos, já tinha dado aulas particulares de italiano por alguns anos e, após uma pausa, no momento da coleta de dados, havia acabado de retomar essa atividade. Comunicava-se bem em italiano e já esteve diversas vezes na Itália.

Joelma tinha 34 anos, trabalhava na Fundação Casa, nunca havia ensinado italiano e nunca tinha estado na Itália. Comunicava-se razoavelmente em italiano.

Os alunos do minicurso *Ciao!* eram funcionários da Universidade de São Paulo. Dentre eles, havia funcionários de diversos setores, tais como: da biblioteca da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) e da biblioteca Florestan Fernandes; da Administração da FAU; do Departamento de Letras Modernas e do Serviço de Pessoal da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH); do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia (CITRAT); da Seção de Estágios da FAU; da Comissão de Cooperação Internacional da FAU e da FFLCH. A idade dos alunos variava entre 34 e 55 anos.

1.2.2. Coleta de dados

A coleta de dados foi feita no decorrer do segundo semestre de 2018 e, nesse processo, foram utilizados instrumentos típicos da pesquisa qualitativa. Tanto as discussões na disciplina *Atividades de estágio em italiano* quanto as aulas do curso *Ciao!* foram registradas em áudio e vídeo, em sua maioria, com uma câmera Canon *Rebel*. Em três ocasiões, foram utilizados

celulares para o registro: nas aulas 5 e 6, devido à ausência do pesquisador, e, na aula 8, devido a um problema técnico com a câmera. O *corpus* ainda compreende:

- três relatos em áudio e vídeo dos professores em formação responsáveis pelas aulas 1, 2 e 7, gravados com a câmera *Rebel*;
- diário com anotações das impressões do formador ao participar das aulas da disciplina e do minicurso;
- o histórico das conversas de um grupo de *WhatsApp* do qual o formador, a formadora e os licenciandos participavam, grupo específico para o desenvolvimento do minicurso;
- materiais preparados pelos professores para utilização em sala de aula (folhas impressas, *PowerPoint*, apostilas).

Ao longo de 2019, também foram realizadas gravações em vídeo de dois grupos focais: um com os licenciandos e um com os alunos do minicurso. Para essas ocasiões, foram selecionados alguns trechos da coleta de dados em vídeo para análise e discussão, com enfoque especial na avaliação das intervenções realizadas pelos formadores e pelos próprios professores em formação.

O resultado completo da coleta de dados é composto, portanto, de:

- 8 (oito) vídeos das aulas do curso *Ciao!*, ministradas pelos professores em formação (cada aula com cerca de uma hora e meia de duração);
- 7 (sete) vídeos das reuniões pós-aula (duração variável);
- 3 (três) vídeos com as reflexões de cada professor em formação após sua própria aula (cerca de 5 minutos cada);
- 8 (oito) relatos de aula que escrevi em um diário;
- o histórico do grupo de *WhatsApp* composto pelos professores em formação e pelos formadores (professora da disciplina de estágio e o pesquisador);
- 3 (três) vídeos das sessões de grupo focal (realizadas em 03 de maio, 23 de agosto e 13 de setembro de 2019);
- materiais preparados pelos professores para utilização em sala de aula (folhas impressas, exercícios, mapas, *PowerPoint* etc.).

Na tabela a seguir, é possível visualizar todas as informações sobre os 21 (vinte e um) vídeos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Tabela 4 – Os vídeos que constituem o *corpus*

Aula ou evento/ Data	Instrumento para coleta de dados	Duração	Objetivo
Aula 1 do minicurso (Aurélio) 21/09/2018	Gravação em vídeo e áudio com câmera <i>Canon Rebel</i>	Aprox. 90 minutos	Registro da prática didática e posterior observação das intervenção
Aula 2 do minicurso (Francisca) 28/09/2018	Gravação em vídeo e áudio com câmera <i>Canon Rebel</i>	Aprox. 90 minutos	Registro da prática didática e posterior observação das intervenção
Aula 3 do minicurso (Mista) 19/10/2018	Gravação em vídeo e áudio com câmera <i>Canon Rebel</i>	Aprox. 90 minutos	Registro da prática didática e posterior observação das intervenção
Aula 4 do minicurso (Paula) 26/10/2018	Gravação em vídeo e áudio com câmera <i>Canon Rebel</i>	Aprox. 90 minutos	Registro da prática didática e posterior observação das intervenção
Aula 5 do minicurso (Mista) 09/11/2018	Gravação em vídeo e áudio com celular	Aprox. 90 minutos	Registro da prática didática e posterior observação das intervenção
Aula 6 do minicurso (Laura) 23/11/2018	Gravação em vídeo e áudio com celular	Aprox. 90 minutos	Registro da prática didática e posterior observação das intervenção
Aula 7 do minicurso (Joelma) 30/11/2018	Gravação em vídeo e áudio com câmera <i>Canon Rebel</i>	Aprox. 90 minutos	Registro da prática didática e posterior observação das intervenção
Aula 8 do minicurso	Gravação em vídeo e áudio com celular	Aprox. 50 minutos	Registro da prática didática e posterior

(Wagner) 07/12/2018			observação das intervenções
Reunião pós-aula 1 (21/09/2018)	Gravação em vídeo e áudio com câmera <i>Canon Rebel</i>	Aprox. 40 minutos	Registro das reflexões realizadas pelo(s) professor(es) e pelos formadores sobre a aula
Reunião pós-aula 2 (28/09/2018)	Gravação em vídeo e áudio com câmera <i>Canon Rebel</i>	Aprox. 60 minutos	Registro das reflexões realizadas pelo(s) professor(es) e pelos formadores sobre a aula
Reunião pós-aula 3 (19/10/2018)	Gravação em vídeo e áudio com câmera <i>Canon Rebel</i>	Aprox. 60 minutos	Registro das reflexões realizadas pelo(s) professor(es) e pelos formadores sobre a aula
Reunião pós-aula 4 (26/10/2018)	Gravação em vídeo e áudio com câmera <i>Canon Rebel</i>	Aprox. 55 minutos	Registro das reflexões realizadas pelo(s) professor(es) e pelos formadores sobre a aula
Reunião pós-aula 5 (09/11/2018)	Gravação em vídeo e áudio com celular	Aprox. 30 minutos	Registro das reflexões realizadas pelo(s) professor(es) e pelos formadores sobre a aula
Reunião pós-aula 6 (23/11/2018)	Gravação em vídeo e áudio com celular	Aprox. 30 minutos	Registro das reflexões realizadas pelo(s) professor(es) e pelos formadores sobre a aula

Reunião pós-aula 7 (30/11/2018)	Gravação em vídeo e áudio com câmera <i>Canon Rebel</i>	Aprox. 15 minutos	Registro das reflexões realizadas pelo(s) professor(es) e pelos formadores sobre a aula
Vídeo com reflexões Aurélio (pós-aula 1 – 21/09/2018)	Gravação em vídeo e áudio com câmera <i>Canon Rebel</i>	Aprox. 05 minutos	Registro das impressões do professor responsável pela aula do dia
Vídeo com reflexões Francisca (pós-aula 2 – 28/09/2018)	Gravação em vídeo e áudio com câmera <i>Canon Rebel</i>	Aprox. 05 minutos	Registro das impressões do professor responsável pela aula do dia
Vídeo com reflexões Joelma (pós-aula 7 – 30/11/2018)	Gravação em vídeo e áudio com câmera <i>Canon Rebel</i>	Aprox. 05 minutos	Registro das impressões do professor responsável pela aula do dia
Grupo focal 1 – professores em formação (03/05/2019)	Gravação em vídeo e áudio com computador (<i>Camtasia video recorder</i>)	Aprox. 50 minutos	Registro das impressões e reflexões dos professores em formação sobre as intervenções dos colegas e dos formadores
Grupo focal 2 – professores em formação (23/08/2019)	Gravação em vídeo e áudio com computador (<i>Camtasia video recorder</i>)	Aprox. 30 minutos	Registro das impressões e reflexões dos professores em formação sobre as intervenções dos

			colegas e dos formadores
Grupo focal 3 – alunos minicurso (13/09/2019)	Gravação em vídeo e áudio com computador (<i>Camtasia video recorder</i>)	Aprox. 30 minutos	Registro das impressões e reflexões dos alunos do minicurso sobre as intervenções dos professores em formação e dos formadores

Fonte: Informações organizadas pelo autor desta tese.

No próximo capítulo, buscaremos tecer reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas sob a perspectiva pós-método, sobre cujos predicados pautamos tanto nossa prática docente quanto nosso programa formativo. Buscaremos compreender o que constitui um material didático pós-método, assim como o ensino e a formação docente nessa perspectiva. Apresentaremos, ainda, as macroestratégias para o ensino de línguas propostas por Kumaravadivelu (2003) e refletiremos sobre a interação professor e aluno sob essa ótica.

2. A PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO

Neste capítulo, trataremos, primeiramente, do ensino-aprendizagem de línguas sob a perspectiva da pedagogia pós-método. Em seguida, refletiremos sobre o que constitui um material didático pós-método, analisaremos as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2003) e refletiremos sobre a interação professor e aluno sob essa ótica.

2.1. Ensino-aprendizagem sob a perspectiva pós-método

Os professores parecem estar convencidos de que nenhuma teoria de aprendizagem e nenhum método de ensino irão ajudá-los a enfrentar os desafios diários do ensino. Eles usam suas próprias habilidades intuitivas e empíricas para decidir o que funciona e o que não funciona. Assim, existe uma discrepância significativa entre o que os teóricos advogam e o que os professores fazem em suas salas de aula⁷.
(KUMARAVADIVELU, 2006, p. 166)

Para compreendermos o que é movimento (ou “condição”) pós-método, sobre cujos predicados nos pautamos em nossa proposta de formação docente, é necessário fazer, primeiramente, uma breve digressão sobre o que é método. Essa digressão envolve: compreender, de maneira sintética, os debates acerca da definição desse conceito; apresentar os motivos pelos quais ele é considerado “obsoleto” e, inclusive, “morto” por alguns teóricos; e apontar, de modo conciso, a inadequação da visão do professor como mero aplicador de determinado método.

2.1.1. As bases do pós-método

A busca de uma definição suficiente e conciliadora do conceito de método foi uma tarefa enfrentada por diversos autores. Segundo Kumaravadivelu (2006) – uma das principais vozes

⁷No original: “*Teachers seem to be convinced that no single theory of learning and no single method of teaching will help them confront the challenges of everyday teaching. They use their own intuitive ability and experiential knowledge to decide what works and what does not work. There is thus a significant variance between what theorists advocate and what teachers do in their classroom*”.

do movimento pós-método –, é necessário, antes de tudo, distinguir dois conceitos diferentes, que, muitas vezes, são colocados sob a mesma nomenclatura: metodologia e método. Para esse autor, metodologia seria a conduta dos professores em sala de aula e suas escolhas pautadas pelo escopo de “maximizar as oportunidades de aprendizagem do aprendiz” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 162), apesar das imposições advindas do exterior da sala de aula e do contexto em que ela está inserida. Já o método é um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos acerca de como o professor deve conduzir o ensino de uma língua estrangeira, habitualmente proposto por teóricos e definido com base em teorias da linguagem e de ensino-aprendizagem. Podemos compreender, dessa maneira, que os métodos constituem um “pacote prescritivo”, supostamente pronto para ser aplicado em qualquer contexto e que, também supostamente, não necessitaria de qualquer adequação ao contexto em que se desenrola a prática didática. É desse conceito que trataremos aqui.

Comumente atrelado aos conceitos de abordagem e técnica em uma relação hierárquica variável de acordo com diferentes visões, o conceito de método foi tratado por autores como Antony (1963), Richards e Rodgers (1982) e Almeida Filho (1998), entre outros, com algumas diferenças nas suas definições.

Uma categorização prática dos tipos de método foi proposta por Kumaravadivelu (2006), que os divide em três tipos:

- os métodos centrados na língua, que têm uma preocupação mais focada nas formas linguísticas e partem do pressuposto de que um cuidado maior com a forma capacitará o aprendiz a acessar todo o seu repertório quando precisar utilizar a língua em situações reais;
- os métodos centrados no aprendiz, que focam, principalmente, nas necessidades e nos desejos do aprendiz e objetivam o domínio do repertório formal e funcional da língua por meio da prática de estruturas linguísticas e funções/noções comunicativas em atividades que priorizam o sentido, e não a forma;
- os métodos centrados na aprendizagem, que têm como objetivo permitir que o aprendiz participe de interações significativas. Esses métodos consideram a produção de sentido como meio de levar, gradualmente, o aprendiz ao domínio da língua-alvo em todos os seus aspectos, mesmo sem atenção especial às propriedades formais da língua.

Apesar da aparente abrangência desses caminhos diferentes para um objetivo comum de ensino e de aprendizagem, os métodos, na prática, não se mostram suficientemente capazes de dar conta das necessidades do dia a dia em sala de aula, visto que não levam em consideração

as particularidades de cada contexto, nem as inúmeras variáveis e situações imprevistas que surgem na prática didática.

A adoção de um método implica, pois, desconsiderar uma série de fatores centrais do processo de ensino-aprendizagem, como as variações de contextos socioculturais, os perfis dos professores e alunos e as diferentes necessidades desses últimos. Além disso, a adoção de um método implica a manutenção da dicotomia entre teoria e prática; ou seja, envolve a manutenção de uma hierarquia que coloca, no topo do processo pedagógico, os teóricos (que pensam o ensino), e que mantém, no nível abaixo, os professores, os quais, supostamente, seriam incapazes de criar teorias. Por isso, os docentes deveriam apenas consumir o saber produzido alhures e aplicá-lo, bastando, para isso, serem “treinados”.

A atenção aos problemas resultantes das limitações demonstradas pelos métodos levou uma série de autores, dentre os quais Allwright (1991), Prabhu (1990) e Stern (1983, 1985, 1992), entre outros, a questionar a sua utilidade e, inclusive, a decretar a sua “morte” (ALLWRIGHT, 1991). Entretanto, se o método estava morto, seu “atestado de óbito” não teria sido emitido apenas pelos teóricos, mas também pelos próprios professores, que, em consequência das inúmeras limitações prescritivas que os métodos lhes impunham (e impõem), muitas vezes, escapavam (escapam) do uso de um único método, ou evitavam (evitam) segui-lo à risca, como apontaram diversas pesquisas (KUMARAVADIVELU, 1993; NUNAN, 1987; entre outros).

Essa “rebeldia” demonstra não apenas a insatisfação dos professores, como também sua capacidade de reflexão e de encontrar caminhos alternativos que se adequem à realidade de suas próprias salas de aula. Tal observação é de grande importância, pois determina a possibilidade de subversão da hierarquia colocada pela dicotomia mencionada anteriormente e dá mostras da tomada de consciência por parte dos professores quanto às limitações dos métodos, fator que desencadeou o movimento que Kumaravadivelu (1994b) cunhou de condição ou era do “pós-método”.

Kumaravadivelu (2003) define a pedagogia pós-método como um sistema tridimensional que engloba os parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade. Esses três parâmetros, que, segundo o autor, interagem entre si e se moldam, trazem à luz, por meio de um processo contínuo de reflexão e ação, os fatores do processo pedagógico que eram (e são) completamente negligenciados pelos métodos.

O primeiro desses parâmetros – a particularidade – diz respeito à atenção ao contexto linguístico e sociocultural em que se dá o processo de ensino-aprendizagem. É necessário

compreender a comunidade de aprendizes, os seus valores, necessidades e desejos, sem desconsiderar as suas particularidades.

O segundo parâmetro – a praticidade – está relacionado à necessidade de haver consonância entre a prática do professor e suas próprias teorias. Em outras palavras, esse parâmetro refere-se ao equilíbrio entre colocar em prática o que é teorizado pelo próprio professor e, ao mesmo tempo, teorizar com base em sua própria prática. Esse parâmetro está diretamente ligado à subversão da dicotomia entre o papel do teórico e do professor, pois define o professor pós-método como um agente que não apenas atua na prática, mas que é, também, responsável pela teorização dessa prática.

Finalmente, o terceiro parâmetro – a possibilidade – fundamenta-se nos estudos de Paulo Freire, educador brasileiro que se dedicou a apontar as diversas formas de opressão realizadas e/ou mantidas por meio do processo educativo e das instituições de ensino e que buscou demonstrar como a pedagogia, quando utilizada para levar os aprendizes a questionarem o *status quo*, pode empoderar os indivíduos e propiciar sua emancipação como cidadãos críticos. A autonomia, para Kumaravadivelu (2006, p. 184) é “libertária” (no sentido freireano), e é dever do professor auxiliar os aprendizes a conseguirem as “ferramentas intelectuais e cognitivas necessárias” para que superem os “obstáculos sociopolíticos que os impedem de perceber seu completo potencial humano”. A propósito, a questão da autonomia, central em nossa pesquisa, será retomada diversas vezes mais adiante.

No que diz respeito à aplicabilidade dos três parâmetros, a pedagogia pós-método não impõe, obviamente, diretrizes prescritivas nem práticas pré-definidas; ela oferece um “plano geral” sobre o qual os professores podem se basear para construir sua prática e criar as próprias atividades. Esse plano geral é pautado em uma série de macroestratégias (KUMARAVADIVELU, 2003), que visam ajudar os professores a observarem e refletirem sobre as necessidades específicas que surgem em sala de aula, para que possam criar a sua própria teoria da prática e, naturalmente, sua prática consoante a essas teorias. A seguir, listaremos essas dez macroestratégias, refletindo sobre suas propostas para a resolução dos desafios do ensino-aprendizagem, e analisaremos de que forma podem servir aos propósitos do professor em sua prática pedagógica.

2.1.2. As dez macroestratégias

Como vimos na subseção anterior, a pedagogia pós-método é um sistema tridimensional que engloba os parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade. Esses parâmetros podem ser postos em prática por meio de dez macroestratégias (KUMARAVADIVELU, 2003), que ajudam o professor a compreender as necessidades da sua comunidade de aprendizes e possibilitam que ele realize um ciclo contínuo de reflexão sobre sua prática que, posteriormente, levará ao desenvolvimento das potencialidades plenas dos envolvidos no processo didático.

As dez macroestratégias propostas pelo autor são:

1. potencializar as oportunidades de aprendizagem;
2. facilitar negociações durante a interação;
3. minimizar as possibilidades de mal-entendidos;
4. ativar a capacidade de descoberta;
5. estimular a conscientização linguística;
6. contextualizar o insumo linguístico;
7. integrar as habilidades linguísticas;
8. favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem;
9. aumentar a conscientização de aspectos culturais;
10. assegurar a relevância social⁸.

A seguir, analisaremos cada uma das macroestratégias e buscaremos compreender de que forma podem servir aos propósitos do professor em sua prática didática.

1. **Potencializar as oportunidades de aprendizagem** – o autor entende que o ensino deve ser visto como um processo colaborativo entre professores e aprendizes. Assim, o papel do professor não consiste apenas em criar oportunidades de ensino, mas também em aproveitar as oportunidades de aprendizagem criadas pelos alunos. Para tanto, é necessário que o professor busque o equilíbrio entre sua função de propositor de ações de ensino (definidas, por exemplo, com base no nível de conhecimento cultural e da língua-alvo dos seus aprendizes e em seus objetivos) e sua função de mediador de atos de aprendizagem, pois, ao darem sugestões, levantarem questionamentos e exporem suas dúvidas, os alunos também criam oportunidades de aprendizagem que, quando bem aproveitadas, permitem maximizá-las para toda a classe.

2. **Facilitar negociações durante a interação** – tal macroestratégia evidencia o papel fundamental da interação em sala de aula, uma vez que oportunidades de interação negociada (em que o aprendiz pode desenvolver suas capacidades de compreensão e de produção,

⁸ Utilizamos a tradução das macroestratégias proposta por ORTALE (2016) em sua tese de Livre-docência.

realizando ajustes até conseguir alcançar seus objetivos comunicativos) podem propiciar a aprendizagem. Essa macroestratégia salienta a importância de os alunos estarem em primeiro plano nas atividades de interação, que devem ser ricas de sentido. Nessas atividades, os discentes não podem ser vistos como personagens que apenas respondem aos estímulos, perguntas e pedidos do professor; devem ser considerados protagonistas ativos que propõem tópicos e assumem autonomamente os turnos na conversação.

3. **Minimizar as possibilidades de mal-entendidos** – o autor sustenta que o justo alinhamento entre a intenção do professor e a interpretação do aprendiz é um fator determinante para o sucesso ou o fracasso na interação em classe, já que todo ato comunicativo pode ter algum nível de ambiguidade. Sendo assim, é necessário prestar atenção em eventuais incertezas e trabalhar para desfazê-las. Tendo em mente o fato de que, por mais claro que seja o plano de aula do professor, sempre há o risco de que suas intenções não sejam compreendidas, Kumaravadivelu (2003) lista dez fontes habituais de problemas de interpretação. Essa lista visa auxiliar o docente na identificação e na minimização de tais problemas, que podem ser:

- cognitivos – relacionados aos processos mentais e ao conhecimento de mundo dos próprios aprendizes;
- comunicativos – concernentes às habilidades linguísticas do aprendiz;
- linguísticos – ligados ao repertório linguístico mínimo de que o aprendiz precisa para participar das atividades em sala de aula;
- pedagógicos – referentes ao reconhecimento, por parte do professor e dos alunos, da natureza dos objetivos das atividades pedagógicas (se são de curto ou longo prazo, por exemplo);
- estratégicos – relacionados às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes para obter, recuperar, memorizar e utilizar informações;
- culturais – concernentes aos conhecimentos mínimos da cultura da língua-alvo que são necessários para entender e realizar atividades em sala de aula;
- avaliativos – ligados às tipologias de autoavaliação utilizadas pelo aprendiz para monitorar seu desempenho;
- processuais – que se referem aos caminhos e táticas (expressos ou não) que o aluno elege na tentativa de resolver problemas específicos e alcançar objetivos imediatos;
- instrucionais – que dizem respeito às instruções dadas para ajudar o discente a alcançar seus objetivos, as quais podem ser oferecidas tanto pelo professor quanto pelo material didático;

- atitudinais – ligados à atitude de todos os participantes do processo pedagógico, tanto no que concerne à própria natureza do ensino-aprendizagem de línguas quanto à natureza de suas relações interpessoais no âmbito da sala de aula.

4. **Ativar a capacidade de descoberta** – considerando as observações de autores como Chomsky (1970), Krashen (1985) e Prabhu (1987), que colocaram em dúvida a possibilidade de um estudante aprender totalmente estruturas gramaticais apenas por meio de explicações, esta macroestratégia ressalta a necessidade de oferecer ao aluno a possibilidade de criar hipóteses sobre a língua por conta própria. Isso pode ser feito por meio de atividades elaboradas para prover insumos linguísticos que ofereçam suficientes exemplos do funcionamento da língua e favoreçam a intuição natural, inerente ao ser humano, para a aprendizagem da língua.

5. **Estimular a conscientização linguística** – esta macroestratégia aponta para a necessidade de tratar a gramática de forma cíclica e holística: não como um corpo de estruturas a serem dominadas, mas como uma rede de sistemas com a qual o aprendiz deve interagir. A gramática deve ser encarada, portanto, como um meio (e não um fim) de desenvolver a L2 e acelerar ou propiciar a aprendizagem. A conscientização linguística, segundo Kumaravadivelu (2006, p. 205), é baseada em “estratégias que enfatizam a compreensão, princípios gerais e a experiência prática⁹”.

6. **Contextualizar o insumo linguístico** – é essencial, segundo o autor, que o *input* linguístico (ou seja, o conjunto de dados linguísticos com que o aprendiz entra em contato) seja contextualizado, em vez de ser apresentado de maneira segmentada e isolada. Tal macroestratégia permite que o aluno se beneficie da exposição aos componentes sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos da linguagem de maneira integrada, facilitando não apenas seu processo de compreensão, mas também de produção na língua-alvo.

7. **Integrar as habilidades linguísticas** – esta macroestratégia tem como objetivo conscientizar o professor a respeito da importância de não negligenciar, nem abordar de maneira isolada, cada uma das quatro habilidades da língua, como é comum em métodos centrados na língua. A capacidade de integrar escrita, fala, escuta e leitura, em uma abordagem holística, é determinante para tornar mais eficiente o processo didático, uma vez que a aprendizagem de uma língua não envolve apenas a integração de componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos, mas também das diferentes habilidades linguísticas que se reforçam mutuamente.

8. **Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem** – a autonomia é fundamental no processo de aprendizagem em geral, não apenas no tocante à aprendizagem de

⁹ No original: “[...] based strategies emphasize understanding, general principles, and operational experience”.

línguas, o que justifica a importância de promover essa atitude junto ao aprendiz. Uma vez que cada indivíduo tem um estilo de aprendizagem diferente, o professor deve auxiliar o aluno a aumentar sua consciência a respeito das estratégias de aprendizagem, para que possa “aprender a aprender”; em outras palavras, para que seja capaz de compreender quais estratégias de aprendizagem são mais adequadas para si e se torne responsável por seu próprio desenvolvimento acadêmico e pessoal.

9. Aumentar a conscientização de aspectos culturais – o autor destaca a importância da aprendizagem da cultura relativa à língua que se está aprendendo. O professor, entretanto, deve ter cuidado para que ele não seja o único “informante cultural” da sala de aula, encorajando os alunos a se engajarem nesse âmbito. Um modo de fazê-lo é compartilhar com toda a classe os conhecimentos culturais trazidos por cada participante, usando as perspectivas individuais para construir um conhecimento em comum.

10. Assegurar a relevância social – tal macroestratégia, claramente definida pelo parâmetro da possibilidade, refere-se à atenção, por parte do professor, ao contexto sociopolítico, econômico e educacional em que se dá o processo de ensino-aprendizagem. Kumaravadivelu (2003) ressalta que a sala de aula não é um local isolado do mundo que a rodeia e que ensinar uma língua vai muito além de ensinar conteúdos sintáticos e pragmáticos: é preciso, também, encorajar a reflexão crítica dos envolvidos no processo didático para que se apropriem de ferramentas que permitam sua transformação pessoal e social.

Como é possível observar, a responsabilidade de um professor pós-método é ampla, pois se espera que ele promova, entre os alunos, muito mais do que a mera transmissão de conhecimento linguístico e cultural. Diferentemente de um professor treinado e obrigado a aplicar um método, o professor pós-método deve ser capaz de se recriar constantemente, por meio do ciclo de teorização sobre sua prática e da construção da prática com base no que teoriza; deve estar constantemente atento às necessidades, aos anseios e aos desejos de seus alunos, bem como às diversas forças sociais, políticas e históricas atuantes no ambiente em que se dá sua prática didática, buscando não apenas maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, mas também promover sua transformação pessoal.

Essa grande responsabilidade, que justifica a importância elevada da formação docente no âmbito da pedagogia pós-método, não é, porém, exclusiva do professor; é, também, compartilhada pelo aluno, que, nessa perspectiva, também possui um grande desafio: tanto quanto o professor, o aluno deve buscar alcançar seu máximo potencial, não apenas do ponto de vista técnico (o domínio de uma nova língua), mas também humano. Isso é possível por meio do desenvolvimento de sua conscientização, que, invariavelmente, culminará em uma condição

central dentro da ótica pós-método: a autonomia. Aprofundaremos essa reflexão na seção a seguir.

2.2. A interação professor-aluno e a autonomia na perspectiva pós-método

“O aprendiz pós-método é um aprendiz autônomo¹⁰”.

(KUMARAVADIVELU, 2001, p. 545)

O papel do professor na perspectiva pós-método, que, como vimos, difere completamente daquilo que é esperado desse agente sob o ponto de vista do ensino-aprendizagem por meio de métodos, influencia diretamente o outro agente (de igual importância) da prática pedagógica, sendo, também, influenciado por este: o aluno.

A partir do momento em que, na pedagogia pós-método, não se espera que o professor seja um transmissor de conhecimento linguístico e cultural, não se pode esperar que o aluno pós-método seja um simples receptor de conhecimento. Essa característica determina, em grande parte, o que é (e o que se espera de) um estudante nessa perspectiva pedagógica.

Compreender o que é autonomia, que pode ser considerada como o objetivo principal a ser alcançado pelo professor e pelo aluno pós-método, pode ser uma tarefa complexa devido à amplitude do tema e aos diferentes contextos em que se aplica. Sendo assim, nos ateremos apenas à faceta dessa condição que concerne ao universo do ensino-aprendizagem.

Em seu artigo “*Toward a postmethod pedagogy*”, Kumaravadivelu (2001) cita a existência de três diferentes tipos de autonomia do aprendiz. Os dois primeiros, que contribuem para a aprendizagem por conferirem ao aluno o senso de responsabilidade pelo próprio desenvolvimento e pelo dos seus colegas, são: a autonomia acadêmica, relacionada, principalmente, à aprendizagem que o sujeito realiza de maneira individual; e a autonomia social, ligada aos fatores de interação social em uma comunidade de aprendizes.

A responsabilidade por sua própria aprendizagem pode se manifestar por meio de estratégias (meta) cognitivas e afetivas que o estudante utiliza para ter sucesso em seu objetivo, tais como: analisar e compreender o próprio estilo de aprendizagem e aplicar estratégias coerentes sem negligenciar as estratégias de aprendizagem normalmente associadas a outros estilos; realizar a avaliação e o monitoramento de seu processo de aprendizagem por meio de

¹⁰ No original: “*The postmethod learner is an autonomous learner*”.

diários e testes; buscar oportunidades adicionais de recepção e produção da/na língua-alvo em ambientes externos aos da sala de aula etc. Essas e outras técnicas, por auxiliarem o aprendiz no processo de desenvolvimento de uma consciência mais ampla sobre sua aprendizagem, colaboram para que ele se torne autônomo sob o ponto de vista acadêmico.

No entanto, apenas esse tipo de autonomia pessoal não é suficiente, visto que o aprendiz não é um ser isolado de um contexto mais amplo. A autonomia acadêmica, portanto, está inter-relacionada a outro tipo de autonomia: a autonomia social, que, por sua vez, é interpessoal e está ligada à habilidade e ao desejo do aprendiz de ser um “membro cooperativo” na comunidade de que faz parte. O aprendiz pode desenvolver esse tipo de autonomia de diversas formas, entre as quais: por meio da busca de oportunidades de se comunicar com falantes competentes da língua-alvo; procurando professores e colegas que possam ajudá-lo com temas e áreas em que ele tenha dificuldade; engajando-se e colaborando com projetos dos mais variados tipos com colegas etc.

É no terceiro tipo de autonomia, contudo, que, segundo Kumaravadivelu (2001), reside a essência do aprendiz pós-método. Os dois primeiros tipos têm um papel fundamental para uma aprendizagem efetiva da língua-alvo, todavia, é apenas por meio do desenvolvimento da autonomia libertária que o indivíduo se tornará um pensador crítico, capaz de reconhecer as amarras sociopolíticas (e de se libertar delas) que o impedem de alcançar o objetivo que vai muito além da aprendizagem de uma língua: o desenvolvimento de seu pleno potencial humano.

É interessante notar o quão integrados são os caminhos do professor e do aluno na pedagogia pós-método: a sensibilidade ao contexto, o exercício de reflexão teórica sobre a prática (e a aplicação prática da teoria), a tomada de consciência libertária e das limitações que impedem o alcance das próprias potencialidades (em outras palavras, os três parâmetros), não apenas pautam o trabalho do professor, mas também a prática do aluno. Isso porque, para que o professor leve em conta o contexto linguístico e sociocultural em que se dá o processo de ensino-aprendizagem e para que compreenda a comunidade de aprendizes, é necessário que eles próprios expressem seus valores, necessidades e desejos. Esse envolvimento acontece, de fato, como reação às propostas feitas pelo professor, porém é algo que deve surgir espontaneamente, pela própria vontade e pela voz dos alunos; não é algo que lhes possa ser imposto.

Em nossa compreensão, o parâmetro da praticidade também está totalmente ligado ao papel do aluno, tanto quanto está ao papel do professor, pois, da mesma forma que este último reflete sobre sua prática e cria teorias de ensino, o aluno autônomo, como vimos anteriormente, reflete sobre sua aprendizagem e pode (deve) criar suas próprias teorias de aprendizagem. Ao

“aprender a aprender”, buscando compreender seu estilo de aprendizagem e fazendo uso de estratégias que o auxiliem, o estudante também teoriza a partir de sua prática. Desse modo, permitimo-nos cogitar a possibilidade de que, talvez, a subversão da dicotomia professor x teórico, desencadeada pela perspectiva pós-método, tenha, ainda, outro desdobramento, que é a transformação do próprio discente em alguém que teoriza a partir de suas experiências.

Finalmente, no que diz respeito ao parâmetro da possibilidade, entendemos que a libertação do sujeito das amarras que o oprimem só é possível por meio do próprio desejo de se libertar. Todavia, se esse processo não depende apenas do professor, tampouco depende só do aluno, pois, como ressalta o próprio Paulo Freire (1987, p. 52), um dos precursores da pedagogia entendida como ferramenta de libertação, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

A autonomia, portanto, vista pelo prisma do pós-método, não é isolamento nem autossuficiência: é a condição daquele que busca conquistar o controle sobre os desejos, escolhas e, posteriormente, o destino da comunidade da qual faz parte e de si próprio; libertar-se, pois, é ser pessoal, acadêmica e socialmente autônomo.

Na próxima seção deste capítulo, abordaremos outra questão importante no processo pedagógico, que é a escolha das ferramentas para a concretização da prática didática, ou seja, o material didático. Embora o tema “material didático” não seja o foco de nossa pesquisa, consiste em um campo importante de investigação no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. Pelo fato de esse tema possuir diversas implicações importantes, que devem ser consideradas na formação docente (não apenas sob a ótica do pós-método), decidimos abordá-lo a seguir.

2.3. O material didático na perspectiva pós-método

“O reconhecimento da inexistência de um método ideal, desvinculado das peculiaridades de cada contexto de ensino, representou, também, o fim da ilusão de que o sucesso da sala de aula poderia ser atribuído ao material didático” (ORTALE, 2016, p. 46).

Neste subcapítulo, nosso enfoque recai sobre o livro didático (LD), que é o que mormente nos interessa por ser o tipo de material didático mais presente e de uso constante nos contextos de ensino, diferentemente de outros materiais, cuja utilização é mais esporádica, como jogos e vídeos. Além disso, compartilharemos algumas de nossas reflexões sobre DFP, o material *online* de base que adotamos para o minicurso da primeira experiência formativa, que

realizamos no segundo semestre de 2015. Explicaremos, também, por quais motivos decidimos não o utilizar e não determinar o uso de qualquer outro material na pesquisa realizada no segundo semestre de 2018.

Sob a ótica do pós-método, a liberdade de escolha do material didático mais adequado ao contexto em que se dá o processo de ensino-aprendizagem é fundamental. Infelizmente, entretanto, os conflitos relativos à era do método, apontados por diversos autores e citados anteriormente nesta tese, ainda se perpetuam em muitas instituições de ensino. O professor ainda é, em grande parte, aquele que consome o material (especialmente em relação a livros didáticos), e não aquele que o produz, ou, ao menos, em cuja produção está envolvido.

O material didático carrega, invariavelmente, a ideologia e as crenças de quem o produz ou o organiza, e, de acordo com Tomlinson (2012), pode ser de cinco tipos:

1. informacional – que traz informações sobre a língua-alvo para o aprendiz;
2. instrucional – que guia o aprendiz no processo de praticar a língua-alvo;
3. experiencial – que oferece experiências da língua-alvo em uso;
4. eliciador – cujo escopo é encorajar o aprendiz a usar a língua-alvo;
5. exploratório – que estimula e auxilia o aprendiz a fazer suas próprias descobertas sobre a língua-alvo.

Justamente por ser portador de ideologia, o material (especialmente o livro) didático é imprescindível no ensino de línguas baseado em métodos, pois é a “ferramenta” por meio da qual o “operário” (professor) colocará em prática atividades didáticas pautadas pelos valores que os “detentores do conhecimento” (teóricos e instituições) desejam manter/instituir.

A possibilidade de “subverter” o uso que os autores/teóricos/instituições esperam que seja feito dos materiais varia de acordo com cada contexto específico e reflete um maior/menor controle dessas forças externas sobre a sala de aula. Há instituições de ensino, por exemplo, que obrigam o professor a usar determinado material, mas não o obrigam a fazê-lo de determinada forma. Há outras instituições, por sua vez, que impõem regras ferrenhas na utilização do material, como no caso de algumas franquias de ensino de idiomas. Algumas destas, inclusive, guiadas por diretrizes mercadológicas, vendem a ideia de que o que faz o aluno aprender é a qualidade do método e de seu material, e não o trabalho realizado pelo professor, que, sob essa ótica, poderia ser substituído a qualquer momento, sem que houvesse implicação alguma na qualidade do processo didático. Parte importante da estratégia de imposição desse tipo de ideologia concretiza-se, por exemplo, na fixação do preço dos materiais: em muitas franquias (ou, talvez, em todas) que têm o seu próprio material didático, o livro custa mais do que a própria mensalidade do curso.

Analisando a questão dos materiais pelo prisma do pós-método, é, provavelmente, impossível que um livro didático possa suprir todas as necessidades do aluno. Esse fato é especialmente claro se levarmos em consideração o parâmetro da particularidade: os insumos linguísticos e culturais (léxico, estruturas gramaticais, informações culturais, funções comunicativas), necessários para o desenvolvimento de interações que surgem e se desenvolvem por meio de atividades negociadas entre professor e alunos com base em seus desejos e necessidades específicos, dificilmente poderão ser previstos e oferecidos por algum material didático que tenha um programa pré-definido.

Para parte dos professores e estudiosos, dentre os quais me incluo, isso não significa que seja necessário abandonar o livro didático; sua presença traz vantagens, como a otimização do tempo do docente e o fácil acesso a atividades e exercícios prontos. O que questionamos são a expectativa de que o professor se restrinja ao livro didático e a exigência de que o utilize sem marcas de autoria (e de crítica) em sua prática de sala de aula.

Alguns professores e estudiosos, entretanto, consideram a adoção de um LD algo desempoderador, pois esse tipo de material não é capaz de suprir os desejos e as necessidades de professores e alunos, limita os conteúdos relativos à língua e as experiências de linguagem (TOMLINSON, 2001a, p. 67) e torna difícil a tarefa de adaptá-los, devido à autoridade que os reveste (LUKE; CASTELL; LUKE, 1989; DENDRINOS, 1992).

Mais importante, talvez, do que refletirmos sobre se os livros didáticos devem, ou não, ser abandonados (uma vez que cada professor é responsável por esse tipo de escolha), é refletirmos sobre a perda de protagonismo dos materiais (especialmente o LD) na prática de ensino-aprendizagem. Tal perda, provavelmente, encontra suas raízes nas mesmas condições que propiciam o surgimento da era pós-método: insatisfação com a imposição de conceitos (e conteúdos, no caso específico dos materiais) genéricos e generalizantes, que não são feitos sob medida e que colocam o professor na posição de mero aplicador de teorias e práticas didáticas desenvolvidas alhures, sem atenção específica ao contexto em que o docente realiza sua prática.

Uma vez que, na perspectiva pós-método, o docente tem um papel central na criação de contextos que estimulem atividades ricas em sentido comunicativo em sala de aula, o sucesso da contextualização do insumo linguístico, como aponta Kumaravadivelu (2001), depende mais do professor do que do material didático. Sendo assim, é natural que o LD, bem como qualquer outro material, deixe de ser o centro das atenções da prática pedagógica e passe a ser apenas mais uma das diversas fontes de insumos disponíveis para a realização das atividades didáticas. Tal fato, analisado sob esse ponto de vista, poderia ser considerado mais um dos desdobramentos naturais da subversão da dicotomia teórico e professor; este último, ao ser

empoderado por meio da reflexão e da teorização sobre sua prática, passa a definir o que, quando e como ensinará, baseado na observação das particularidades de seu meio, dos desejos e das necessidades dos aprendizes.

Toda a discussão até aqui realizada insere-se no campo de estudos de desenvolvimento de materiais, que vem crescendo desde a segunda metade da década de 1990, justamente o mesmo período de passagem da era dos métodos à era pós-método. Tomlinson (2012) define o desenvolvimento de materiais como uma atividade prática (que envolve a produção, a avaliação e a adaptação dos materiais) e, ao mesmo tempo, um campo de investigação dos procedimentos e princípios relativos à criação, à implementação, à análise e à avaliação de materiais.

O autor ressalta que ainda há poucos estudos sobre os efeitos do uso de diferentes tipos de materiais, e uma das possíveis causas dessa condição é o excesso de materiais de tipo instrucional, os quais, autores como Richards (2001), Tomlinson et al. (2001) e Masuhara et al. (2008), afirmam ser a maioria no mercado. Todavia, esse tipo de material didático, que fornece conteúdos e atividades “fechados” e exerce um controle excessivo sobre “o quê” e “de que forma” a língua deve ser ensinada, vem sendo desafiado nos últimos anos, sobretudo pelo surgimento de novas propostas que apontam para a necessidade de “humanização” dos materiais de ensino de línguas (ARNOLD; BROWN, 1999; MALEY, 2003, 2008, 2011; RINVOLUCRI, 2003; TOMLINSON, 2003d, 2008b; MASUHARA, 2006, 2007).

O processo de humanização do ensino converge diretamente com os parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade e faz referência à necessidade de auxiliar os aprendizes a personalizar as suas experiências com a língua-alvo, para que elas tenham um sentido real e, desse modo, os estudantes sejam verdadeiramente engajados no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos aspectos que deveriam ser levados em conta por materiais humanizados, destacamos algumas considerações interessantes propostas por diversos autores que têm se dedicado ao tema. Gross (1992) defende que, ao engajar os sentidos, as emoções e a imaginação do aprendiz, o processo de aprendizagem é enriquecido e acelerado. Berman (1992) também ressalta a importância de informações que tenham apelo aos sentidos do aprendiz e que despertem a sua imaginação. Para Tomlinson (2012), a aprendizagem ocorre com o envolvimento pessoal do aprendiz como um ser humano, e, dentre todos os tipos de materiais, os humanizados têm maior chance de irem além dos conteúdos de ensino a serem contemplados e de propiciarem, também, desenvolvimento pessoal.

No contexto específico de nossa pesquisa, visto que, inicialmente, estabelecemos DFP, que é *online*, como material de base do minicurso *Parliamo italiano!*, consideramos importante

refletir pontualmente sobre a relevância, cada vez maior, de materiais digitais e de novas tecnologias para o ensino de línguas.

Benjamin (1987) aponta que as mudanças ocorridas nas condições sociais de produção de cultura implicam em mudanças simultâneas na percepção humana, uma vez que ela é condicionada historicamente. De fato, ao considerarmos a revolução tecnológica pela qual a maioria das sociedades do globo tem passado e observarmos o modo com que produzimos e consumimos cultura nas últimas duas décadas, podemos intuir que o ser humano que aprende uma língua estrangeira não é o mesmo de trinta anos atrás, e é necessário que o processo de ensino-aprendizagem também se adapte à realidade vigente. A respeito dessa mudança de paradigmas e da necessidade de acompanhar os tempos (especificamente, em contexto educacional), Setton (2010) afirma que é dever do educador prestar atenção às maneiras de trabalhar com o desenvolvimento cognitivo e afetivo surgido nesse novo contexto histórico e social. Tomlinson (2012) também é um entusiasta das novas tecnologias, justamente pelas oportunidades de escolha que oferecem a professores e alunos para que se tornem mais livres e criativos. Dentre os diversos benefícios de tais tecnologias, esse autor destaca:

- a facilitação da leitura e da pesquisa, uma vez que as novas ferramentas digitais simplificam o processo de busca de materiais, que, muitas vezes, são difíceis de encontrar em sua forma impressa;
- o auxílio, na compreensão, por meio de recursos multimídia;
- a facilitação de edições e revisões de conteúdos, que, em formato digital, são facilmente organizáveis, catalogáveis, acessíveis, compartilháveis e recicláveis;
- o fato de terem baixo custo, de modo geral;
- o fato de oferecerem vantagens como a autenticidade e o *feedback* instantâneo;
- a facilitação na monitoração do progresso e oportunidades para a interação entre alunos e falantes da língua-alvo, mesmo fora do ambiente de sala de aula.

Por essas e outras razões, o autor acredita que as novas ferramentas digitais estarão, cada vez mais, ligadas intrinsecamente à prática didática e serão de grande ajuda para o desenvolvimento de novos materiais didáticos.

Apesar de seu entusiasmo, Tomlinson (2012) também faz ressalvas pertinentes quanto a essas novas ferramentas e traz a voz de outros estudiosos que apontam preocupações, como Reinders e White (2010), que ressaltam que as ferramentas digitais podem facilitar a aprendizagem, mas o êxito didático depende diretamente de como essas tecnologias são implementadas.

Frente à grande quantidade de materiais didáticos ou didatizáveis¹¹ que a internet e as ferramentas tecnológicas tornam acessíveis, faz-se necessário um professor que consiga gerenciar tantas possibilidades, transformando quantidade em qualidade, e que saiba filtrar, selecionar e utilizar os diversos materiais disponíveis para alcançar, assim, o objetivo de maximizar as oportunidades de aprendizagem dos seus alunos. Uma formação que contemple essas habilidades, deve ser reflexiva e deve auxiliar o professor a desenvolver sua autonomia.

Nesse sentido, a primeira experiência formativa que relatamos neste trabalho, realizada no segundo semestre de 2015 com o uso de DFP como material de base, gerou reflexões e trouxe subsídios importantes. A seguir, elencaremos os fatores determinantes para que abandonássemos o uso do material em questão, bem como o uso de qualquer outro material como guia didático de base para a experiência definitiva.

Parece-nos haver pontos de sinergia entre DFP e os três parâmetros do pós-método: a particularidade, pois é um material pensado, especificamente, para o público brasileiro; a praticidade, visto que é fruto da reflexão de uma professora sobre a consonância entre sua prática e suas próprias teorias; e a possibilidade, porque também pode gerar reflexão para que os alunos realizem questionamentos socioculturais – principalmente, se tivermos em mente o material que dá sequência a DFP, que é *Dire, Fare, Arrivare* (DFA, doravante), em que o aprendiz é exposto a diversas situações que induzem à reflexão intercultural.

Pelos motivos elencados acima, que justificavam, suficientemente, sua escolha como material de base para a experiência didática (e formativa), pautada no pós-método, que pretendíamos realizar, não esperávamos nos deparar com problemas em seu uso. O fato é que fomos surpreendidos com sua subutilização por parte dos professores em formação, que tendiam muito mais a produzir seus próprios materiais do que a usar o material que estava “pronto”, e nossa primeira reação foi questionar a capacidade dos alunos de utilização de DFP. Com o passar das aulas, entretanto, pudemos compreender que, de fato, a tarefa de adaptá-lo às particularidades do contexto em questão, como o tempo de aula e a curta duração do minicurso, não era algo fácil.

Buscando analisar quais eram os fatores que dificultavam sua didatização, levantamos a hipótese de que o caráter “orgânico” do material (em outras palavras, a integração entre a história ficcional, que funciona como fio condutor do início ao fim, e seus demais componentes

¹¹ Adotamos a definição de didatização proposta por Vieira (2017, p. 16), que a enxerga como o “processo de exploração didático-pedagógica do material a ser empregado nas aulas de LE: didático e/ou autêntico e que ofereça diferentes tipos de *input* aos estudantes, com vistas a atender as especificidades deles”.

– explicações gramaticais e culturais, os exercícios), dificultaria a segmentação de DFP, que não se encerra em cada unidade singularmente, mas é composto por partes de um todo contínuo. Isso torna difícil, por exemplo, assistir a algum episódio da trama isoladamente, bem como dificulta a realização de alguns exercícios que, por vezes, fazem referência a temáticas contextualizadas na narrativa, ou que retomam elementos gramaticais abordados em outros pontos do material, uma vez que são apresentados em espiral.

Essas reflexões, por fim, remodelaram nossa percepção, levando-nos a reconsiderar se DFP pode, de fato, ser considerado um material pós-método e, inclusive, a cogitar se não seria, na verdade, um curso *online* para autoaprendizagem.

Todavia, por mais interessantes que sejam, esses questionamentos não são centrais para nossa pesquisa e, portanto, não nos aprofundaremos nessa discussão. Aproveitamos o ensejo, porém, para convidar quem possa se interessar pelo tema a utilizar nossas reflexões, que estão aprofundadas no artigo¹² “*Dire, Fare, Partire! e Dire, Fare, Arrivare! Uno zoom sulla cultura: stereotipi e generalizzazioni*”, como ponto de partida para uma nova pesquisa.

Em suma, no presente capítulo, buscamos oferecer um panorama geral da pedagogia pós-método, apresentando, de forma sucinta, quais são as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2003) e refletindo sobre o que é esperado da interação entre professor e aluno e de materiais didáticos sob essa ótica.

No próximo capítulo, enfocaremos o principal tema de nossa pesquisa, que é a formação de professores em consonância com os valores e as considerações trazidos à luz por esse tipo de pedagogia. Para tanto, apresentaremos o modelo KARDS, proposto por Kumaravadivelu (2012) como contribuição à atual *práxis* dos cursos de formação docente. Esse modelo, cujo objetivo é propiciar uma formação holística, compõe-se de cinco módulos, que analisaremos, no capítulo 3, com atenção particular aos dois últimos (“*Doing*” e “*Seeing*”), sobre os quais baseamos as principais práticas do processo formativo que realizamos em nosso projeto.

¹² Artigo escrito por mim em coautoria com Paola Baccin e Sandra Gazzoni (cf. referências bibliográficas).

3. A FORMAÇÃO PÓS-MÉTODO

No capítulo anterior, procuramos mostrar o que se entende por uma pedagogia pós-método por meio da contextualização histórica do surgimento dessa perspectiva, da apresentação das macroestratégias para uma prática didática pós-método e de reflexões que tecemos sobre o papel do material didático observado sob essa ótica.

A mudança de paradigma trazida pelo fim da busca de um método perfeito influenciou enormemente a prática didática; a sala de aula passou a ser observada como um contexto singular que, como tal, possui demandas específicas. Esse fato acarretou mudanças drásticas no papel do professor e do aluno e, como consequência, redefiniu, também, o papel do formador docente.

Preparar um profissional sob a ótica do “novo” paradigma em questão tornou-se, provavelmente, uma tarefa mais substancial do que a que vinha sendo proposta na era do método. Não se trata mais de ensinar o docente (ou treiná-lo) para aplicar determinadas técnicas e usar determinados materiais didáticos considerados infalíveis, mas, sim, de propiciar que o docente:

- desenvolva a sensibilidade necessária para compreender o contexto em que atua e seja sensível a seu público-alvo;
- reflita sobre suas crenças relativas ao ensino-aprendizagem de línguas, que são fruto de suas experiências como aluno e como professor, de modo que compreenda o porquê das escolhas que faz, fez ou fará em sua prática;
- implemente novas ações práticas a partir das teorias que elabora por meio de suas reflexões;
- busque autonomia para que ele possa ser um agente emancipador junto aos seus próprios alunos.

Esses desafios, claramente complexos, motivam nossa pesquisa, e esperamos ser capazes de oferecer insumos e reflexões válidos para colaborar com o campo de estudos em que se enquadra, por meio da descrição da nossa experiência de formação, que será detalhada no subcapítulo 3.3 e por meio da categorização das intervenções formadoras que apresentaremos no capítulo 4.

A seguir, teceremos algumas reflexões sobre a concepção de formação docente pós-método e apresentaremos o modelo sobre o qual nos inspiramos para a realização de nossa experiência formativa: o modelo KARDS, proposto por Kumaravadivelu (2012, p. 17) para

propiciar uma formação holística, com um fio condutor claro, dentro de um percurso definido pelo autor como “cíclico, integrado, interativo, multidirecional e multidimensional¹³”.

3.1. Concepção de formação pós-método

Para compreendermos o que se espera de uma formação pós-método, é imprescindível refletirmos sobre os conceitos de “treinamento” e “desenvolvimento” de professores, que se encontram nas bases desse campo e que podem defini-los de modos distintos. Freeman (1989) define o primeiro como uma prática prescritiva e impositiva, que leva o professor a simplesmente reproduzir, sem nenhum tipo de reflexão, uma metodologia vista como “ideal”. É o tipo de formação em que não se consideram as crenças do professor e sua habilidade de adequar o processo de ensino à realidade em que se insere, uma vez que é visto como um aplicador de métodos e técnicas de ensino pensados por outros. Esse processo de formação, que Ortale (2003) define como “normalizador”, tem como escopo ajustar a prática do professor ao que são consideradas “normas corretas” de ensino, condensadas no ideal de um modelo de professor (ou de um professor modelo) e estabelecidas sobre o que se espera desse agente no que se refere a: a) o seu próprio conhecimento; b) o seu comportamento e c) o conhecimento que fará o aluno alcançar.

Essa concepção de formação tem origem no behaviorismo, uma importante corrente da Psicologia surgida nos Estados Unidos, cuja base é a observação do comportamento de seres vivos com o intuito de mapear e avaliar suas respostas a estímulos. As teorias de aquisição (e aprendizagem) de língua baseadas nessa corrente, portanto, creem na possibilidade de se aprender uma nova língua por meio da imitação e do (re) condicionamento dos próprios hábitos, que devem ser moldados, justamente, de acordo com o que é definido como modelo a ser seguido.

A prática de “desenvolvimento”, por sua vez, segundo Freeman (1989), é pautada pela busca da conscientização do professor no que diz respeito ao seu papel no contexto de ensino-aprendizagem e no incentivo à reflexão sobre sua prática em sala de aula, de modo a habilitá-lo a realizar escolhas conscientes e coerentes no que concerne aos procedimentos que ele realiza em sua atividade docente. Em poucas palavras, o desenvolvimento de professores visa colaborar com a formação de um professor reflexivo.

¹³ No original: “*cyclical, integrated, interactive, multidirectional and multidimensional*”.

Para compreendermos o adjetivo “reflexivo” (e o próprio conceito de reflexão), é importante observar a existência de uma ponte entre o ato de refletir e a ação decorrente dessa reflexão: pode haver reflexão sem uma ação que a sucede, mas não há professor reflexivo sem ação que se suceda à reflexão. A reflexão deve surgir, justamente, das experiências práticas e guiar o profissional na realização de suas futuras ações. Sendo assim, podemos considerar que a reflexão, no âmbito do ensino-aprendizagem, só é útil quando quem reflete tem, diante de si, um problema a ser resolvido: é a busca por uma solução que levará o professor a questionar e avaliar as suas próprias crenças, os seus próprios princípios e as suas próprias ações. Essa concepção dialoga diretamente com a valorização do professor que teoriza e realiza pesquisas; diferentemente do pesquisador profissional, que observa a prática didática “de fora”, o professor é aquele que vive diariamente, em sua prática, problemas a serem resolvidos, e, portanto, é a pessoa mais indicada para refletir sobre a ação e criar teorias que o auxiliem na prática.

Nesse sentido, Schön (1987) distingue três tipos de reflexão ligados à ação:

- a) reflexão na ação, ou seja, a reflexão que ocorre no momento da ação;
- b) reflexão sobre a ação, que ocorre depois da ação. Nesse caso, o sujeito reflete já fora do cenário em que tal ação ocorreu;
- c) reflexão sobre a reflexão na ação, a qual, segundo o autor, é a que ajuda momentaneamente o profissional a se desenvolver, implicando um olhar retrospectivo para a ação e uma reflexão sobre o momento da reflexão na ação. Em outras palavras, é o momento em que, refletindo sobre o que ocorreu, o professor reflete, também, sobre as observações e sensações que lhe surgiram no momento da ação.

Como é possível observar, o principal critério para diferenciarmos o treinamento e o desenvolvimento de professores é o caráter investigativo e reflexivo do segundo. O fato de associar atividades reflexivas a atividades “técnicas” resulta em um percurso formativo mais extenso e consistente.

A propósito de atividades reflexivas e técnicas, julgamos importante ressaltar a existência de certa confusão terminológica na literatura sobre formação docente: alguns autores como Ellis (1990) e Ely (1994), por exemplo, consideram possível unir atividades de “treinamento” e de “desenvolvimento” em programas de formação docente. Tais autores entendem, por “treinamento”, o ensino de atividades práticas para professores. Ortale (2003, p. 35) critica esse uso indiscriminado do termo, ressaltando que, ao utilizá-lo como sinônimo de prática reflexiva, apaga-se a carga semântica do vocábulo, que guarda, em si, questões históricas como “prescrição, imitação e aprendizagem de comportamentos”, que são

diametralmente opostas ao que se espera sob o novo paradigma didático proposto pelo pós-método.

Nesse mesmo sentido, Diamond (1991) ressalta que o conceito de “treinamento” deriva do contexto industrial e militar, que, pautado, exclusivamente, na aprendizagem por meio de instruções diretas e da prática com *feedback*, ignora completamente a colaboração do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Sob essa ótica, o estudante é um sujeito passivo, que, portanto, não participa ativamente da construção de seu próprio saber.

Em consonância com essa reflexão, adotamos a nomenclatura proposta por Ortale (2003): para nos referirmos às atividades “técnicas” na formação docente, usaremos o termo “atividades de ensino”, e, para as atividades ligadas ao desenvolvimento, utilizaremos o termo “atividades reflexivas”.

Consideramos essa discussão muito importante, pois, além das atividades reflexivas que oferecemos, nós, formadores, percebemos que, muitas vezes, os professores sentem a necessidade de ampliarem seus conhecimentos relativos a atividades práticas de ensino, que possam utilizar (e adaptar) em seu trabalho. Todavia, buscamos estar sempre atentos à forma como realizamos essas atividades, porque existe a possibilidade de acabarmos realizando um mero treinamento de técnicas de ensino, sem propiciar reflexão e sem promover a autonomia.

Tendo em mente os conceitos de formação reflexiva e de pós-método (e, sobretudo, de maneira coerente com o postulado pela pedagogia pós-método quanto à atenção ao contexto em que se dá a prática didática), ao apresentar as implicações da globalização no processo de ensino-aprendizagem, Kumaravadivelu (2012) apresenta cinco perspectivas relativas a essa condição que podem trazer preciosos *insights*. Estes podem ser muito profícuos se levados em consideração em programas de formação de professores. Na obra *Language teacher education in a global society*, o autor reflete sobre o que constitui os fundamentos de um modelo de formação docente para o ensino de línguas e organiza a sua proposta em duas grandes categorias: as perspectivas globalizantes (“*globalizing perspectives*”) e os princípios operacionais (“*operating principles*”).

No tocante às perspectivas globalizantes, compreender o contexto em que se dá a prática de ensino e aprendizagem sob a ótica delas é imprescindível, segundo o autor, para a criação de um programa de formação reflexivo. Tais perspectivas, que se relacionam entre si, são:

1. A perspectiva transnacional: reforça a necessidade de conciliar as perspectivas de educação e economia globais com as particularidades culturais locais, que não devem ser ignoradas.

2. A perspectiva pós-moderna: impõe a necessidade de observarmos e considerarmos a existência de múltiplos sistemas de conhecimento e de diversas práticas de formação de identidade. Diferentemente da época moderna, em que se buscava “uma verdade coerente e abrangente¹⁴” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 5), na época do pós-modernismo, há uma tendência maior à aceitação de diferenças e de formas alternativas de interpretação.
3. A perspectiva pós-colonial: traz a reflexão sobre a superação das dimensões do colonialismo e leva em conta que ensinar determinadas línguas em determinados locais implica uma responsabilidade especial, pois uma língua pode ser utilizada como instrumento de dominação cultural e econômica.
4. A perspectiva pós-transmissiva: contrapõe-se aos métodos tradicionais, cujos programas de formação de professores visam à mera transmissão de conteúdos para os professores em formação. Essa perspectiva deveria orientar programas de formação de professores de viés reflexivo e transformador.
5. A perspectiva pós-método: propõe a necessidade de empoderamento global dos professores como profissionais políticos, investidos de responsabilidades sociais, libertos das amarras dos métodos e capazes de refletir criticamente sobre sua prática em sala de aula.

Kumaravadivelu frisa que, ao passo que as três primeiras perspectivas são ligadas a aspectos históricos, políticos e socioculturais e são, portanto, mais abrangentes, as duas últimas fazem parte, de maneira mais específica e estrita, do campo da formação docente. Além dessa consideração, o autor faz questão de destacar que, embora o prefixo “pós” tenha, normalmente, uma conotação relativa a uma posição mais recente na linha do tempo, no campo dos estudos culturais, esse prefixo denota, mais especificamente, uma mudança conceitual que implica um desafio aos paradigmas até então vigentes.

Quanto aos princípios operacionais, trata-se do conjunto de princípios que servem para colocar em prática, por meio de planos de ação e resultados mensuráveis, um conjunto de valores, expectativas e crenças. Esses princípios operacionais, no caso específico do ensino de línguas, já foram guiados pelo conceito de método, que, antes da mudança de paradigma, definia a função e a forma dos componentes do ensino de línguas. Entre esses componentes, podem-se mencionar: o currículo, o programa, materiais, estratégias instrucionais, técnicas de avaliação, entre outros.

¹⁴ No original: “*one coherent, overarching truth*”.

Os princípios operacionais por meio dos quais o novo paradigma será colocado em prática são os parâmetros da particularidade, da praticidade e a da possibilidade. De acordo com Kumaravadivelu, esses parâmetros e perspectivas podem servir como guia no desenvolvimento de um programa de formação docente coerente, abrangente e transformador. Para tanto, demandam a definição de um conjunto de novas prioridades, que, segundo o autor, devem concentrar-se mais na:

- produção de conhecimento pessoal do que na aplicação de conhecimento recebido;
- ação do que no aceite da autoridade;
- pesquisa feita por professores, a qual leva em conta a realidade local, do que na pesquisa feita por especialistas, a qual tem alcance global;
- preocupação com a tarefa de os professores serem intelectuais transformadores, e não meros aplicadores passivos de técnicas;
- reflexão sobre as formas de ensino, e não em formatar o professor.

O conjunto das cinco perspectivas, dos três princípios e das prioridades mencionadas acima culmina na proposta do modelo de formação denominado KARDS, no qual baseamos nossa experiência formativa e que apresentaremos, de forma detalhada, na próxima seção.

3.2. KARDS

Após tecermos algumas considerações sobre o que se espera de uma formação pós-método, que, como vimos, é marcada pelo caráter reflexivo, apresentaremos, nesta seção, o arcabouço teórico no qual nos baseamos para o nosso programa de formação docente.

Em suas reflexões sobre a tradicional *práxis* dos cursos de formação de professores, Kumaravadivelu (2012) considera que o grande defeito desses cursos consista no fato de serem, em sua maioria, cursos independentes entre si, com objetivos específicos que, muitas vezes, não estabelecem um diálogo com os demais. Sendo assim, não se pode esperar que, ao final do percurso segmentado, os professores encontrem um fio condutor que dê significado ao corpo de conhecimentos que lhes foi apresentado e estejam aptos a ingressar no mercado de trabalho.

Como alternativa, Kumaravadivelu (2012) apresenta sua proposta de formação, chamada de KARDS, acrônimo de “*Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing e Seeing*”. Usaremos a tradução feita por Corrias (2019), a primeira em língua portuguesa, que utiliza o gerúndio para indicar movimento: “Conhecendo, Analisando, Identificando, Fazendo e

Observando”. Ao fazer tal tradução, esse autor propôs o acrônimo CAIFO, mas, na presente tese, manteremos o acrônimo em inglês por uma questão estética e para facilitar eventuais consultas.

Esse modelo prevê uma formação holística que possibilite a criação e a observação de um fio condutor claro e que compõe, segundo Kumaravadivelu (2012, p. 17), um percurso “cíclico, integrado, interativo, multidirecional e multidimensional¹⁵”. A seguir, apresentaremos cada módulo que o compõe, compartilhando as principais reflexões desse estudioso e nossas próprias reflexões sobre cada um deles.

3.2.1. Conhecendo

Kumaravadivelu sugere que se busque o desenvolvimento do “conhecimento” do professor em três camadas: a) profissional (“*professional*”), composta por seu conhecimento dos conceitos de língua e de ensino-aprendizagem; b) procedimental (“*procedural*”), constituída por seu conhecimento relativo ao gerenciamento dos diversos processos em sala de aula; e c) pessoal (“*personal*”), referente à sua habilidade de identificar, refletir, revisar e reinventar criticamente as suas crenças e os seus valores. Aprofundemos cada uma dessas camadas, que podem ser visualizadas na imagem seguinte:

Figura 2 – O desenvolvimento do professor: as três camadas



Fonte: Kumaravadivelu (2012, p. 24).

a) Conhecimento profissional (“*professional knowledge*”) – trata-se do conhecimento intelectual, pessoal e compartilhado com colegas de determinada disciplina. Está ligado, no âmbito do ensino de línguas, a três conceitos, sobre os quais discorreremos brevemente a seguir:

¹⁵ No original: “*cyclical, integrated, interactive, multidirectional and multidimensional*”.

1. O conceito de linguagem – segundo Kumaravadivelu (2012), o conhecimento de linguagem implica o conhecimento de três aspectos integrados: a linguagem como sistema, a linguagem como discurso e a linguagem como ideologia. O primeiro é relativo à língua como sistema em seus aspectos fonológico, semântico e sintático. O segundo refere-se ao conhecimento da relação entre forma, sentido e uso da língua, de maneira gramatical e contextualmente apropriada. Por sua vez, o terceiro diz respeito ao conhecimento do papel da linguagem como instrumento que pode ser utilizado para imposição de poder e ideologia.

2. O conceito de aprendizagem de línguas – o conhecimento relativo à aprendizagem de línguas está ligado, principalmente, à compreensão de conceitos surgidos em âmbitos como a psicologia cognitiva, o campo de aquisição/aprendizagem de segunda língua e o de processamento de informações. Segundo Kumaravadivelu, uma forma de compreender esse conceito é a observação de cinco construtos, que, aparentemente, interagem entre si, e podem levar à aprendizagem com sucesso:

- o insumo (*input*) que constitui o *corpus* da língua-alvo (tanto oral quanto escrito) e com o qual os aprendizes entram em contato;
- o insumo internalizado (*intake*), que é a parte do insumo realmente processada e internalizada pelos aprendizes e que se torna parte de seu repertório linguístico em desenvolvimento. É importante ressaltar que o insumo internalizado, que o autor define como um “aglomerado complexo de representações mentais”¹⁶ não é algo que possa ser observável de maneira direta e tampouco quantificado ou analisado;
- os fatores de internalização do insumo (*intake factors*), que são de diferentes naturezas que facilitam o desenvolvimento da língua-alvo. Os fatores são individuais (como idade, extroversão, motivação, ansiedade, entre outros) e estratégicos (por exemplo, as estratégias de aprendizagem, interpretação e comunicação);
- os processos de internalização do insumo (*intake processes*), que se referem às operações mentais realizadas pelo aprendiz em suas tentativas de internalizar o sistema linguístico da língua-alvo. Dentre essas operações, estão a formação de hipóteses, o teste de hipóteses e a confirmação de hipóteses;
- a produção (*output*), isto é, a totalidade dos enunciados orais e escritos do aprendiz, composta tanto de elementos “bem formados” quanto de elementos em que há desvios observáveis.

¹⁶ No original: “a complex cluster of mental representations”.

3. O conceito de ensino de línguas – segundo o autor, o conhecimento referente ao ensino de línguas esteve ligado, historicamente, ao conhecimento dos métodos de ensino, que se relacionam a uma das duas abordagens básicas do ensino de línguas: a do uso por meio da forma (“*use through usage*”), que crê no alcance da fluência comunicativa por meio do ensino de estruturas gramaticais; ou a da forma por meio do uso (“*usage through use*”), que preconiza o caminho inverso, ou seja, chegar à fluência por meio do uso da língua. Na primeira dessas abordagens, ocorre uma seleção acurada de um conjunto de estruturas gramaticais e de itens lexicais apresentados em uma sequência definida pelo nível de dificuldade percebida. Os materiais consoantes com essa abordagem introduzem os temas aos poucos por meio de exercícios focados em gramática para que os alunos pratiquem e, paulatinamente, internalizem os conteúdos. Sob essa perspectiva o ensino de línguas é visto como algo intencional. Na segunda abordagem, por sua vez, o ensino de línguas é visto como incidental, e não intencional. Sob essa ótica, a aprendizagem se daria de forma mais eficaz quando o foco não é direcionado à linguagem, e, sim, em entender e se fazer entender, sem se preocupar com os aspectos formais da língua. Os materiais consoantes com essa abordagem apresentam atividades orientadas para a comunicação e para a promoção da interação.

b) Conhecimento procedimental (“*procedural knowledge*”) – refere-se à habilidade e ao conhecimento de como gerenciar as atividades de ensino e de aprendizagem em sala de aula de maneira efetiva. Para Kumaravadivelu (2003b), dentre os vários aspectos da gestão da sala de aula de línguas, há dois especialmente importantes: o gerenciamento dos turnos (“*talk management*”) e o gerenciamento do tópico (“*topic management*”). O primeiro refere-se à gestão da tipologia de troca de informações, que, geralmente, é rígida e segue a sequência IRF (iniciação – resposta – *feedback*), mas que pode ser reconfigurada de acordo com os objetivos do professor e de como ele conduz as interações em sala de aula. O segundo, por sua vez, está relacionado ao conteúdo do que é falado/discutido em sala de aula. A esse respeito, Kumaravadivelu (2012) reflete sobre o fato de que, normalmente, os professores acabam se atendo aos tópicos propostos pelos livros didáticos. No entanto, esse autor salienta que encorajar os alunos a iniciar tópicos de seu interesse pessoal é uma maneira de aumentar a motivação e o engajamento nas interações em sala de aula, além de ser potencialmente positivo por permitir o compartilhamento de pontos de vista e experiências diferentes. O autor enfatiza, ainda, que esse tipo de abertura também requer conhecimento sobre como conduzir essas discussões da melhor forma possível, e o professor precisa ter a sensibilidade de saber:

- quando optar por atividades individuais, em grupo ou que envolvam a sala toda;
- definir quais critérios seguir para a formação de pares e grupos;

- gerir o tempo de fala de cada participante ou grupo;
- se e quando permitir o uso da língua materna em sala de aula, entre outras questões.

Kumaravadivelu (2012) cita as pesquisas de Crookes (2003) e Tsui (2003), que mostram que há benefícios em adquirir conhecimento procedimental e profissional de maneira integrada. Ademais, o autor indiano destaca pesquisas como a de Bartels (2006), que indica que a falta de conhecimento procedimental pode ter um impacto negativo na prática didática do professor. Essa questão é muito importante para nossa pesquisa e, na próxima subseção, será possível observar de que forma trabalhamos a integração desses dois conhecimentos em nossa experiência formativa.

c) Conhecimento pessoal (“*personal knowledge*”) – o conhecimento pessoal, segundo Kumaravadivelu, distingue-se do conhecimento profissional e procedimental por ser individual, e pode ser definido como uma espécie de consciência e opinião próprias daquilo que constitui um bom ensino. Esse tipo de conhecimento é fruto do esforço individual de cada professor, de sua “reflexão e reação, *insights* e intuição¹⁷” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 32) e envolve a habilidade de “identificar, refletir, revisar e reinventar criticamente suas próprias identidades, crenças e valores¹⁸”. O conhecimento pessoal amadurece ao longo do tempo, à medida que o professor lida e aprende a lidar com diversos fatores como as expectativas do aprendiz, os instrumentos de avaliação, as restrições institucionais, as pressões relativas à preparação profissional, entre outros fatores. Segundo Kumaravadivelu, essa é a menos compreendida das formas de conhecimentos do professor, pois sua natureza implícita e idiossincrática dificulta a sua verificação objetiva.

3.2.2. Analisando

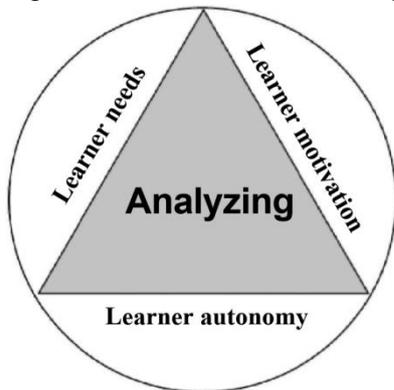
Este módulo representa um grande desafio para o professor, pois os três fatores considerados por Kumaravadivelu (2012) na ação analítica – as necessidades do aprendiz, a sua motivação e a sua autonomia – são determinados pela combinação de uma série de outros fatores (demandas individuais, institucionais e governamentais) que compõem o cenário complexo em que se desenrola o processo de ensino-aprendizagem na sociedade globalizada e

¹⁷ No original: “*reflection and reaction, insights and intuition*”.

¹⁸ No original: “*the ability to critically recognize, reflect, review, and reinvent their own identities, beliefs, and values*” (Ibid., p. 32).

globalizante em que vivemos. A seguir, comentaremos cada um dos três fatores da ação analítica e observaremos de que forma se relacionam.

Figura 3 – Os três fatores da ação analítica do docente



Fonte: Kumaravadivelu (2012, p. 38).

a) Necessidades do aprendiz – de maneira geral, o objetivo da análise de necessidades é descobrir o que os aprendizes precisam aprender, o que querem aprender e o que ainda não aprenderam, ou seja, suas necessidades, seus desejos e suas lacunas.

No que diz respeito às necessidades, é importante observar que, muitas vezes, elas não são definidas pelo próprio aprendiz, mas por professores e instituições; sendo assim, pode haver conflitos entre o que o aluno deseja e suas necessidades e, para minimizá-los, bem como para manter a motivação do aprendiz, é necessário que o professor consiga encontrar um equilíbrio entre esses dois fatores.

Quanto às lacunas do aprendiz, o autor afirma que avaliações meramente linguísticas, realizadas por meio da comparação entre a proficiência objetivada e a proficiência no momento atual, deixam de fora importantes fatores individuais, sociais e econômicos que também deveriam ser considerados. Como metodologia avaliativa alternativa para a coleta de dados referentes às necessidades, aos desejos e às lacunas dos aprendizes, Kumaravadivelu cita uma vasta gama de ferramentas, tais como: entrevistas pessoais, testes, observação, questionários, entre outros. Ele salienta, ademais, a importância de fazer uso de mais de uma modalidade de levantamento de dados para garantir a condução de uma análise que contemple as diferentes “variáveis afetivas e cognitivas”¹⁹ (2012, p. 40), que também influenciam o sucesso na aprendizagem, como: a motivação, os estilos e as estratégias de aprendizagem e as crenças.

¹⁹ No original: “affective and cognitive variables”. KUMARAVADIVELU, 2012, p. 40.

b) Motivação do aprendiz – no que concerne à concepção de motivação, entendida como um dos fatores centrais para o sucesso na aprendizagem de uma língua, Kumaravadivelu (2012) aponta para a importância de nos atermos à distinção entre motivação instrumental e motivação integrativa, proposta pelos psicólogos Robert Gardner e Wallace Lambert (1972). Enquanto a primeira refere-se à motivação funcional de aprender uma língua (para, por exemplo, passar em uma prova, ou conseguir participar de uma entrevista de emprego), a segunda está ligada à aprendizagem de uma língua com o objetivo de fazer parte de uma comunidade e de integrar-se culturalmente a ela.

Kumaravadivelu ressalta que a segunda – que relaciona o sucesso na aprendizagem ao desejo de assumir aspectos do comportamento dos membros pertencentes à cultura da língua-alvo – é problemática e “ingênua”: problemática porque desconsidera aspectos importantes ligados ao (pós) colonialismo, e ingênua porque a pluralidade de culturas dos falantes de uma mesma língua põe em xeque a crença de que a motivação integrativa seja um fator válido na aprendizagem efetiva.

c) Autonomia do aprendiz – a definição de autonomia como a “habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem²⁰”, proposta por Holec (1981, p. 3), foi revisitada e ampliada por diversos teóricos que buscaram colaborar com a tarefa de encontrar contornos mais claros para o conceito. Little (1991), por exemplo, incluiu à definição anterior o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, de tomada de decisão e de ação independente por parte do aprendiz. Já Littlewood (1999), motivado pela dúvida de que esse tipo de autonomia total fosse algo realista, ao menos para a maioria dos aprendizes, propôs uma distinção entre: autonomia proativa, caracterizada pela definição das próprias direções da aprendizagem pelo próprio aluno (ao menos, em parte); e a autonomia reativa, caracterizada pela mesma organização autônoma dos recursos, com a diferença de que os objetivos do aluno são definidos por outros agentes.

Sob o ponto de vista da pedagogia pós-método, conforme apresentado anteriormente nesta tese, a autonomia está diretamente ligada a noções socioculturais e políticas, e a sua busca é um objetivo central no papel do docente transformador. Nesse sentido, Kumaravadivelu (2003b) sugere uma distinção entre o que chama de abordagem estrita da autonomia (“*narrow approach*”), que vê o conceito de “aprender a aprender” como o objetivo principal do aprendiz, e a abordagem ampla da autonomia (“*broad approach*”), que vê como seu objetivo principal o “aprender a se libertar”.

²⁰ No original: “*the ability to take charge of one’s own learning*”.

Dessa forma, enquanto a prática didática, na primeira abordagem, visa equipar o aprendiz com as ferramentas para aprender a aprender sozinho, a segunda abordagem vê o “aprender a aprender” como um meio para um fim maior, que é, justamente, empoderar o aprendiz para que se torne um pensador crítico: um ser humano consciente das barreiras postas em seu caminho por fatores sociopolíticos e das quais, por meio das ferramentas intelectuais que possui, seja capaz de se libertar.

3.2.3. Identificando

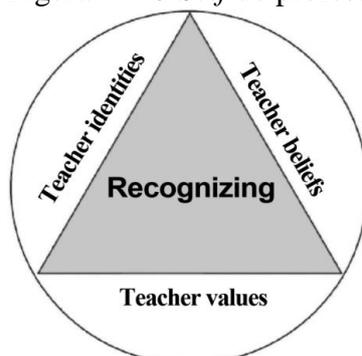
Este módulo preconiza a capacidade do professor de conhecer o seu próprio *Self*, ou seja, suas identidades, suas crenças e seus valores, que são os prismas pelos quais enxerga diversos aspectos de sua vida pessoal e profissional e que definem o seu comportamento de um modo geral.

Como pudemos compreender nos dois módulos anteriores, o sucesso do professor em sala de aula depende de seus conhecimentos profissionais, pessoais e processuais (módulo “Conhecendo”), bem como de sua consciência em relação às necessidades, à motivação e à autonomia do aprendiz (módulo “Analisando”).

Para que possa fazer uso, de maneira efetiva, desses conhecimentos e de sua consciência, é necessário que o professor consiga identificar e renovar seu *Self* profissional, ou seja, o conjunto de identidades, crenças e valores que definem sua essência como professor.

Devido à importância desse processo, Kumaravadivelu (2012) afirma que os programas de formação de professores são responsáveis por encorajar e capacitar os professores a refletir sobre como constroem, identificam e reelaboram seu *Self* profissional. Aprofundaremos, a seguir, cada um dos elementos que o compõem.

Figura 4 – O *Self* do professor



Fonte: Kumaravadivelu (2012, p. 56).

a) Identidades do professor – dada a falta de consenso sobre o que constitui o conceito de identidade nos diversos campos do saber, Kumaravadivelu (2012) propõe que o analisemos sob três diferentes prismas: como a identidade era vista sob a ótica do modernismo, como é vista sob a ótica do pós-modernismo e como deveria ser vista sob a ótica do globalismo.

Durante a modernidade, que abrange o período entre a segunda metade do século XVII e a primeira metade do século XX, era esperado que os indivíduos possuíssem uma identidade que estivesse de acordo com o que era definido por sua classe social e seu lugar na família e na comunidade. A identidade individual era, em grande parte, um construto imposto por fatores externos e por características recebidas por nascimento e origem étnica.

No pós-modernismo (período relativo à segunda metade do século XX em diante), por sua vez, a identidade passa a ser vista como um composto fragmentado, múltiplo e expansivo que é construído (e reconstruído) de maneira ativa e gradual pelo indivíduo.

Segundo Kumaravadivelu (2012), embora a perspectiva pós-moderna consiga observar, com mais eficiência, a natureza problemática do conceito de *Self*, isso ainda não é suficiente para que possamos compreender a construção da identidade no mundo atual. Seria necessária uma nova e mais ampla perspectiva, que considerasse as implicações de um mundo globalizado e globalizante na construção identitária dos indivíduos. Essa nova perspectiva, à qual o autor dá o nome de globalismo, considera, justamente, os fatores relativos às dinâmicas do fluxo de pessoas, de ideias e de bens por todo o mundo. Tal perspectiva sustenta-se em um equilíbrio tênue entre forças contrárias: de um lado, a tendência à globalização, e, do outro, a defesa e a manutenção de identidades nacionais e culturais.

Kumaravadivelu ressalta a importância da reflexão crítica nos tempos do globalismo, uma vez que, hoje, os indivíduos podem avaliar a própria cultura e a dos outros, fazendo uso da enorme base de conhecimento disponível para escolher e formar sua própria identidade. Essa complexidade da construção da identidade individual reflete-se, também, na identidade do professor, que, na sociedade global, também é multifacetada e construída na “intersecção entre realidades individuais, sociais, nacionais e globais²¹” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 58).

O autor ressalta, ainda, o fato de que professores em todas as partes do mundo vivem este mesmo desafio: encontrar um equilíbrio entre seu *Self* como professores, que é único e individual, e os limites que as realidades contemporâneas podem impor à sua prática didática.

b) Crenças do professor – crenças podem ser compreendidas como pontos de vista e convicções subjetivas e passíveis de mudanças que o indivíduo possui (de maneira consciente

²¹ No original: “*intersections between individual, social, national and global realities*”.

ou inconsciente) sobre as coisas. São fruto de diversas experiências (pessoais e sociais) e, normalmente, são usadas como uma espécie de filtro para interpretar novas experiências.

No caso específico dos professores, as crenças a respeito de conceitos de ensino-aprendizagem influenciam diretamente suas escolhas e suas ações em sala de aula e, segundo Kumaravadivelu (2012, p. 63), podem ser divididas em: “crenças centrais” (“*core beliefs*”), que têm maior influência na formação das estratégias instrucionais do professor; e “crenças periféricas” (“*peripheral beliefs*”), que são mais passíveis de alteração e, portanto, podem ser a causa de inconsistências em seu comportamento.

Além da importância de destacar que professores não são os únicos profissionais que podem apresentar incoerências entre aquilo em que creem e o que, de fato, praticam (uma vez que esse tipo de inconsistência é normal em qualquer sistema de crenças), é necessário levar em consideração que, especialmente no caso da docência, esse tipo de situação pode ser fruto da tensão entre as crenças pessoais do professor e os diversos fatores restritivos que lhe podem ser impostos.

c) Valores do professor – para realizar suas ponderações sobre os valores do professor, Kumaravadivelu (2012) reflete sobre as importantes considerações dos filósofos John Dewey (1922), Charles Taylor (1994) e David Hansen (2001) a respeito do tema.

Dewey (1922) afirma que moralidade é uma questão ligada às interações entre os indivíduos e seu meio ambiente social, mas dá atenção especial à responsabilidade de cada indivíduo em manter “altos” os seus próprios padrões de moralidade. Para o filósofo americano, a educação deve ter como objetivo a construção da ordem social e deve ser realizada de maneira moralmente boa.

Taylor (1994) também ressalta a importância da atividade moral do sujeito na sociedade, contudo, afirma que a cultura tem um papel crucial na formação dos valores morais do indivíduo, uma vez que tais valores são profundamente enraizados no ambiente social pré-existente. Assim como Dewey, o filósofo canadense destaca a importância da reflexão crítica por parte do sujeito. Para isso, Taylor (1994) propõe a distinção entre a reflexão engajada (que pressupõe o domínio de habilidades avaliativas que permitam ao sujeito fazer julgamentos apropriados de valor) e a reflexão desengajada (que implica uma tomada consciente de distância do objeto/fato analisado para compará-lo, de maneira desapegada, a outros, similares e diferentes, antes de julgá-lo).

Os dois autores concordam quanto à responsabilidade que os professores carregam e quanto à distinção, proposta por Dewey, entre o conceito de “ensino da moralidade” (que se refere à prática didática baseada na transmissão de instruções morais) e o conceito de

“moralidade do ensino”. Para ambos, esse segundo conceito, que se refere ao que os professores fazem ou deveriam fazer em sala de aula, tem maior relevância.

A respeito de moralidade, Kumaravadivelu (2012) cita o livro (em suas palavras, “inspirador”) de David Hansen (2001), chamado *Exploring the Moral Heart of Teaching*. Nessa obra, Hansen reflete sobre o fato de que o ato de ensinar sempre foi uma prática intelectual e moral e ressalta a necessidade de os professores desenvolverem sua consciência sobre essa tradição. O professor é um agente moral, e isso é observável, na prática, de diversas formas: na forma com que apresenta o conteúdo curricular, em como seleciona materiais, como usa estratégias instrucionais, como organiza atividades em sala de aula, entre outras.

Muitas vezes, os valores morais do professor entram em conflito com o que é esperado pelas forças institucionais que regem o ensino. Portanto, é preciso que o docente seja capaz de analisar e colocar em prática sua própria atividade intelectual e moral por meio de uma interrogação e interpretação crítica de seu próprio *Self* de professor. Isso pode ser realizado por meio da auto-observação, da autoanálise e da autorreflexão e, com isso, o professor poderá esboçar um retrato de sua própria imagem que mostre as conexões entre seus aspectos pessoal, profissional, pedagógico e político. Dentre as formas de interrogação do próprio *Self* e de avaliação dos próprios valores, Kumaravadivelu (2012) destaca tarefas reflexivas que, geralmente, ele realiza com os professores com cuja formação o autor colabora, tais como:

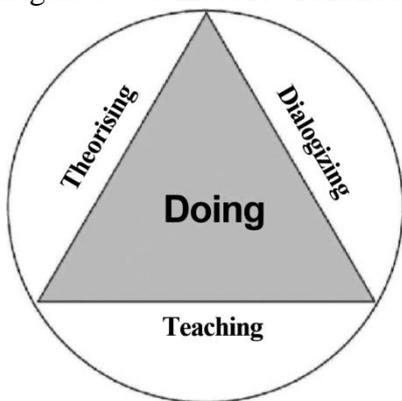
- a) apresentar estudos de caso de professores experientes, que destacam os conflitos por que passaram e as estratégias que seguiram para superá-los;
- b) desenvolver tarefas de problematização, que ajudem professores em formação a questionarem suas crenças e suposições;
- c) apresentar aos professores em formação incidentes críticos reais ou construídos sobre o que é e o que não é aceitável no ambiente de uma sala de aula e pedir que façam e defendam o valor/julgamento que teriam tido em tal situação;
- d) pedir aos professores em formação que mantenham diários detalhados sobre suas reflexões a respeito das questões lidas e discutidas em classe;
- e) encorajá-los a usar mídias sociais para fazer trocas referentes às suas identidades, às suas crenças e aos seus valores para construírem, juntos, diálogos críticos e de valor.

3.2.4. Fazendo

Este módulo e o seguinte interessam, especialmente, à nossa pesquisa, pois nosso programa formativo teve como foco colocar em prática o “Fazendo” e o “Observando”, que consistem nos dois últimos módulos do modelo KARDS.

O módulo “Fazendo” refere-se à prática, que, segundo Kumaravadivelu (2012), é composta de três partes: ensinando (“*teaching*”), teorizando (“*theorizing*”) e dialogando (“*dialogizing*”), que estão ligadas aos princípios da particularidade, da praticidade e da possibilidade. Desenvolvê-las com sucesso, de acordo com o autor, deve ser um dos principais objetivos de programas de formação docente. A seguir, veremos essas três partes em mais detalhes.

Figura 5 – O módulo “Fazendo”



Fonte: Kumaravadivelu (2012, p. 79).

a) Ensinando – dentre as três definições principais sobre o que é ensinar, apontadas por Kumaravadivelu, encontramos uma primeira abordagem que enxerga esse conceito como o ato de transmitir conhecimento. Sob essa perspectiva, que coloca o conhecimento como uma posse a ser transferida do docente ao aluno, o estudante é visto como quem nada possui, e o professor age como um técnico passivo.

Outra definição de ensinar considera esse ato como uma atividade intelectual marcada pelos processos de reflexão, de criatividade e de sensibilidade ao contexto. O professor que atua segundo essa abordagem pode ser considerado um profissional reflexivo.

Há, ademais, o intelectual transformador, aquele que acredita que ensinar vai além de encorajar e ajudar o aluno a avançar em sua aprendizagem intelectual, mas é algo que deve resultar na transformação pessoal do aprendiz e de si próprio. Esse profissional pauta-se pelos predicados da pedagogia pós-método e busca, em sua prática, alcançar dois objetivos principais: a) maximizar as oportunidades de aprendizagem e b) guiar a transformação pessoal.

Quanto ao primeiro escopo, que depende da criação de condições que permitam que o aprendiz alcance seu potencial total de aprendizagem da maneira mais eficiente e rápida possível, Kumaravadivelu (2012) destaca que isso não depende apenas do professor. Uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é colaborativo, tanto professores quanto aprendizes podem (e deveriam) criar oportunidades de ensino e usufruir delas, compartilhando, assim, essa responsabilidade.

É importante ressaltar, porém, que o fato de a prática didática não depender apenas das propostas do professor não significa que ele deva abandonar seu plano de aula, mas que seu foco deveria ser o aproveitamento de oportunidades de aprendizagem que surgem nas interações entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Essa concepção está alinhada com a utilização das dez macroestratégias, que são princípios básicos derivados de observações históricas, empíricas e teóricas sobre ensinar e aprender, os quais podem guiar a maximização de oportunidades de aprendizagem.

O segundo objetivo, por sua vez, que é guiar a transformação pessoal, está relacionado às contribuições de Paulo Freire, um dos precursores do conceito de professores como intelectuais transformadores. Para Freire (1987), a educação deve ser libertadora, e o sistema de ensino que ele define como “bancário” (uma metáfora do professor como o detentor do conhecimento – capital –, que é “depositado” nos alunos) deve ser combatido por meio da conscientização das forças sociais, políticas e históricas que oprimem os envolvidos no processo pedagógico. Esse engajamento crítico, para o autor, é o caminho para a transformação pessoal.

Do ponto de vista prático, essa conscientização e esse empoderamento do estudante são realizados por meio de atividades que promovam a interação de macrofatores (linguísticos, culturais, políticos e sociais) e microfatores (derivados da experiência pessoal trazida por cada participante no processo de ensino-aprendizagem).

Kumaravadivelu (2012) destaca a importância crucial do desenvolvimento da pedagogia crítica no mundo globalizado, alertando para a influência dos macrofatores na formação da identidade do aluno. As implicações da realidade contemporânea nas necessidades, na autonomia e na motivação dos aprendizes exigem que o professor desenvolva a sensibilidade e habilidades necessárias para auxiliá-los na compreensão desses fatores.

b) Teorizando – segundo esse autor indiano, o fato de muitos professores terem uma relação de indiferença e, inclusive, de hostilidade no que concerne à teoria e à teorização pode ser atribuído às “incertezas conceituais, ambiguidades terminológicas e ansiedade quanto às

metodologias²²” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 84). Com efeito, essa relação parece ser produzida, no campo do ensino de línguas, no afã de compreender o que é e para que serve, de fato, a teoria.

O autor enxerga três grandes vertentes de pensamento que influenciam a execução de pesquisas no âmbito do ensino de línguas e posiciona, em um de seus extremos, as que são majoritariamente controladas por especialistas. Nesse tipo de pesquisa, de acordo com Kumaravadivelu, considera-se que o professor não possui recursos e habilidades para realizar pesquisas de maneira independente.

Entre esse primeiro extremo e o segundo, que veremos em breve, está outra vertente, que é a pesquisa realizada por meio da combinação da experiência pessoal do professor com o conhecimento profissional do pesquisador especialista. Segundo o autor, os problemas dessa vertente são relativos à desigualdade na importância do papel de cada um dos agentes, visto que o especialista é sempre quem possui mais poder. Além de poder direcionar a pesquisa para onde julgar melhor, sem, necessariamente, envolver o professor, muitas vezes, o pesquisador é o único a obter os créditos, ou é o principal creditado pelo trabalho.

No outro extremo, enfim, Kumaravadivelu (2012) situa a visão que considera que não há ninguém melhor do que o professor, que é quem vive diariamente a experiência didática, para realizar pesquisas referentes ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Essa vertente não exclui o especialista, mas o coloca como o mentor não invasivo, com o qual, sempre que necessário, o professor pode contar.

Para Kumaravadivelu (2012, p. 86), os professores devem ser encorajados a considerar a pesquisa feita na sala de aula como ferramenta para o “aperfeiçoamento pedagógico, enriquecimento pessoal e desenvolvimento profissional²³”, que são, em suma, fatores que “caracterizam o modelo transformador de ensino e de formação docente²⁴”.

c) Dialogando – para realizar suas ponderações sobre o conceito de diálogo, Kumaravadivelu reflete sobre as importantes considerações de Mikhail Bakhtin (1981), Étienne Wenger e Jean Lave (1991), Étienne Wenger (1998) e Gordon Wells (1999) a respeito desse tipo de prática. Vamos reproduzi-las, aqui, para ilustrar o percurso de reflexão realizado pelo autor para abordar o tema sob a perspectiva da formação docente e do ensino-aprendizagem de línguas.

²² No original: “*conceptual uncertainties, terminological ambiguities, and methodological anxieties*”. KUMARAVADIVELU, 2012, p. 84.

²³ No original: “*pedagogic improvement, personal enrichment, and professional development*”.

²⁴ No original: “*the transformative model of teaching and teacher education*”.

No contexto da formação docente, “Dialogando” (“*Dialogizing*”) diz respeito à cultivação do hábito, por parte do professor, de manter diálogos “constantes, contínuos e críticos²⁵” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 94) com seu próprio *Self*, com textos e com colegas.

A prática de conversa com colegas e mentores é uma oportunidade de compartilhar suas próprias experiências e crenças e ouvir as experiências e crenças dos demais participantes para criar novas interpretações, novas avaliações e novos conhecimentos de maneira coletiva e colaborativa. Esse tipo de diálogo, que vai muito além de trocas verbais, é uma interação de sentidos, vozes e sistemas de crenças e está de acordo com a visão bakhtiniana de troca dialógica. Sob essa ótica, os envolvidos em atividades de interação dialógica moldam e remoldam mutuamente seus processos de pensamento, resultando em aprendizagem, e, eventualmente, em enriquecimento mútuo entre os interlocutores.

Por mais importante que seja o papel dos indivíduos nesse processo, entretanto, ele não existe sem a participação ativa das comunidades de que o sujeito faz parte. Nesse sentido, Wenger (1998) traz o conceito de “comunidades de prática”, ou seja, grupos de indivíduos ligados por laços ou interesses em comum que interagem entre si, desenvolvendo seus conhecimentos, habilidades e enriquecendo-se mutuamente com essas experiências. A participação dos indivíduos em diversas comunidades de prática implica o desenvolvimento de múltiplas identidades e cria a necessidade de negociarem, de maneira criativa e dinâmica, suas atividades, identidades e relações. Isso consiste, segundo o autor, em uma espécie de “trabalho social” que leva à aprendizagem.

Unindo a ideia de comunidades de prática, de Wenger, ao conceito de dialogismo bakhtiniano, Wells (1999) propõe a criação de “comunidades de investigação”. Estas seriam comunidades de prática compostas, especificamente, por e para professores com o objetivo de promover a busca do saber por meio de diálogos que fomentem questionamentos e favoreçam a colaboração entre os participantes.

O objetivo das comunidades de investigação, de acordo com esse autor, não é o “saber pelo saber²⁶”(KUMARAVADIVELU, 2012, p. 93), mas o desenvolvimento de habilidades necessárias “para agir informada e responsavelmente nas situações que podem ser encontradas

²⁵ No original: “*constant, continual, and critical*”.

²⁶ No original: “*knowing-for-the-sake-of-knowing*”.

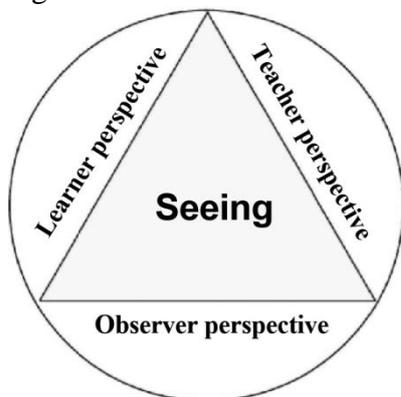
tanto no agora quanto no futuro²⁷” (WELLS, 1999, p. 121 apud KUMARAVADIVELU, 2012, p. 93).

Ademais, essas comunidades também visam ajudar os professores a encorajar seus aprendizes a “serem atuantes no direcionamento de sua própria aprendizagem²⁸” e “dotá-los com caminhos, valorizados socialmente, de pensar e agir²⁹” (WELLS, 1999, p. 121 citado por KUMARAVADIVELU, 2012, p. 93).

Corroborando as colocações desses três teóricos, Kumaravadivelu afirma que a interação dialógica entre os agentes do processo pedagógico é benéfica para a compreensão mútua de crenças e identidades e pode ser usada como ferramenta (atividade) investigativa. As trocas realizadas entre os participantes podem, se bem conduzidas, levar ao crescimento pessoal e ao desenvolvimento do conhecimento.

3.2.5. Observando

Figura 6 – O módulo “Observando”



Fonte: Kumaravadivelu (2012, p. 102).

Neste módulo, Kumaravadivelu (2012, p. 99) enfoca o observar, que, em suas palavras, “é como uma trama que entrelaça a tapeçaria de todos os outros módulos da formação de professores – conhecendo, analisando, identificando e fazendo³⁰”. Esta é uma atividade importante na formação do professor, que deve exercitar a observação crítica não somente por

²⁷ No original: “to act informedly and responsibly in the situations that may be encountered both now and in the future”.

²⁸ No original: “to be agentive in directing their own learning”.

²⁹ No original: “equip them with the socially valued ways of thinking and acting”.

³⁰ No original: “it is like a thread that interlaces the tapestry of all the teacher preparation modules – knowing, analyzing, recognizing, and doing”.

meio de sua própria perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, mas também por meio da perspectiva do aprendiz e do observador externo, conforme mostrado na figura acima.

A observação como forma de compreender as atividades e os participantes do processo de ensino-aprendizagem é um processo essencial e, segundo Kumaravadivelu, possui três abordagens principais: a) a abordagem interacional; b) a abordagem do discurso; e c) a abordagem crítica.

A primeira enfatiza a percepção do observador com relação ao comportamento observável e não dá muita atenção aos processos da sala de aula ou aos resultados da aprendizagem. O fruto desse tipo de observação é, naturalmente, uma compreensão superficial do que acontece no contexto em que se dá o processo didático.

A segunda leva em consideração padrões de tomada de turno, a escolha dos tópicos e a forma com que são tratados aspectos gerenciais da sala de aula e das tarefas realizadas. O resultado é uma boa compreensão do discurso em sala de aula e da forma com que experiências presentes e passadas da sala de aula estão conectadas.

A terceira leva em consideração a complexidade da relação entre os diferentes discursos que existem em sala de aula e, dessa forma, permite que o observador busque compreender a influência das estruturas socioculturais e políticas no discurso realizado no contexto de ensino-aprendizagem. Esse é o tipo de observação ideal, pois possibilita o desenvolvimento pessoal e pedagógico, uma vez que não se limita ao observar, mas se estende ao conhecer.

Nesse sentido, Kumaravadivelu (1999a) aconselha o uso da Análise Crítica do Discurso de Sala de Aula, que se baseia na premissa de que a sala de aula não deveria ser observada apenas por meio da análise do insumo e da produção, da interação e das estratégias de ensino, mas deve ser compreendida, também, no que se refere às crenças, às identidades, aos medos, às ansiedades e às expectativas dos agentes que participam de seus discursos. Para tanto, é necessário levar em consideração as diferentes perspectivas dos indivíduos que compõem a sala de aula, ou seja, o aprendiz, o professor e o observador, de que falaremos a seguir.

a) Perspectiva do aprendiz – o aprendiz é o agente mais adequado, conforme Kumaravadivelu (2012), para explicar e examinar diversos aspectos da prática didática, como:

- os objetivos (declarados ou não) de atividades de sala de aula;
- a clareza (ou não) da orientação instrucional recebida do professor;
- os modos de autoavaliação que usa para monitorar o progresso nas atividades que realiza;
- sua própria atitude a respeito da natureza de eventos e atividades de sala de aula;

- sua própria atitude quanto aos objetivos de eventos e atividades de sala de aula.

A fala do aprendiz, entretanto, é difícil de ser analisada em sua totalidade, pois, além da camada interpessoal, observável na sala de aula, há, também, uma camada intrapessoal do aprendiz, que é de difícil acesso ao pesquisador. No caso específico de nossa pesquisa, tentamos acessar essa camada mais “profunda” e coletar dados concernentes a ela: por meio das entrevistas realizadas com os professores em formação (aprendizes no contexto da disciplina de estágio) após as aulas que eles ministraram; e ouvindo os aprendizes do minicurso em um dos grupos focais que promovemos.

É importante observar que a perspectiva do aprendiz, bem como dos demais agentes, é passível de mal-entendidos, comuns à própria natureza da linguagem. Em se tratando, especificamente, do aprendiz, Kumaravadivelu (2012) sugere formas de minimizar esse tipo de incompreensão, entre as quais:

- utilizar mais tempo para discutir atividades em sala de aula;
- encorajar os discentes a terem diários em que escrevam aquilo que veem na sala de aula;
- incentivar os alunos a escreverem cartas aos seus professores sobre oportunidades de ensino e de aprendizagem, aproveitadas ou não, que observaram em sala de aula;
- encorajar os estudantes a escreverem textos sobre suas experiências aprendendo a língua.

Essas atividades têm o potencial de reduzir as incompreensões perceptuais e podem ajudar o professor a entender melhor a perspectiva do aprendiz.

b) Perspectiva do professor – embora a perspectiva pós-método seja centrada no aluno, em seus desejos e em suas necessidades, existe uma assimetria na relação entre aluno e professor, uma vez que é este último quem toma a maioria das decisões: planeja e conduz a maioria das aulas, define quais materiais utilizar e se modificá-los, ou não, e decide como gerenciar sua autoridade.

Thomas Farrel (2011), em um de seus estudos, apresentou uma compilação de representações metafóricas do papel dos professores, que dividiu em três grandes categorias identitárias: o professor como um gerenciador, o professor como um aculturador e o professor como um profissional.

A primeira categoria abarca os docentes que tentam ter controle total dos acontecimentos em sala de aula, administrando tudo. Essa categoria, geralmente, pode ter três subidentidades: o professor vendedor, o professor que entretém e o professor controlador da comunicação. O primeiro é visto como um profissional que promove determinado método de ensino ou

interesses institucionais; o segundo é visto como um professor que busca divertir os alunos, e o terceiro é visto como um profissional que tenta controlar as dinâmicas de interação na sala de aula, dando e tomando o turno de fala.

A segunda categoria abarca os profissionais que tendem a propor atividades que auxiliem o aprendiz a se integrar à comunidade da língua-alvo. As duas subidentidades mais comuns, nessa categoria, são: o professor como um mediador social (“*teacher as a socializer*”), ou seja, que se envolve com os estudantes em atividades extracurriculares; e o professor como um trabalhador social (“*teacher as a social worker*”), que aconselha seus estudantes da mesma forma que um assistente social faria.

A terceira categoria refere-se ao professor que se distingue pelo senso de profissionalismo. Os docentes que possuem esse perfil, geralmente, podem ter uma subidentidade frequente, que é a do professor como colaborador, que, de maneira voluntariosa, trabalha e compartilha seu conhecimento profissional com os colegas e lhes dá conselhos.

Farrell apresenta esses perfis como provisórios e afirma que essas representações têm o objetivo de ajudar os professores a se tornarem mais conscientes de seu papel identitário; essa consciência lhes permitirá realizar mudanças em seus perfis, caso queiram, sabendo melhor como fazê-lo.

c) Perspectiva do observador – de acordo com Kumaravadivelu (2012), é possível afirmar que algumas das percepções, das crenças e das opiniões que os professores têm sobre a identidade, os papéis e as responsabilidades do docente começam a ser moldadas durante sua prática em programas de formação. Nesses programas, geralmente, além de atividades como preparação de planos de aula, atividades de comunicação em classe e de gestão, entre outras, há um espaço especial para observar e ser observado durante a prática didática.

Nesse tipo de atividade, o observador pode ser outro professor, um formador ou um tutor que possa oferecer *insights* que gerem reflexões para um exame dos princípios e práticas pedagógicas do docente. Sua atuação pode se dar de duas formas: a observação para avaliação de aula e a observação para desenvolvimento pessoal, que tem como objetivo oferecer oportunidades significativas de aprendizagem ao professor em formação.

Kumaravadivelu ressalta que, para que se alcancem resultados expressivos na compreensão dos objetivos e dos resultados das atividades em sala de aula, a observação deveria ser de tipo “*seeing that*” (KUMARAVADIVELU 1999b, 2003b). Essa metodologia de observação, que realizamos em nosso programa de formação, divide-se em três fases: pré-observação, observação das aulas e pós-observação.

Na fase de pré-observação, o observador se informa com o professor a respeito dos objetivos que pretende alcançar e de que forma pretende fazê-lo (plano de aula, atividades previstas, materiais). Dessa maneira, o observador consegue ter uma ideia prévia do que será realizado em sala de aula.

Na fase de observação, o observador assiste à aula e, posteriormente, a filmagens dela. É importante que tome nota de episódios que julgou interessantes para que sejam discutidos com o professor. Ambos, então, trocam suas perspectivas sobre os trechos selecionados e, posteriormente, convidam um grupo de alunos (preferencialmente, aqueles que participaram dos episódios registrados) para que também participem da análise dos trechos, apresentando suas perspectivas. É por meio do cruzamento das três perspectivas (professor, aprendiz e observador) que se buscará extrair o sentido do que foi observado.

Por meio de atividades de visionamento das gravações, os participantes da prática didática serão capazes de realizar conexões entre os módulos “Observando” e “Conhecendo”, que se encontram nas extremidades do modelo KARDS. Essas conexões permitirão que se enxergue o fio condutor que perpassa todo o processo formativo, integrando seus módulos e colocando em movimento o processo contínuo e cíclico de ação e reflexão.

Na próxima seção, focalizaremos os módulos “Fazendo” e “Observando”, nos quais baseamos a experiência formativa que oferece subsídios à presente pesquisa; explicaremos o porquê desse recorte no modelo KARDS e demonstraremos de que forma esses módulos foram colocados em prática no programa de formação docente que realizamos no segundo semestre de 2018.

3.3. Fazendo e Observando

Após termos apresentado o modelo KARDS de formação docente, detalharemos, nesta seção, de que forma fizemos uso de suas considerações, propostas e reflexões no contexto e necessidades específicos de nossa experiência formativa, realizada três anos após a conclusão da experiência piloto, relatada no primeiro capítulo desta tese.

Como já foi dito, após refletirmos sobre os problemas percebidos na primeira experiência, optamos por não estabelecer um material de base para o novo minicurso que seria ministrado pelos professores em formação, para que tivessem maior liberdade de escolha (ou criação) de materiais. Também negociamos com eles a possibilidade de realizarmos intervenções nas aulas do minicurso toda vez que percebêssemos alguma possibilidade de

enriquecer a aula e o processo formativo, além de incluirmos a possibilidade de os próprios alunos solicitarem essas intervenções junto aos formadores todas as vezes que julgassem necessário. O intuito dessa alteração foi garantir a qualidade das aulas do minicurso e aumentar as possibilidades formativas, que não ficariam mais restritas apenas aos momentos de reflexão pré e pós-aula, mas se estenderiam, também, ao momento da própria aula.

Com a inclusão da condição “interventiva”, ainda que a autonomia dos professores continuasse sendo promovida, passamos de um modelo de autonomia total a uma espécie de *autonomia assistida* (termo proposto por nós). Isso porque abrimos a possibilidade de intervenção formadora e didática dentro de um contexto (a sala de aula de um minicurso) em que a autoridade é do professor em formação, responsável pela aula.

Por conta das limitações de tempo – uma vez que nossos encontros com os professores aconteceriam apenas uma vez por semana (às sextas-feiras), e nosso tempo seria bastante restrito (aproximadamente, uma hora, sempre após a realização das aulas do minicurso *Ciao!*) –, tivemos de nos adaptar: decidimos, portanto, basear a parte prática de nossa experiência, especificamente, nos dois últimos módulos do modelo KARDS (“Fazendo” e “Observando”). É importante destacar, contudo, que o restante do modelo – “Conhecendo, Analisando e Identificando” – foi, invariavelmente, contemplado, pois os cinco módulos se relacionam entre si.

Nos parágrafos subsequentes, apresentaremos uma espécie de diário que resume todas as aulas da disciplina *Atividades de estágio em italiano* e todas as aulas do minicurso *Ciao!*, demonstrando: a) quais e como foram as atividades realizadas (“Fazendo”); b) as impressões (“Observando”) que essas aulas geraram em nós, formadores, e nos professores.

Ao longo do relato, pontuaremos de que forma os módulos do modelo KARDS fizeram-se presentes e indicaremos, em itálico, algumas macroestratégias que pudemos observar na prática; elas justificam diversas intervenções realizadas e serão fundamentais para compreendermos a análise de dados no capítulo posterior.

24/08/18

Realizamos o primeiro encontro da disciplina *Atividades de estágio em italiano*. Iniciamos o encontro em italiano, pois desejávamos entender melhor o nível de conhecimento da língua dos professores em formação, e, em seguida, passamos ao português por sugestão do autor desta pesquisa, pois senti que alguns, entre eles, pareciam um pouco inseguros.

Apresentamos, além do curso e dos seus objetivos, as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu. Contextualizamos esse quadro, bem como o movimento pós-método, dentro

das cinco perspectivas globais que o autor recomenda que sejam observadas em percursos de formação docente: a perspectiva pós-nacional, a perspectiva pós-moderna, a perspectiva pós-colonial, a perspectiva pós-transmissão e a perspectiva pós-método.

Como tarefa, pedimos que os professores criassem um cronograma geral do minicurso, que contemplasse aqueles que, em sua opinião, seriam conteúdos essenciais. Pedimos que fizessem isso individualmente para que, na semana seguinte, pudessemos comparar suas produções e estabelecer, juntos, o cronograma oficial. Também sugerimos que avaliassem o material DFP, destacando sua especificidade para o público brasileiro, mas não o definimos como material de base.

O minicurso foi batizado como *Ciao!* e estabelecemos que teria como público-alvo os funcionários da USP. Quanto a esse fato, julgamos significativo ressaltar que os professores em formação tiveram a sensibilidade de propor que essa condição se estendesse, também, aos funcionários terceirizados da universidade, em uma atitude consonante ao que é esperado de um intelectual transformador, sensível ao que acontece em sua comunidade e engajado na busca de *assegurar a relevância social* de seu trabalho.

Nesse primeiro encontro, a atividade dialógica foi muito importante para que pudessemos apresentar nossa proposta formativa e ouvir o que os professores tinham a dizer. Desse modo, começamos a entender quais eram suas crenças individuais relativas ao ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a criar hipóteses sobre qual parecia ser seu perfil de professores: gerenciadores, aculturadores, profissionais?

31/08

Realizamos a segunda aula da disciplina de estágio e começamos a aprofundar nossa compreensão do perfil de cada professor. Aurélio, por exemplo, que seria o docente responsável pela primeira aula do minicurso, mostrou um perfil empreendedor; criou um grupo para que interagíssemos no *WhatsApp* e o batizou de *Ciao Idiomas*, como se fosse uma escola. A propósito, em diversas discussões, ao longo do projeto, percebemos que ele trazia uma visão procedimental que se estendia para além do âmbito da sala de aula; talvez, por ter trabalhado por diversos anos em instituições bancárias, ele abordava pontos como, por exemplo, a importância de minimizar a evasão de alunos, porque isso, em uma escola de idiomas, resultaria em demissões.

Consideramos essas questões relativas à gestão muito importantes na formação docente, pois a maioria dos professores não seguirá uma carreira acadêmica e se aventurará pelo caminho do trabalho autônomo. A atenção a esses detalhes, ligados a fatores econômicos mais amplos,

pode ser um fator fundamental no sucesso da prática profissional do docente e na possibilidade da transformação de sua situação material. Por esses motivos, entendemos que se relacionam ao parâmetro da possibilidade e ao conceito de competência profissional proposto por Almeida Filho (1993).

Com relação ao módulo “Fazendo”, nesta aula, começamos a discutir os objetivos do minicurso e notamos que os professores tendiam a sugerir temas culturais amplos, como dialetos, cinema e culinária, ao passo que nós, formadores, buscávamos reforçar a importância de fornecermos as ferramentas linguísticas básicas necessárias para que os alunos se comunicassem em italiano e se tornassem aprendizes autônomos o quanto antes.

Sugerimos, então, que fizéssemos um exercício de análise, considerando o perfil dos alunos que teríamos, para buscar compreender o que, possivelmente, desejariam e do que, possivelmente, precisariam. A discussão foi muito profícua e concluímos que, no contexto específico de um minicurso, o foco deveria ser as funções comunicativas abordadas por meio de elementos culturais contextualizadores, com o objetivo principal de ajudar os aprendizes a desenvolverem habilidades e conhecimentos linguístico-comunicativos como ponto de partida.

A propósito da análise dos desejos e das necessidades, desde o início do processo formativo, tentamos mostrar aos professores que o programa que estávamos criando só estaria completo no momento em que as aulas começassem e tivéssemos contato direto com os alunos e com seu *feedback*. Buscamos, desse modo, prepará-los para a possibilidade de se depararem com o possível choque entre o que desejávamos e acreditávamos ser necessário para os alunos e os desejos e as necessidades dos próprios alunos. Esse tipo de sensibilidade é essencial em um programa de formação docente, pois considera o ponto de vista de todos os envolvidos no processo didático.

Por fim, por meio da discussão entre todos os participantes, definimos alguns conteúdos que consideramos essenciais para a composição do programa didático:

- *l'alfabeto;*
- *i suoni dell'italiano;*
- *i gruppi sillabici;*
- *presentarsi;*
- *trattamento formale/informale;*
- *i saluti;*
- *il verbo chiamarsi;*
- *i suoni dell'italiano.*

Entre as funções comunicativas, que havíamos pensado até então, estavam:

- apresentar-se;
- saudações;
- pedir algo para comer/beber;
- falar sobre gostos pessoais;
- explicar a própria rotina;
- dar/pedir indicações de direção;
- contar fatos passados.

Objetivando *contextualizar o insumo linguístico* que ofereceríamos, a formadora deu início a uma discussão muito importante quando um dos professores citou a necessidade de ensinarmos as horas e as direções, pontuando: “Vamos tentar sair dos lugares comuns das funções comunicativas, que, geralmente, são trazidas pela maior parte dos materiais didáticos. Ninguém pergunta mais a hora, quase ninguém pergunta direção. Tem celular, *Google Maps*”. Em seguida, ela nos contou sobre sua viagem ao Japão, relatando como fez para se locomover sem conseguir pedir informações. Essa reflexão levou à ideia, por parte dos professores, de realizar atividades usando o GPS do celular e constitui um exemplo prático de como buscamos conduzi-los à criação de soluções didáticas inovadoras sem que houvesse a necessidade de “treiná-los” para aplicar algum exercício ou técnica, ou, ainda, trabalhar com base na memorização de palavras.

Ainda a propósito de técnicas, discutimos com os professores sobre os conceitos de abordagem, métodos e técnicas, conforme a proposta de Almeida Filho (1993), e, como tarefa, pedimos que pensassem se haveria mais funções comunicativas imprescindíveis que estivéssemos esquecendo de considerar, bem como em técnicas para aplicá-las. Especificamente a Aurélio, pedimos que trouxesse sua proposta para a primeira aula, visto que seria o responsável por ela.

14/09

Realizamos a terceira aula da disciplina de estágio. Já tínhamos uma turma formada para o minicurso, composta por 20 (vinte) alunos. Ademais, tínhamos uma lista de espera de 16 (dezesseis) pessoas. Nesse processo de organização da divulgação do curso e das matrículas, a professora Paula teve um papel fundamental: mostrou-se muito organizada e, assim como Aurélio, interessada pelo aspecto gerencial do curso. Além de cuidar das matrículas, responsabilizou-se, o tempo todo, pela comunicação com os alunos e organizou todos os

materiais que criávamos em uma pasta no *Google Drive*. Esse detalhe foi essencial para a realização do minicurso, uma vez que foi ministrado por 6 (seis) professores ao mesmo tempo.

No mesmo dia, definimos como seria a primeira das 9 (nove) aulas e qual seria o cronograma geral. Aurélio trouxe suas propostas para a primeira aula, e nossa primeira impressão foi positiva; o único ponto que gerou desentendimentos foi o vídeo que ele havia escolhido para ser apresentado após a atividade de aquecimento: na opinião da maioria, o material era um pouco denso e julgamos ser melhor eliminá-lo, deixando apenas o segundo vídeo que ele tinha selecionado, pois era mais simples e nos parecia tão útil quanto o primeiro.

Nesse ponto, consideramos importante destacar um comentário feito por Wagner durante a discussão sobre a densidade do material em vídeo proposto: em suas palavras, ele alertou Aurélio para o fato de que “o pessoal está vindo do trabalho cansado... Tem que ser algo leve... Lembra que o público é funcionário!”. Esse comentário nos parece muito relevante, pois, mais uma vez, mostra que os professores estavam atentos ao contexto dos alunos e em consonância com a perspectiva que considera o objetivo da prática didática como algo que vai além da aprendizagem de elementos linguísticos e culturais.

Aurélio, finalmente, aceitou usar o vídeo que propúnhamos, mas somente depois de sugerirmos que o vídeo que ele pensava em usar fosse enviado, posteriormente, por e-mail aos alunos.

Cabe destacar que, em determinados momentos da reunião, Aurélio se mostrou bastante inflexível, o que nos parecia demonstrar que possuía algumas crenças bem enraizadas sobre o ensino-aprendizagem de línguas, embora não desse aulas de italiano há muitos anos. Pudemos confirmar essa impressão ao longo do processo formativo por meio de outros indícios, como os materiais que ele propunha, suas considerações acerca do que constituiria “um bom ensino” e, inclusive, seu estilo como professor.

A propósito de crenças, as atividades de diálogo foram cruciais para podermos conhecer os professores, bem como para ajudá-los no complexo processo de se identificarem, como vimos na subseção anterior. A identidade, na era pós-moderna, é fluida, fragmentada e está em contínua (e rápida) mutação; isso demanda tempo para que, por meio de trocas dialógicas, formadores e professores possam compreender as “pistas” que cada indivíduo dá sobre quem é, no que crê (e por que crê) e, conseqüentemente, por que atua de determinada forma.

Realizamos a primeira aula do minicurso *Ciao!* e, a partir dessa data, começamos a atividade de observação “*seeing that*”, que, como vimos em 3.2, envolve a pré-observação, a observação e a pós-observação das aulas. Esse modelo se repetiria por todo o curso.

Aurélio teve problemas para chegar no horário, mas, por sorte, o plano da aula estava bem definido, o que permitiu que um colega o substituísse no início. Wagner realizou a atividade de quebra-gelo que estava prevista, interagindo oralmente com os alunos e conduzindo-os a fazerem um levantamento das palavras que conheciam em italiano.

Em seguida, Aurélio chegou e ministrou sua aula, que transcorreu sem problemas, com as atividades que podem ser observadas na tabela abaixo:

Tabela 5 – Atividades da primeira aula do minicurso *Ciao!*

- Atividade inicial com Wagner nos 10 minutos iniciais por conta do atraso de Aurélio – “quebra-gelo”: interação com os alunos pedindo que elencassem/comentassem o que conheciam da cultura e língua italianas (geografia, gastronomia, esportes, cultura em geral).
- Entrega da apostila 1 DFP.
- Vídeo: entrevista da *unità 1 – Nuovo Progetto Italiano*.
- Checagem com os alunos da compreensão do vídeo.
- Explicação, usando a lousa, com perguntas básicas e suas respectivas respostas (*Come ti chiami? Quanti anni hai? Cosa fai/che lavoro fai? Di dove sei?*). Em seguida, realização de dinâmica em dupla para colocar em prática essas frases.
- Leitura em voz alta, com os alunos, de atividade do alfabeto de DFP (uma palavra ilustrando cada letra).
- Explicação das perguntas *Come si scrive? e come si pronuncia?*
- Explicação dos pronomes pessoais na apostila DFP.
- Exercício de completar (*Lui/Lei*) na apostila DFP.
- Explicação dos números de 0 a 100 na apostila DFP.
- Conclusão com dinâmica de grupo: pergunta aos alunos “*Perché studi l’italiano?*”, dando algumas respostas prontas que poderiam usar (na lousa) e ajudando os alunos a darem outras respostas e traduzir as frases, anotando-as, também, na lousa.

Fonte: Anotações de aula do autor desta tese.

No próprio dia 29/09, após a primeira aula do minicurso, realizamos a quarta aula da disciplina de estágio, na qual fizemos, pela primeira vez, a atividade de dialogar sobre a prática didática, trazendo a perspectiva do próprio professor, dos colegas e dos formadores.

A todos, pareceu que a aula tinha sido boa e que os alunos haviam ficado satisfeitos. Discutimos sobre a importância de os professores não manterem o turno conversacional o

tempo todo e tecemos considerações sobre o desafio que representa dar aula dessa forma, pois passar o turno para o aluno implica menos controle, por parte do professor, da direção que a aula pode tomar. A esse propósito, avaliamos que o gerenciamento dos turnos foi feito com sucesso na aula.

Outra questão debatida com os professores foi o uso (ou não) da língua materna em sala de aula. A formadora perguntou por que Aurélio havia optado por fazer a aula, prevalentemente, em português, sendo que parecia se sentir seguro com o italiano durante nossas interações na disciplina da qual era aluno. Ele afirmou que optou pelo português porque queria garantir que os alunos o entendessem, mas confessou que tinha ficado em dúvida quanto à validade de sua escolha metodológica. A discussão que se sucedeu foi muito enriquecedora, com cada professor trazendo suas contribuições; a formadora ressaltou a importância da sensibilidade do professor para realizar essa escolha de acordo com o que percebe de seu público, em clara consonância com o parâmetro da particularidade. No caso específico da aula ministrada por Aurélio, concordamos quanto ao fato de que, de modo geral, ele transitou muito bem entre as duas línguas, dizendo frases em italiano e traduzindo-as em seguida, atento para *minimizar as possibilidades de mal-entendidos*.

Finalmente, nós, formadores, fizemos ressalvas a respeito daquilo que consideramos um excesso de divagações por parte de Aurélio; ao citarmos um dos momentos da sua aula em que observamos essa tendência, Aurélio justificou-se dizendo que as divagações que ele fez tratavam de uma das dúvidas que tinha quando aluno e que, portanto, achou sua atitude pertinente. Frente a essa justificativa, a formadora respondeu afirmando que não era necessário antecipar as dúvidas que os alunos ainda não tinham; eles as teriam em algum momento, e o importante é que estivessemos à sua disposição quando surgissem. Essa forma de abordar a questão dialoga diretamente com as macroestratégias de *ativar a capacidade de descoberta e favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem* e constitui um dos vários exemplos do papel fundamental das macroestratégias na experiência formativa que realizamos.

A situação exposta anteriormente nos leva, ainda, a refletir sobre a possibilidade de propormos macroestratégias específicas para a formação de professores, como, por exemplo, questionar representações acerca do processo de ensino-aprendizagem. No caso relatado, a primeira representação refere-se ao papel da língua materna e do professor na habilidade de compreensão oral, e a segunda refere-se à tarefa do professor de antecipar as dúvidas que os alunos poderão, porventura, ter. Ao longo deste relato, proporemos outras possíveis macroestratégias formativas inspiradas em nossa experiência.

29/09

Realizamos a segunda aula do minicurso *Ciao!*, ministrada pela professora Francisca, que, ao longo da semana, enviou fotos de alguns materiais que estava criando, como uma série de *folders* turísticos, que uniam imagens e informações sobre localidades italianas, e um mapa da Itália que formava um quebra-cabeça.

Desde os primeiros encontros que realizamos, essa professora mostrou interesse por atividades ligadas ao *design*, tendo, inclusive, criado um pôster e uma mascote para a divulgação do curso. Percebemos, por esses indícios, que o campo de *design* de materiais poderia ser um caminho que lhe interessasse.

Apesar da riqueza dos materiais que estava preparando ao longo da semana, não consegui enxergar, de maneira clara, qual era o plano de sua aula e, diferentemente do que havia acontecido na primeira aula, em que pudemos defini-la em cada detalhe, na aula de Francisca, senti que algumas decisões foram simplesmente comunicadas, sem que fôssemos consultados. Isso nos pareceu mais a demonstração de espírito de iniciativa do que algum tipo de dificuldade de colaboração, mas a falta de um plano de aula claro para todos acabou tendo um impacto negativo na aplicação das atividades.

Na tabela abaixo, é possível observar as atividades que foram realizadas:

Tabela 6 – Atividades da segunda aula do minicurso *Ciao!*

- Atividade para distinção entre *Lei* (pronome de tratamento formal), *lei* (pronome pessoal do caso reto usado para o feminino) e *lui* (pronome pessoal do caso reto usado para o masculino) por meio de dinâmica com os alunos e material elaborado pela professora em formação.
- Reapresentação dos *pronomi soggetto* na apostila DFP.
- Leitura do resumo sobre o *pronome di trattamento formale (Lei x lei)* no DFP.
- Escuta de canção sugerida por uma aluna na própria aula.
- Entrega das apostilas da *unità 2* de DFP para revisão do alfabeto.
- Comentário sobre possessivos (gerado por pergunta de um aluno).
- Comentário sobre os grupos silábicos.
- Dinâmica com trava-línguas.
- Como tarefa: exercício 3 da página 6 de DFP.
- Atividade sobre geografia italiana (macrorregiões e regiões); entrega de *folders* produzidos pela professora em formação com textos e imagens.
- Jogo de bingo (*tombola*) aplicado pela professora formadora.

Fonte: Anotações de aula do autor desta tese.

Antes de detalhar a aula, gostaríamos de destacar mais um exemplo consistente da presença, em nossa proposta formativa, dos demais módulos do modelo KARDS, conquanto não fossem o foco de nossa pesquisa: no momento de elaborar os *folders* citados anteriormente, a professora Francisca demonstrou ter um conhecimento um pouco equivocado do que seriam as regiões italianas. Em uma conversa registrada no grupo de *WhatsApp*³¹, que reproduzo a seguir, é possível observar que ela confunde conceitos diferentes, como *regione*, *provincia* e *paese*:

Francisca: Eu pensei mais em como um folder mesmo, como aqueles folhetos de viagem? Só que em italiano, o que vocês acham? Daí pensei que nessa parte eu poderia ir passando nos grupos vendo as dúvidas de vocabulário deles. Em vez de passar as respostas, colocar imagens do Google.it. Seria um folheto desses para cada "*paese*".

Paula: A ideia é legal, mas acho que um para cada é muito. Por que não escolher algumas regiões, com base no que eles mesmos falaram na aula passada? Os lugares que eles querem conhecer.

Francisca: Pensei nisso. Mas pensei que eles sorteassem 3 "*paesi*" de cada região para cada grupo (cada grupo representará uma região e uma cor da bandeira da Itália como tem o mapa do *Dire, fare...* norte – verde, centro – branco e sul – vermelho). Pensei que seria bom ter os *folders* das outras províncias para eles conhecerem além das províncias que eles querem conhecer.

[...]

Paula: Posso ajudar. Me manda o que/quais você quer que eu faça.

Francisca: Talvez ir dando dicas de onde fica a província x (a direita de....) Podemos nos dividir? Eu faço 10, vc faz 10? Se quiser vc pode escolher. Faz de qualquer jeito pq depois eu formato.

Paula: Pode escolher você, sem problema. Só me diga que informações você quer que eu pegue.

Francisca: Já passo.

Capoluogo

Principais pontos turísticos

Vc pode fazer todo o norte e mais Marche e Toscana?

E mais alguma curiosidade

Paula: Sim. Pode deixar que eu faço desses.

³¹ Nesta tese, para garantir a fidedignidade dos dados coletados, todas as conversas foram transcritas exatamente da forma como ocorreram, ou seja, não foi feito nenhum tipo de correção nos textos transcritos.

Francisca: Obrigada

Aurélio: No caso seriam Regiões. As regiões subdividem-se nas províncias, não é isso?

Francisca: Seriam 3 regiões e 20 províncias, como se traduziria *paese*?

Ortale: *Province* são as cidades relativamente grandes: Ex: região – Veneto; *province*: Rovigo, Padova, Verona ecc. *Capoluogo di regione*: Venezia; *paesi*: *città piccole intorno alle province*.

Este é um exemplo claro, dentre outros observáveis neste relato, de como as atividades de outros módulos, como o “Conhecendo”, interagiram em nossa formação pautada no “Fazendo” e no “Observando”. Para fazer, é necessário conhecer e, claramente, os professores em formação ainda têm lacunas linguísticas e culturais, que fomos trabalhando ao longo da nossa experiência. Isso não constituía o foco do nosso trabalho, e, por esse motivo, não havia momentos ou sessões específicas para tratar desse tema, mas, por meio das atividades dialógicas, trabalhar essas lacunas foi possível. Assim, em muitos momentos, pôde-se desenvolver, também, o conhecimento profissional dos alunos.

Com relação à aula de Francisca, correu tudo bem e, em seguida, realizamos a quinta aula da disciplina de estágio, logo após a aula ministrada, em que pudemos discutir e dialogar a respeito dessa nova experiência.

De maneira geral, a avaliação da aula feita por nós, formadores, e pelos colegas, foi positiva. Aprovamos o fato de Francisca ter proposto a atividade em grupos para que os alunos lessem e discutissem sobre o conteúdo dos *folders* e o fato de ela os ter incentivado a usarem seus celulares para aprofundarem as informações presentes nos materiais. Também julgamos interessante sua escolha de contemplar muitos lugares que estão fora do circuito clássico de turismo. A atividade nos pareceu contemplar quatro macroestratégias: *ativar a capacidade de descoberta, contextualizar o insumo linguístico, favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e aumentar a conscientização de aspectos culturais*.

Todos os colegas contribuíram para a discussão com suas impressões, e cabe ressaltar que a professora Joelma foi bem dura em suas críticas à aula, dizendo que a atividade com os *folders* ficou “jogada”, “sem didática” e que era “sem sentido”. Concordamos que havia faltado promover o compartilhamento das informações diferentes que cada grupo tinha em mãos, mas não concordamos com o nível da crítica que ela teceu.

A propósito de Joelma, uma consideração importante a fazer é que, a partir desse dia, comecei a notar que, além das críticas rudes que tecia vez ou outra, ela parecia não ouvir nada do que lhe era dito e era completamente inflexível em suas considerações. Por diversas vezes,

sua personalidade causou atritos com colegas e formadores, e esse fato, inclusive, mudou totalmente a trajetória da experiência, como veremos ao longo do relato.

Joelma ministraria a aula seguinte e, após a discussão sobre a prática de Francisca, pedimos que apresentasse suas ideias, que nos pareceram bastante desconexas. Por mais que questionássemos e tentássemos entender sua proposta e quais poderiam ser seus objetivos didáticos, que não nos eram compreensíveis, ela não conseguiu fornecer explicações coerentes e convincentes. A situação ficou, inclusive, um pouco tensa, e ela seguiu, até o final, insistindo nas ideias e refutando nossos questionamentos sobre, por exemplo, seu desejo de passar um clipe em espanhol para os alunos. Tendo em vista essa situação peculiar, outra possível macroestratégia formativa que nos parece pertinente é “desenvolver habilidades interpessoais em momentos de recebimento ou de elaboração de críticas negativas sobre práticas de sala de aula”.

Com muito esforço, conseguimos convencê-la a não passar nenhum material em espanhol e dar preferência a uma canção em italiano; todavia, ela ainda não parecia convencida da necessidade de didatizar a canção, bem como de didatizar todas as outras ideias que envolviam uma espécie de encenação em formato de telejornal. Ao final da conversa, alertamos a professora em formação para o fato de que, para realizar o que ela pretendia, seria necessário que nos enviasse tudo nos dias subsequentes, para que pudéssemos revisar os materiais e nos prepararmos, pois a dramatização envolveria todos, formadores e colegas.

Aproveitei essa última discussão para ressaltar novamente para todos, mas direcionando-me, especificamente, à Francisca, a necessidade de estruturar bem o plano de aula, que é o que havia faltado naquele dia. Reforçamos que o plano de aula não deve ser algo fixo e engessado, no entanto, tê-lo bem estruturado auxiliaria na gestão das atividades e do tempo e permitiria que, caso acontecesse algo com o professor responsável pela aula do dia, os colegas pudessem substituí-lo. Observando essa situação, poderíamos propor mais uma possível macroestratégia formativa: “contribuir para a conscientização quanto à importância da preparação da aula de maneira estruturada e objetiva”.

Ao longo da semana seguinte, discutimos, com preocupação, sobre a aula de Joelma. Ela enviou suas ideias por e-mail para que as avaliássemos, mas continuavam sendo desconexas e obscuras. A comunicação com ela se dava apenas por e-mail, pois não possuía *WhatsApp*, e isso tornava o processo bastante lento. A propósito do grupo de *WhatsApp*, por lá, a professora Laura propôs que preparássemos uma aula de reserva no caso em que a aula da Joelma não ficasse pronta; a formadora, então, propôs o seguinte:

- Francisca finalizaria a atividade sobre as regiões.

- A formadora faria uma revisão geral dos grupos de sons e ensinaria os cumprimentos em italiano.
- Alguém prepararia uma atividade com música (Laura, Paula e Aurélio se dispuseram a fazer isso).
- Alguém realizaria a introdução dos artigos definidos ou dos verbos no presente.

Vários e-mails foram trocados entre a formadora e Joelma, mas, de fato, ela não apresentou nada consistente até a data-limite que havíamos estabelecido, e a aula reserva teria mesmo de ser realizada. No dia 05/10, entretanto, data em que aconteceria a terceira aula do minicurso, houve uma ruptura de tubulação no prédio das Letras, impossibilitando a realização dessa aula. Dessa forma, teríamos mais duas semanas até a próxima aula, uma vez que, na semana seguinte, não haveria aula por conta do feriado de 12/10. Imaginamos que seria tempo suficiente para que Joelma apresentasse um plano de aula coerente e completo; isso, porém, mais uma vez, não ocorreu; ainda que a troca de e-mails entre ela e a formadora tivesse continuado a acontecer, suas propostas continuaram sendo impraticáveis.

Faltando poucos dias para a aula, os professores começaram a pensar em um plano B. Dessa vez, especialmente, não me comunicaram nada, embora eu tivesse, alguns dias antes, me oferecido para conversar com os professores por *Skype*. No dia 18/10, Wagner enviou a seguinte mensagem:

Wagner: Paula, bom dia, a professora Ortale sugeriu que tivéssemos uma atividade com verbos no presente. Então, coloquei na pasta do *drive* chamado Verbos em italiano. Lá dentro está com o nome *Il verbo essere*. Por gentileza, pode solicitar que imprimam o material? E por enquanto obrigado.

Paula: Oi Wagner, posso sim.

Wagner: Obrigado, Paula. Senhoras e senhores há mais uma atividade que usaremos na aula de amanhã. Está na pasta verbos em italiano deem uma olhada.

Por meio dessa mensagem, deduzi que os professores estivessem em contato direto com a formadora; talvez tivessem se encontrado no prédio da faculdade de Letras no intervalo das aulas de alguma outra disciplina da graduação. Então, não me envolvi na preparação dessa aula.

19/10

Realizamos a terceira aula do minicurso *Ciao!*. Segue o resumo das atividades realizadas:

Tabela 7 – Atividades da terceira aula

- Retomada da atividade sobre geografia italiana com *folders* produzidos por Francisca.
- Explicação sobre uso dos artigos definidos, de grupo em grupo (Francisca).
- Explicação sobre uso dos artigos definidos para toda a classe (Francisca, Laura e a formadora; em alguns momentos, Wagner e Aurélio participaram).
- Explicação sobre gênero e número das palavras (Francisca e Laura, principalmente).
- Atividades de revisão (*ripasso*): leitura e correção de exercícios (Laura e Wagner).
- Atividade de escutar a canção “*Si può fare*” (Angelo Branduardi) e completar as lacunas do texto (todos).

Fonte: Anotações de aula do autor desta tese.

Após essa aula do minicurso, realizamos a sexta aula da disciplina de estágio. Durante a discussão sobre a nova experiência, Aurélio constatou que ele e os colegas não sabiam quanto tempo cada atividade deveria durar, e isso teria atrapalhado um pouco o andamento da aula, que ficou um pouco desorganizada. Os colegas concordaram, e eu aproveitei para, mais uma vez, reforçar a necessidade da estruturação do plano de aula.

O conhecimento procedimental, relativo à habilidade e ao conhecimento de como gerenciar as atividades de ensino e de aprendizagem em sala de aula, é fundamental para que o processo didático ocorra com qualidade. Procuramos trabalhar esse tipo de conhecimento em diversos momentos de nosso programa formativo, pois foi um problema com o qual nos deparamos, mais de uma vez, ao longo do processo.

Outra questão procedimental que surgiu durante a discussão foi relativa ao posicionamento do professor na sala de aula: por diversos momentos, Francisca ficou em frente a dois ou três alunos e tratou apenas de suas dúvidas, enquanto os demais alunos ficaram isolados, sem receber atenção e sem ouvir as explicações que ela fornecia ao grupo de pessoas a que estava se dedicando. Depois, ia para outro grupo e dava as costas para os demais. Observando isso, a formadora interveio em três momentos, propondo que Francisca “abrisse” a explicação para todos, mas, em nenhum desses momentos, ela aproveitou a oportunidade para fazer isso. A formadora, enfim, acabou tomando a iniciativa e passou a colaborar ativamente na sistematização das informações que Francisca estava passando para pequenos grupos, expondo as informações para a turma toda.

Essas questões processuais, concernentes a como gerenciar a atenção aos alunos e a exposição do conteúdo, podem parecer algo muito simples, mas, na verdade, podem ter grande influência na qualidade da aula, sobretudo, se pensarmos em turmas grandes e dispostas de

maneira circular, semicircular ou divididas em grupo. Sendo assim, julgamos necessário que sejam abordadas em cursos de formação, uma vez que não há modo melhor de observá-las do que no próprio momento em que são postas em prática.

Com o intuito de colaborar com a conscientização quanto a essa questão, poderíamos propor mais uma possível macroestratégia formativa: “propiciar reflexões sobre gerenciamento de turnos e sobre posicionamento físico durante a interação em sala de aula”.

Ainda a propósito de gerenciamento, mais especificamente no que concerne ao gerenciamento de atividades, durante a revisão conduzida por Laura e Wagner, foi possível observar a relevância das intervenções do formador para colaborar com a aula e, contemporaneamente, indicar caminhos didáticos possíveis para os professores, que, por vezes, não os conseguem enxergar.

Um exemplo disso foi quando a formadora notou que, em um dos diálogos que Laura e Wagner estavam lendo, havia a frase “*questa è mia moglie*”. Ao perceber que os professores haviam apenas lido o diálogo para os alunos e já estavam passando para o próximo, ela interveio, inicialmente, destacando a diferença entre *donna* e *moglie*, um erro comum entre os falantes de português. Em seguida, propôs uma dinâmica em que cada aluno devia apresentar o colega ao lado, gerando o envolvimento de toda a classe. Essa intervenção pareceu ter aberto os olhos dos professores, que não estavam percebendo a oportunidade interativa que, até mesmo, a leitura de frases prontas de um exercício oferece, e, a partir daí, começaram a tentar encontrar desdobramentos possíveis nos diálogos que se seguiram.

Essa foi uma atividade simples, mas que, além de *maximizar as oportunidades de aprendizagem* que surgiram em sala de aula, também *contextualizaram o insumo linguístico*, dando um sentido prático àquelas frases que estavam sendo analisadas.

Outras reflexões interessantes surgidas da observação da terceira aula foram relativas a questões técnicas específicas, como, por exemplo, de que forma é possível didatizar canções. Analisando, posteriormente, o exercício que os professores haviam proposto (de completar a canção com verbos no presente), todos concordamos que era praticamente impossível de ser realizado, porque havia lacunas em excesso e muito vocabulário novo. Discutimos, então, fatores importantes que devem ser levados em conta na realização de atividades desse tipo, como: a velocidade da canção; a qualidade do arquivo; análise da predominância do instrumental ou do vocal; as condições técnicas da sala de aula; análise da adequabilidade da canção ao objetivo didático da aula; e demais formas de didatizá-la.

Após concluirmos as reflexões sobre a aula do dia, começamos a discutir a aula seguinte, que seria ministrada por Paula, sobre verbos. Ela apresentou um programa bem

estruturado, que previa a revisão da atividade com música (que não tinha sido concluída), a apresentação da conjugação verbal no presente do indicativo nas três terminações (-are, -ere, -ire) e os verbos mais utilizados no dia a dia e, por fim, a realização de uma dinâmica oral com os alunos. A formadora fez questão de destacar que aulas sobre verbos podem oferecer oportunidades relevantes de interação com os alunos, pois, assim que aprendem as terminações, podem aplicá-las em diversos verbos regulares e irregulares, possibilitando uma série de práticas comunicativas.

26/10

Realizamos a quarta aula do minicurso *Ciao!*, sob responsabilidade da professora Paula, que, ao longo da semana, enviou um plano de aula detalhado em forma de passo a passo, bem como todos os materiais que utilizaria. Segue a tabela com as atividades realizadas:

Tabela 8 – Atividades da quarta aula

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um diálogo – escrito por dois professores em formação – em voz alta (Laura e Aurélio). • Entrega de material produzido por Paula (uma espécie de agenda com os dias da semana a ser completada pelos alunos). • Dinâmica de interação oral, envolvendo os alunos e os professores, quanto a atividades do dia a dia. • Nova leitura do diálogo inicial (realizada pelos alunos). • Sistematização das conjugações verbais no presente do indicativo (verbos regulares) – leitura em voz alta (Paula). • Conjugação de mais verbos regulares no presente do indicativo, os quais não estavam previstos (atividade proposta e conduzida pelo formador com participação dos demais professores). • Sistematização das conjugações verbais no presente do indicativo (verbos irregulares) – leitura em voz alta (Paula). • Outra dinâmica de interação oral, envolvendo os alunos e os professores, quanto a atividades do dia a dia (proposta e conduzida pelo formador). • Retomada da atividade com música da semana anterior – escuta, correção do exercício de completar e tradução do texto (Paula e demais professores). • Dinâmica de interação oral, envolvendo os alunos e os professores, sobre refeições e alimentação diária em geral (proposta e conduzida pelo formador). • Texto sobre a origem dos dias da semana (Paula). |
|--|

Fonte: Anotações de aula do autor desta tese.

Nessa aula, a formadora não estava presente, e acabei, conscientemente, fazendo o seu papel, intervindo nos momentos em que julguei necessário. Decidi fazê-lo, porque senti

insegurança por parte de Paula, que parecia um pouco nervosa. Também sabia que aquela era uma aula em que surgiriam diversas oportunidades de interação com os alunos, como havia sido destacado pela formadora, e percebi que Paula, bem como seus colegas, estavam deixando passar algumas delas. Sendo assim, optei por fazer intervenções com o objetivo específico de demonstrar aos professores algumas dinâmicas de interação, que podem ser realizadas com os alunos ao ensinar conjugação verbal. Com relação ao objetivo didático das intervenções, pretendi *potencializar as oportunidades de aprendizagem* dos alunos e *contextualizar o insumo linguístico*. Como estratégia de formação, poderíamos propor: “discutir diversas possibilidades de uso de um material fonte”.

Nesse mesmo dia, realizamos a sétima aula da disciplina de estágio. De modo geral, avaliamos a aula de maneira positiva: a retomada da canção da aula anterior pôde encerrar essa atividade, que havia ficado em aberto, e as dinâmicas permitiram que os alunos interagissem sem medo, pois “calibramos” bem seu nível de dificuldade. Os professores também avaliaram positivamente minha proposta de tirar, por vezes, o apoio visual dos alunos para desafiá-los um pouco mais.

Quanto aos pontos negativos, poderíamos destacar a questão do posicionamento de Paula, que acabou ficando muito perto da lousa, o que, somado ao fato de a sala ser maior do que a que usamos normalmente, acabou criando uma sensação de vazio.

Paula ainda relatou que achou que as atividades que tinha preparado seriam suficientes para a aula toda, mas, chegando ao final, percebeu que já havia utilizado tudo o que tinha preparado e ainda sobrava tempo. Isso poderia ter sido um problema se eu não tivesse ocupado um trecho considerável da aula realizando dinâmicas com os alunos.

É digno de nota, também, um momento da aula em que Paula erra a conjugação do verbo (irregular) que ela estava ensinando. Em vez de dizer “*io vado*” (eu vou), ela o conjugou como se fosse regular: “*io ando*”. É interessante notar que esse erro ocorreu duas vezes e, em ambas, os colegas realizaram uma intervenção corretiva. Quando dialogávamos sobre a experiência, Laura perguntou para Paula se havia se ofendido com a correção, e Paula afirmou que não, ressaltando que os erros deviam, sim, ser corrigidos. Essa situação nos faz pensar em uma possível macroestratégia de formação relacionada à autoavaliação da produção oral por parte dos professores em formação. Poderíamos resumi-la da seguinte forma: “promover oportunidades para que o professor realize uma autoavaliação da produção oral.”

Na parte final de nosso encontro, pedi à Joelma que nos mostrasse o que estava preparando para a aula seguinte. Novamente, nos deparamos com uma “colcha de retalhos”, e tentei, mais uma vez, em vão, entender a estrutura da aula e sua proposta didática. Por mais que

eu tentasse fazer essa professora em formação compreender que se tratava de um todo muito complexo, que requereria muito ensaio para ser concretizado, Joelma se manteve irredutível. Em minha opinião, não seria possível realizar a aula daquela forma, mas a última palavra seria da formadora, que não estava presente no dia. Na semana seguinte, eu não participaria da aula por conta de uma viagem de trabalho à Itália, então, decidi comunicar a situação à formadora para que definisse o que achava melhor.

09/11

Foi realizada a quinta aula do minicurso *Ciao!*, após, novamente, a aula de Joelma ser adiada, dessa vez, por conta de um plantão em seu trabalho. De todo modo, já há alguns dias, os professores estavam pensando em um plano B, com ideias como: simular um restaurante e criar um cardápio em italiano para trabalhar diálogos entre garçom e cliente; apresentar léxico relativo a alimentos; explicar o uso do verbo *volere* para fazer pedidos; o tratamento formal na relação com o garçom etc.

Nesse ínterim, vários e-mails foram trocados entre Joelma e a formadora. A formadora lhe pediu o envio de seu plano de aula e especificou que gostaria que ela abordasse o verbo *piacere*, abandonando a ideia do telejornal, porque demandaria muito ensaio, uma vez que seria uma atividade de dramatização.

Naquela semana, estive um pouco ausente por conta dos preparativos de minha viagem. Minha única participação mais ativa se deu no dia 08/11, quando dei alguns conselhos aos professores, por *WhatsApp*, sobre como poderiam trabalhar com o verbo *volere* e pedi que não negligenciassem algumas frases e expressões necessárias para fazer pedidos nos contextos de bar e restaurante. No dia seguinte, os professores enviaram o cronograma final da aula:

- revisão dos verbos;
- atividade de mímica com os verbos;
- os verbos modais com explicação de DFP;
- a atividade sobre restaurante preparada por Wagner;
- os meses;
- palavras cruzadas.

Na tabela abaixo, é possível observar que, na prática, a aula sofreu algumas alterações:

Tabela 9 – Atividades da quinta aula

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos verbos regulares no presente do indicativo na lousa (formadora). • Apresentação dos verbos incoativos na lousa (formadora). |
|--|

- Interação oral com os alunos usando os verbos aprendidos, aproveitando para repassar detalhes de pronúncia (formadora).
- Correção de exercícios (DFP) sobre verbos (Wagner).
- Jogo de mímica com o intuito de revisar os verbos em italiano (Laura e a formadora).
- Escuta de diálogo em contexto de restaurante – material produzido pelo *Istituto Italiano di Cultura di Madrid* – (Wagner).
- Visão da cena, com legenda, e entrega da transcrição aos alunos (mesmo material da atividade anterior) (Wagner).
- Leitura do texto transcrito, com atenção à diferença entre tratamento formal x informal (atividade conduzida por Wagner, mas que contou com a participação de todos).
- Atividade (jogo): seguindo a ordem do alfabeto, um aluno por vez deve mencionar um verbo que se inicie com a mesma letra do alfabeto em que se encontram (formadora).

Fonte: Anotações de aula do autor desta tese.

Essa aula, em especial, começou com a formadora dando, efetivamente, uma parte da aula: fazendo uma revisão completa dos verbos regulares e apresentando os verbos incoativos. Ela também promoveu o engajamento dos alunos, realizando diversas dinâmicas orais. Refletindo sobre isso, após a aula do minicurso, no momento da oitava aula da disciplina de estágio, ela comentou: “espero não ter feito muita intervenção no começo! Acho que eu peguei uma meia hora de vocês. Acabei fazendo um ‘*ripasso*’ muito longo...”.

Minha percepção, vendo a gravação do vídeo (e confirmada, posteriormente, em discussão com a formadora) é que sua participação, na verdade, não constituiu uma intervenção; ao se responsabilizar por uma parte da aula, assim como eu havia feito na aula anterior, a formadora buscou garantir que a *oportunidade de aprendizagem fosse maximizada* e que não se perdessem as oportunidades interativas que trabalhar as conjugações verbais oferece. Ao se colocar na mesma posição dos professores, a formadora pôde contribuir para o conhecimento procedimental dos docentes, não com o objetivo de ser um “modelo” a ser seguido, mas como forma de apresentar possibilidades de ações e posturas em sala de aula.

É interessante observar que, ao longo do minicurso, a sensação de que faltavam momentos de interação com os alunos foi uma constante e, portanto, buscávamos, a todo o momento, encorajar os professores a criá-los em suas aulas. Talvez essa lacuna que notamos se devesse à dificuldade dos professores em formação de utilizar o italiano de maneira fluente e ao receio de manter um diálogo na língua, porque, como já mencionado, isso poderia requerer que usassem ou explicassem termos que não conheciam ou não dominavam.

Nesse sentido, esperávamos que as intervenções representassem um recurso formativo válido, que propiciasse não apenas o desenvolvimento do conhecimento linguístico e cultural dos professores (um deles, por exemplo, quando lhe foi perguntado se os italianos tomam café, respondeu: “só o café preto”), mas também o desenvolvimento de seu repertório de técnicas e de sua segurança em realizar esse tipo de atividade, sobretudo, com os níveis mais iniciais.

A propósito de segurança, durante a discussão sobre essa última aula, a formadora convidou os professores a comentarem se estavam se sentindo mais seguros em sala de aula com o passar do tempo. Aurélio respondeu que sim, dizendo que havia retomado suas aulas particulares, após mais de dez anos sem dar aulas. Ele afirmou, também, que sentia que a disciplina o estava ajudando muito na prática profissional. Além disso, comentou que seu repertório de técnicas e materiais aumentou e que os estava utilizando em suas aulas particulares. Os demais professores se manifestaram mais timidamente.

Uma última constatação interessante a propósito da quinta aula foi o fato de ter se iniciado e se concluído com uma intervenção da formadora, que realizou uma dinâmica final com os alunos com o foco didático de trabalhar a memorização dos verbos e o foco formativo de fornecer um novo exemplo de atividade didática ligada ao ensino de verbos, a qual poderia ser utilizada/adaptada em sala de aula.

De 10 a 22/11

Não houve nenhuma aula, por conta de mais um feriado, e continuei acompanhando as discussões por *WhatsApp*, pois ainda estava em viagem. No dia 11/11, a formadora pediu à Laura que preparasse uma aula sobre artigos, pois Joelma ainda não havia enviado um plano de aula bem estruturado. Reproduzo, abaixo, a conversa entre Laura e a formadora:

Formadora: Olha, a Joelma não falou mais sobre cruzeiro, mas sobre um diário das matérias de escola... enfim... melhorou. Mas continua sendo uma “colcha de retalhos”. Depois vejo as anotações que fiz e conto os detalhes.

(...)

Wagner: De qualquer forma, deixemos algumas atividades prontas para uma eventualidade.

Formadora: Sim! Temos verbos modais e *cruciverba*; as perguntas sobre o restaurante que já estão prontas. Certo? Laura, vc poderia deixar a aula de artigos pronta?

Laura: Sì certo. Monto no feriado.

Formadora: *Grazie! Così, se la cosa non andrà bene con Juliana avremo i piani A, B, C...*

Laura: *Perfetto*

Depois de alguns dias, em 21/11, ou seja, apenas dois dias antes da aula, a formadora voltaria a entrar em contato com os alunos avisando que, de fato, Joelma não daria a aula seguinte, por pedido dela mesma. Reproduzo a conversa que ocorreu por *WhatsApp* para reorganização da aula:

Formadora: *Ragazzi, Juliana mi ha chiesto di rinviare la sua lezione per il 27. Passiamo al piano B?*

(...)

Formadora: *Correzione dei verbi al presente; finire l'attività del dialogo in ristorante e una canzone? Che ne dite? Oppure cominciamo con gli articoli?*

Laura: *Non so ancora se riuscirò a andare alla lezione questo venerdì*

Laura: Mas eu posso passar pra vocês o que eu tinha pensado de atividades com os artigos

Wagner: Pode ser, Laura

Laura: Quando eu voltar do trabalho passo direitinho

(...)

Wagner: *Cominciamo con gli articoli e dopo ritorniamo l'attività in ristorante. Podemos também voltar a brincadeira da mímica da Laura e há também a palavra cruzada da Paula.*

Formadora: *Stai tranquilla, Laura.*

Formadora: *Sì, possiamo cominciare con gli articoli. Che ne dite? E cruciverba*

Paula: Vou levar o material que está comigo: atividades da última aula, as atividades do restaurante e a cruciverba. Também fiquei com o material sobre os modais, mas resolvemos falar dos artigos antes.

Francisca: Precisam de ajuda com alguma coisa?

Paula: Essas atividades que falamos já estão prontas. Falta a parte dos artigos, que a Lê vai mandar. Acho que podemos ver se falta alguma coisa depois disso. O que acham?

Francisca: Boa. Se precisar de qualquer coisa, podem contar comigo

Formadora: Posso explicar os artigos se ninguém se dispuser.

Laura: Gente, eu ainda não fui pra casa, por isso não enviei. Mas não esqueci. Se eu conseguir ir na sexta eu mesma faço.

Formadora: Sem problemas, querida! *Stai tranquilla!*

Francisca: *Posso fare anche*

Francisca **spiegare*

Wagner: Legal.

Formadora: *Va bene*

(...)

Laura: Desculpa o áudio enorme. Talvez tenha ficado meio confuso

(...)

Formadora: Gostei muito das ideias, Laura! Com certeza os artigos indeterminados ficam pra outro dia, mais pra frente.

(...)

Laura: Gente, eu posso ir mandando os arquivos aqui pra vocês e alguém coloca no *drive* pra mim? Eu tô muito enrolada com umas coisas do trabalho e fazendo as coisas da aula, aí vou precisar de um *help* hahaha

(...)

Wagner: Vejam se está certinho o diálogo que foi passado na aula passada. Se estiver ok, passo para PPT e assim dá para enviar aos alunos.

Formadora: Bom dia! Correção do diálogo:

prenotato

porta la coppia al tavolo

Accomodatevi!

Tirar a informação de que se coloca a canela na panna cotta

(...)

Formadora: Os *slides* estão bem explicadinhos, Laura! Mas faltam exemplos de palavras femininas terminadas em “e” no singular, né?

La frase – le frasi

Um esquema assim pode ser útil:

Plurale delle parole femminili:

A - E

E - I

Plurale delle parole maschili:

O - I

E - I

Riassumendo:

Il plurale delle parole italiane è sempre “i” meno quando la parola è femminile e finisce con “a”.

Laura: É verdade verdade! Vou acrescentar o exemplo. Eu ia fazer um esquema assim, mas pensei em fazer na lousa mesmo, antes de começar a explicar os artigos. Mas posso acrescentar no *slide*.

Formadora: Pode colocar o esquema depois dos exemplos das palavras. Fazendo com que os alunos cheguem à regra geral. E depois vc mostra o slide.

Formadora: Outro esquema útil; esse pode ser colocado no final:

Plurale degli articoli femminili:

LA (Consonanti) - LE

L' (Vocali) - LE

Plurale degli articoli maschili:

IL (Consonanti) - I

L' (Vocali) - GLI

LO (S • consonante, Z, PN, PS, GN) - GLI

Laura: Perfeito, professora, obrigada!

23/11

Foi realizada a sexta aula do minicurso *Ciao!* e, mais uma vez, não estive presente. Pude ver tudo, posteriormente, graças às gravações de Aurélio, que, gentilmente, realizou as filmagens. Sua ajuda foi indispensável para a realização desta pesquisa. A propósito, considero oportuno ressaltar que, no momento da escrita desta tese, ele entrou em contato comigo e me relatou que havia sido aprovado no exame de admissão do mestrado e que a experiência formativa que vivemos juntos foi essencial em sua escolha por fazer pesquisa. Isso nos deixou muito satisfeitos, pois a pesquisa é uma das partes do módulo “Fazendo”, proposto no modelo KARDS, e constitui um dos traços diferenciais do professor reflexivo e pós-método: a teorização sobre a prática. Segue, abaixo, a tabela com as atividades realizadas naquele dia:

Tabela 10 – Atividades da sexta aula

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Correção dos exercícios – tarefa de casa (formadora). • Sistematização dos artigos definidos singulares e plurais, masculinos e femininos, com revisão do gênero e número das palavras (Laura). • Dinâmica de grupo: jogo entre equipes – a equipe que conseguisse escrever o nome de mais objetos com o artigo correto (encontrando-os em uma imagem) ganharia. • Atividade de completar o texto da canção “Aquarela” (Toquinho). |
|---|

- Escuta da canção.
- Cantar, juntos, a canção.
- Revisão dos dias da semana.
- Atividade (jogo) igual ao realizado na aula anterior, mas com substantivos (em lugar dos verbos): um aluno por vez deve mencionar um substantivo que se inicie com a mesma letra do alfabeto em que se encontram.

Fonte: Anotações de aula do autor desta tese.

Assistindo à filmagem, pude confirmar a impressão que vinha construindo de que, nas últimas aulas, houve um aumento das participações da formadora, não apenas fazendo intervenções, mas também assumindo a responsabilidade pelo desenvolvimento de algumas atividades da aula. No caso específico da sexta aula, cogito que esse aumento das participações tenha sido causado pela preocupação por conta da preparação pouco estruturada da aula, uma vez que, dentre os professores, Laura é quem tinha melhor domínio da língua italiana.

Outra questão interessante que pude notar assistindo às gravações da sexta aula foi o fato de que os professores também passaram a participar mais ativamente das aulas dos colegas. É possível perceber que havia se criado um forte espírito colaborativo entre eles, e essa integração pode ser creditada a diversos fatores, como o aumento da confiança, a perda da inibição inicial, a personalidade dos professores que ministraram as últimas aulas e a necessidade de adaptação devido à impossibilidade de Joelma ministrar sua aula. Qualquer que tenha sido o real motivo dessa condição, surgida espontaneamente, é fato que ela não passou despercebida pelos professores, que, em diversos momentos, avaliaram positivamente as interações entre si.

Após a sexta aula do minicurso, foi realizada a nona aula da disciplina de estágio. Inicialmente, a formadora fez uma pequena correção a respeito do plural da palavra *psicologo*, que é um caso especial, e que Laura tinha errado em algum momento. Assim, a formadora buscou colaborar com o desenvolvimento do conhecimento de língua da professora. Com relação a essa ação, poderíamos propor a macroestratégia formativa “propiciar, de forma respeitosa, momentos de correção da produção oral e escrita”.

Do ponto de vista prático, os comentários sobre a aula foram positivos, especialmente a respeito do jogo. Todos concordaram quanto ao fato de ter sido uma atividade que engajou bastante os alunos, pois objetivava o *desenvolvimento de sua autonomia*. Também expressaram seu agrado no tocante à sala de aula que foi usada para essa aula: menor e com várias mesas redondas. A impressão geral foi a de que o ambiente facilitou a interação e a realização de atividades em grupo.

Os docentes também comentaram o caso específico de uma aluna que, apesar de muito extrovertida, “travava” na hora de falar italiano e, por vezes, chegava a se esquivar das atividades. Dois professores disseram que a tinham encontrado fora da sala de aula e que ela lhes havia contado sobre sua motivação para aprender a língua italiana: seu namorado era italiano, mas morava na Austrália, e ela se sentia frustrada pelo fato de que falavam apenas inglês; ela já tinha tentado fazer outro curso de italiano, mas relatou que, por conta de algum bloqueio ou dificuldade que ela possuía, não conseguiu aprender e acreditava que tampouco conseguiria dessa vez.

O caso dela, certamente, merecia uma análise criteriosa, com a busca de mais informações, mas isso, infelizmente, não aconteceu, pois o curso já estava próximo do fim. De todo modo, os professores também notaram que essa estudante distraía-se em muitos momentos da aula, mexendo no celular, e concordaram que seria benéfico, para a sua aprendizagem, se pedissem a todos os alunos (para evitar qualquer tipo de constrangimento, expondo apenas essa aluna) que desligassem seus celulares durante as aulas.

Esse foi um exemplo interessante de como o módulo “Analisando” foi posto em prática; primeiramente, porque a dificuldade da discente nas atividades em sala de aula não foi tratada apenas sob a ótica dos professores (observadores), mas também sob o ponto de vista da própria aluna, que expôs seu problema. Isso teria aberto uma porta para a realização de uma análise mais ampla, caso houvesse havido tempo, que levaria em consideração não apenas questões cognitivas, mas também afetivas relacionadas às necessidades da aprendiz.

Outra questão interessante que surgiu na discussão entre os professores e que me leva a cogitar uma nova macroestratégia de formação foi desencadeada por um comentário de Laura a respeito da sistematização dos artigos definidos, realizada naquela aula. Ela comentou que ficou com a impressão de que, ainda que aquela atividade não tivesse sido feita, os alunos teriam conseguido, igualmente, utilizar os artigos; talvez, não com correção total, mas, provavelmente, conseguiriam utilizá-los. Essa impressão dela devia-se ao fato de os discentes terem assimilado facilmente o conteúdo e à constatação de que já utilizavam os artigos em algumas atividades, mesmo sem terem sido apresentados à regra.

Wagner deu sua opinião sobre o tema, dizendo que, em sua opinião, os alunos acabariam usando os artigos de forma correta, mesmo que a explicação não tivesse sido dada, porque “ninguém decora regra, você acaba memorizando a regra... é a mesma coisa, a gente aprende português como? Escutando, não é a gramática... depois, a gramática só serve pra dar uma turbinada”. A formadora, então, ressaltou que, pelo fato de eles não terem muito contato com o italiano, era importante que sistematizássemos as regras para que tivessem insumos suficientes

sobre os quais poderiam *ativar a capacidade de descoberta* e de criar hipóteses. Essa discussão, como disse anteriormente, me leva a cogitar outra possível macroestratégia, que poderíamos resumir da seguinte forma: “desenvolver reflexões sobre o lugar da sistematização gramatical”.

Assistindo à discussão por meio do vídeo gravado, pareceu-me que, se os alunos estavam utilizando com facilidade os artigos, mesmo antes da sistematização, tínhamos um bom indício de que, possivelmente, tinham sido expostos a um insumo de qualidade, contextualizado, e que as atividades pensadas pelos professores estavam *estimulando a conscientização linguística dos aprendizes*.

Essa discussão exemplifica um dos momentos em que o módulo “Identificando” foi trabalhado no processo formativo. Por meio da atividade dialógica, cada indivíduo apresentou suas crenças, fruto da teorização que estava desenvolvendo sobre a prática e sobre a observação. Enfim, a possibilidade de ouvir diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema (como se aprendem artigos) forneceu parâmetros de comparação a todos os envolvidos, que estarão mais preparados para refletir, avaliar e, caso desejem, reavaliar suas próprias crenças.

Após as reflexões sobre a aula de Laura, os professores e a formadora passaram a falar sobre a futura aula de Joelma, que também estava presente. Quanto às suas ideias, não havia novidades: naquele mesmo dia, ela tinha enviado um e-mail com sua proposta, que continuava difícil de entender, como pode ser observado na transcrição³² integral de seu e-mail:

“Boa tarde. Eu gostaria que vocês participassem, no começo da minha apresentação na semana seguinte. Eu vou fazer uma breve apresentação: *Salve ragazzi. Benvenuti a tutti in questa puntata che per me è davvero speciale in questa serata e che bella notte. Come tutti qui mi piace tantissimo questa lingua del paese, il bel paese è un cliché usato dai giornalisti quando parlano dell'Italia. Mi piace molto insegnare questa lingua che è semplicemente appassionante. Ma che cos'è questa parola piacere stasera andiamo all'scoperta di questo. Impareremo i numeri ordinari il primo, il secondo, il terzo e dopo via. Conosceremo alcuni professioni. io faccio l'insegnante. Impareremo anche a domandare e dire che ore le sono Sono le otto e mezzo. È mezzogiorno. sono le tre e due quarti. Mi dispiace, ragazzi, il prossimo tema mi fa ricordare una cosa. Pronto. Casa Gonzalez, C'è Joana . mi complimenti, nonna. Sono la sua nipotina preferita. Come va la salute. ah, no senti bene. Ma dai...Buon compleanno, nonna. vi lascio, un grosso bacio. Parleremo della differenza tra compleanno e anniversario. Ma che ore le sono ora di cominciare la lezione. (eu vou apontar um controle remoto para a frente). (professora Fernanda) Buongiorno da Ciao Uno (TG 1).*

³² Ressaltamos que, como já mencionado, para garantir a fidedignidade dos dados coletados, nas transcrições apresentadas nesta tese, não foi feito qualquer tipo de correção.

Quali sono le parole italiane più conosciute in Europa? Così l'Europa parla l'italiano. Il servizio è di Wagner cognome. Buongiorno Fernanda. Un sondaggio recente sulle cento parole più conosciute tra i 27 paesi dell'EU rivela che a Belgrado, oggi, i ragazzi si salutano così "ciao, amore". In italiano. Quelle più note sono ancora legate al cibo, con in testa "pizza" 8%, in secondo e terzo posti sono le parole "cappuccino" e "spaghetti" 7%. Ma non mancano le sorprese. In Bulgaria, la parola più conosciuta è "banca" 7%. A Malta il podio è della parola "gazzetta" probabilmente perché i maltesi amano il calcio italiano e ricevono i nostri giornali, Gazzetta dello Sport in testa. Ma il risultato in assoluto più sorprendente è della Lettonia, dove l'arte supera il cibo primi "sonetto" e "virtuoso" 10%, seguiti da "chiaroscuro" "quintetto" e "violino". Nella classifica dei paesi dell' EU, in quarto posto viene la parola "Espresso" 6%. Dopo alle quinto, sesto, settimo e ottavo posti 5%, le parole "mozzarella", "tiramisù", "bravo", "allegro". Dopo in nono e decimo posti 4%, le parole "lasagne" e "risoto", in undicesimo "dolce vita", e poi 2% le parole "lotteria", "gondola", "paparazzo" e "gazzetta" occupano i posti dodicesimo, tredicesimo, quattordicesimo e quindicesimo. Ritorno allo Studio, Fernanda Landucci. Secondo voi qual è la parola più bella della lingua italiana? In collegamento da Sao Paulo, Leticia cognome. Buongiorno, Fernanda. Siamo qui in diretta con i corsisti di lingua italiana della università di Sao Paulo. A me piace (parola) perché... E a te? Piace anche a me... anche a me, però mi piace di più... A me invece no, io preferisco..... Ti piace la parola "mare"? Sì, a me piace. A te no? Hai una "parola del cuore" nella lingua italiana per voi? (presenta la statistica della classe, qual è la parola più amata? la classifica generale.). Ora ascoltate le parole scelte dagli italiani. (audio CD libro Chiaro). Allo Studio a Milano. Il Ciao Uno (TG Uno) ritorna tra poco, alle sei e quaranta, buona giornata. Che cosa scopriamo quando si chiede agli italiani quali sono i piaceri della vita? Andiamo in diretta con Darius cognome. Buongiorno Fernanda. Che cosa pensano gli italiani? Un libro recente rivela delle risposte forse sorprendenti a varie domande fatti agli italiani. quando si chiedono a loro quali sono i piaceri della vita, al primo posto mettono il fatto di essere italiano, il sesso è soltanto in settima posizione, dopo il cibo, la musica, i viaggi, le risate e la lettura. In diretta a Milano. Costa crociera compie 70 anni di attività, il servizio è di (insegnante Fernanda). Buongiorno, Fernanda. 2018 è un anno davvero speciale per la compagnia genovese Costa, l'unica compagnia crocieristica a battere bandiera italiana. Questo è il suo 70 èsimo anniversario. Sentiamo allora il direttore commerciale e marketing di Costa Crociere Carlo Schiavo (insegnante Aurélio). "In 70 anni di storia Costa crociera ha espresso la capacità tutta italiana di innovazione nel settore verso un pubblico sempre più ampio. Pioniera nel mondo delle crociere, ha studiato e introdotto novità in termini di servizi e destinazioni, interpretando

i bisogni del mercato e i desideri dei propri ospiti”. Grazie per l'interviste Carlo, adesso ritorno allo Studio, Fernanda Landucci. La macchina fotografica è diventata un elemento imprescindibile per raccontare al mondo le emozioni, condividere storie e racconti visivi. Un progetto di Costa Crociere dedicato alla felicità ha cominciato a prendere forma circa un anno fa, immaginando come protagonisti gli ospiti di Costa, le loro emozioni e impressioni attraverso l'occhio attento del grande fotografo Oliviero Toscano, buongiorno, Oliviero (insegnante Wagner). Buongiorno, Fernanda. Siamo felici che Costa abbia scelto la fotografia come forma espressiva principale per celebrare questo grande anniversario. Dagli eventi on board alla mostra a Palazzo Ducale, abbiamo messo a disposizione le nostre soluzioni fotografiche e di stampa per dare vita a un'esposizione intensa. Ci impegniamo con tutte le nostre innovative soluzioni di Imaging a celebrare Costa Crociere e a far vivere un'esperienza unica ai suoi ospiti. Grazie, Oliviero. Nonostante la crescita costante degli ultimi anni il mercato delle crociere ha ancora un grande potenziale di sviluppo. In Europa poco più dell'1% della popolazione va in vacanza in crociera. La compagnia tricolore lancia la nuova campagna pubblicitaria. Sentiamo da Barcelona, la nostra corrispondente Internazionale Paula. Buongiorno, Fernanda. La nuova campagna porta come tema centrale lo spot benvenuti alla felicità. Questa campagna Internazionale c'è come protagonista la regina del pop latino, la cantautrice colombiana Shakira, guardiamola avanti. <https://www.youtube.com/watch?v=2fN2iQ5SxNY&feature=youtu.be>. Ritorno allo Studio a Milano. È tutto per il momento, grazie per averci seguito”.

Parece-me, assistindo ao vídeo, que, em determinado momento, a formadora desistiu de fazer com que Joelma reavaliasse suas propostas, pois essa professora em formação não conseguia sequer entender/aceitar as críticas mais básicas, como a falta de estrutura e de uma proposta didática coerente. Ao final, Aurélio combinou de se encontrar com ela no início da semana seguinte para um ensaio e comprometeu-se a passar aos colegas o que teria de ser feito.

30/11

Foi realizada a sétima aula do minicurso *Ciao!* e, como esperado, foi uma “colcha de retalhos”, em que nós, professores e formadores, que estávamos participando ativamente, interpretando jornalistas, dependemos, o tempo todo, de Joelma para sermos situados sobre o que estava acontecendo. Os alunos, praticamente, não interagiram e ficaram, a maior parte do tempo, observando a sequência de cenas e atividades que se sucediam sem muita clareza e

pareciam perdidos em alguns momentos. Esse *feedback* foi dado, posteriormente, de maneira muito sutil para Joelma, mas o que, para nós, formadores e colegas, era sinal de que os alunos estavam olhando sem conseguir entender, para Joelma, era um sinal de que estavam prestando atenção. Segue a tabela com as atividades realizadas:

Tabela 11 – Atividades da sétima aula do minicurso

- Encenação de telefonema para a avó, dando-lhe parabéns – para explicar a diferença entre *compleanno* e *anniversario* (Joelma).
- Apresentação em formato de telejornal – os colegas fizeram o papel de âncoras ou enviados especiais que liam textos que Joelma definiu, como se fossem reportagens; primeiro texto: quais são as palavras italianas mais conhecidas na Europa (formadora, Aurélio, Wagner e formador).
- Em seguida, espécie de “pesquisa” com os alunos a respeito das palavras italianas de que mais gostam (Laura).
- Escuta de áudio em que duas pessoas estão falando sobre qual palavra italiana acham mais bonita.
- Leitura de texto em que se relatam os resultados de uma pesquisa feita com os italianos sobre quais são os maiores prazeres de suas vidas (formador).
- Leitura de notícias sobre viagens em cruzeiro – 70 anos de atividade da empresa *Costa Crociere* (formadora, Aurélio, Wagner).
- Leitura de texto – entrevista com diretor de marketing da empresa *Costa Crociere* (formador).
- Visão de vídeo de propaganda da empresa *Costa Crociere*.
- Encenação de uma menina lendo um diário (Joelma).
- Explicação de como perguntar e dizer que horas são (com interação com os alunos) (Joelma).
- Relações de parentela – projetando, na lousa, uma árvore genealógica retirada de algum material didático que desconheço (Joelma).
- Apresentação de peças de vestuário e acessórios, retirada de algum material didático que desconheço – com dinâmica: *come sei vestito?* (Joelma).
- Apresentação de frutas e legumes, retirada de algum material didático que desconheço – com dinâmica: *ti piace ...?* (Joelma).
- Canção em italiano (cover de “*Darte un beso*” – Manuel B. Joy) – apenas escuta.
- Apresentação superficial dos artigos indefinidos – feita apenas oralmente (Joelma).
- Lista de profissões, mostrando *slide* na tela (retirado de algum material didático que desconheço); dinâmica em que se perguntava aos alunos o que queriam fazer como profissão quando eram crianças (Joelma e, principalmente, Wagner e Laura).
- Visão de vídeo de DFP, em que Tarcisio fala do gênero de música de que ele gosta.

- Dinâmica com os alunos perguntando de que tipo de música gostam (Joelma e todos).
- Dinâmica em que se perguntava aos alunos o que fazem em seu tempo livre (Joelma).

Fonte: Anotações de aula do autor desta tese.

Durante a aula, aconteceram diversas intervenções, que serão detalhadas no quarto capítulo desta tese. Quanto aos materiais utilizados, o grande problema foi a falta de didatização: ainda que, em alguns momentos, tivéssemos conseguido adaptar as atividades, gerando interação com os alunos, houve diversos momentos em que Joelma realizou as atividades sozinha, apresentando, em grande parte, apenas monólogos ou a leitura de listas de vocabulário.

Conquanto tenha sido estressante, o caso de Joelma teve grande importância sob o aspecto da análise da experiência de formação docente reflexiva: a relação com essa professora nos demonstrou que, ao não nos colocarmos no papel de “treinadores”, que podem exigir passos a serem cumpridos pelo professor, nós, formadores, tivemos nossa função neutralizada. Em casos como esse, em que não acontece a reflexão que esperamos que ocorra no processo de desenvolvimento com a autonomia assistida, o futuro docente parece passar pelo processo de formação sem realizar nenhuma transformação, tanto em relação ao seu conhecimento linguístico quanto em relação ao seu conhecimento procedimental.

No decorrer da semana seguinte, Wagner enviou materiais e ideias para a última aula, que seria ministrada por ele. Preparou uma tabela sobre vestuário, porque queria organizar as informações que julgou estarem “bagunçadas” na aula de Joelma. Além disso, preparou duas listas: uma com gírias e expressões do cotidiano, e outra com objetos encontrados em restaurantes. Eu o ajudei fazendo a correção dos arquivos e também propus termos menos vulgares para a lista de gírias.

Perguntei a Wagner como ele pretendia trabalhar esses conteúdos, uma vez que passar uma lista não é garantia de aprendizagem ou de memorização. Ele sugeriu, inicialmente, fazer uma atividade de palavras cruzadas para trabalhar gírias e expressões e fazer, novamente, um jogo de mímica, mas, para trabalhar os objetos de restaurante e peças de roupa, e não os verbos, como havia sido feito antes. A seguir, reproduzo a mensagem que esse professor em formação enviou a todos, no grupo do *WhatsApp*, com seu programa de aula:

Wagner: Fiz estes dois pequenos textos para serem falados, encenados aos alunos.

Vejam o que acham e se precisam de correções.

[...]

Pensei que podemos começar revisitando o primeiro vídeo que o Aurélio passou em aula:

<https://youtu.be/yHaDc5tsmpM>.

1. Ver o vídeo acima.
2. Lembrar como se apresentar.
3. Fazer uma revisão a partir da aula da Joelma, sobre vestuário e acessórios.
4. Uma revisão também rápida sobre o tema restaurante.
5. Fazer o jogo da mímica para fixar tanto o *abbigliamento* como os objetos usados no restaurante.
6. Mostrar algumas gírias e expressões.
7. Fixar as gírias e expressões com a *cruciverba*.
8. Mostrar os textos, *Il Sucesso* e *Alberto e i turistas*.

07/12

Foi realizada a oitava e última aula do minicurso *Ciao!*, cujas atividades estão relacionadas na tabela a seguir:

Tabela 12 – Atividades da última aula do minicurso

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Nova visão do primeiro vídeo apresentado no minicurso: entrevista da <i>unità 1 – Nuovo Progetto Italiano</i>. • Dinâmica oral com os alunos: perguntas pessoais baseadas nas perguntas do vídeo (Wagner). • Dinâmica oral entre os alunos: proposta de perguntas pessoais uns para os outros, usando o tratamento formal e informal (Wagner). • Nova visão do vídeo em contexto de restaurante (material produzido pelo <i>Istituto Italiano di Cultura di Madrid</i>) e foco nas diferenças entre tratamento formal e informal (Wagner). • Dinâmica oral com os alunos perguntando o que há em um restaurante (Wagner e Laura). • Apresentação de léxico relativo aos objetos necessários para alimentação, com <i>slides</i> preparados pelo professor em formação responsável por esta aula; (Wagner, com participação ativa de Laura e da formadora). • Apresentação de léxico relativo ao vestuário com <i>slides</i> elaborados por esse professor (Wagner, com participação ativa de Laura e da formadora). • Jogo de mímica com léxico aprendido na aula (Wagner, com participação ativa de Laura e da formadora). • Apresentação de expressões populares por meio de <i>slides</i> produzidos por Wagner. • Cena teatral: <i>Il successo</i> – reflexão sobre o poder (Wagner). • Cena teatral: <i>Alberto e i turistas</i> – palavras em italiano (Wagner). |
|--|

Fonte: Anotações de aula do autor desta tese.

Nesse dia, não houve aula da disciplina de estágio, pois havíamos programado uma confraternização com os alunos, fato que impediu que realizássemos, juntos, reflexões sobre a aula. O “clima” de fim de ano também influenciou a frequência deles, que não foi tão alta (muitos estudantes chegaram atrasados); influenciou, inclusive, o envolvimento dos discentes na aula de modo geral, os quais, naquele dia, pareciam um pouco mais cansados do que o normal.

A aula transcorreu normalmente; no início, Wagner propôs, novamente, alguns materiais que já haviam sido vistos: o vídeo apresentado por Aurélio na primeira aula do minicurso, com uma atividade rápida de interação entre os alunos (provavelmente, para mostrar-lhes que aquele conteúdo que, no começo do minicurso, parecia tão difícil, e as interações, que eram tão desafiadoras, tinham sido aprendidos com sucesso); e, em seguida, o vídeo que apresentava dois italianos em um restaurante, interagindo com a garçonete. Wagner utilizou esse vídeo, mais de uma vez, para destacar a diferença entre o tratamento informal, utilizado pelos dois clientes entre si, e o tratamento formal, que ambos utilizavam com a garçonete. Essa visão também foi seguida de uma rápida proposta de interação oral entre os alunos, utilizando o tratamento formal.

Usando o vídeo como “gancho”, Wagner passou à apresentação de léxico relativo aos objetos necessários para alimentação. Fez essa apresentação por meio de *slides* preparados por ele mesmo. Posteriormente, apresentou o léxico relativo ao vestuário, também por meio de *slides* produzidos por ele. Em seguida, propôs um jogo de mímica com o léxico trabalhado até aquele momento em sua aula.

Esse professor teve a sensibilidade de: *contextualizar o insumo linguístico* ao apresentar o vídeo sobre o restaurante; *integrar as habilidades linguísticas*, fazendo os alunos ouvirem, falarem, lerem e escreverem; e *contextualizar o insumo linguístico* novamente, realizando uma atividade lúdica (a mímica). Isso demonstrou seu cuidado ao preparar a aula.

Entretanto, se tivéssemos tido a oportunidade, eu teria chamado a sua atenção para pequenos detalhes que poderiam ser repensados para melhorar a aula: primeiramente, o excesso de itens lexicais, que, assim como na aula de Joelma, foram apresentados por meio de listas, um tipo de material que me parece mais adequado para consulta do que para a aula. Tendo isso em mente, mais uma vez, teria utilidade a macroestratégia formativa “discutir diversas possibilidades de uso de um material fonte”, que apresentamos anteriormente. Além disso, a atividade de mímica poderia ser substituída por outra por duas razões: a primeira é que os alunos haviam acabado de ter contato com aquelas novas palavras, logo, a maioria deles ainda não as tinha memorizado; a segunda é que realizar mímicas sobre itens lexicais como garfo, calça,

cachecol e prato não constitui uma atividade muito desafiadora, o que fez o jogo parecer monótono.

A aula de Wagner concluiu-se com duas apresentações teatrais: a primeira foi muito difícil de ser decifrada; frente ao silêncio dos alunos, a formadora pediu que ele explicasse o que significava (*minimizar as possibilidades de mal-entendidos*); a segunda foi muito divertida e causou muitas risadas em todos, encerrando, de maneira descontraída e leve, o minicurso *Ciao!*

A seguir, reproduziremos as respostas³³, na íntegra, dadas pelos professores a um questionário final que lhes foi enviado ao término da experiência formativa. Cabe mencionar que se trata do mesmo questionário respondido pelos professores em formação que participaram de nosso projeto-piloto.

Aurélio

1. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como professor no curso <i>Ciao!</i>
Sou Bacharel em Letras (Língua e Literatura Italiana) com colação de grau em 2011 (FFLCH – USP); trabalhei no mercado financeiro por mais de 20 anos e não lecionava Italiano desde 2010, portanto o curso <i>Ciao</i> foi uma oportunidade formidável para desenferujar e voltar à atividade docente.
2. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio?</i>
Aperfeiçoei a capacidade de trabalho em equipe e tive a sorte de contar com colegas excelentes neste quesito.
3. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como professor do curso <i>Ciao!</i>
Um fato extremamente positivo é que pude travar contato com professores capacitados e muito experientes (além de bem relacionados em nosso meio) como a Professora Fernanda Ortale e o Professor Darius Emrani e também lecionar para funcionários da USP com formação em nível superior.
4. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como professor do curso <i>Ciao!</i>

³³ Convém salientar que, aqui, também não foram feitas correções. As respostas foram transcritas exatamente da maneira como os professores em formação as escreveram.

Não.
5. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> .
Além de receber 10,00 como nota nesta disciplina, pude conhecer o curso " <i>Dire, Fare, Partire</i> " e também elaborar material para minha aula e como colaboração em aulas de colegas. Quanto a vocabulário e expressões idiomáticas também pude aprender muitas novidades.
6. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> ?
Não.
7. Você atua como professor hoje em dia? Se sim, de qual matéria?
Sim. Língua Italiana.
8. Se você atua como professor hoje em dia, de que forma a experiência vivida na disciplina e no curso anteriormente citados influenciaram a sua prática didática?
O curso <i>Ciao</i> foi um <i>re-start</i> em minha carreira docente, ao qual sou muito grato e nutro um grande carinho. A disciplina foi fantástica e, inclusive, superior à disciplina correlata na Faculdade de Educação. Influenciou-me muito nos quesitos elaboração de aulas, seleção de material, adequação progressiva e relacionamento professor-aluno.
9. Há algo que você teria feito de forma diferente como professor do curso <i>Ciao</i> ?
Em minha aula, especificamente, controlar o tempo com mais precisão, embora meus objetivos tenham sido atingidos.
10. Há algo que você sugeriria a nós, que conduzimos o curso, que deveria ser diferente em uma próxima ocasião?
Talvez, se tivéssemos elegido um livro ou coleção didática específica, teríamos sido mais efetivos e objetivos na transmissão de conteúdos e na progressão do curso.

11. Do que você sentiu falta quanto à preparação das aulas em termos de apoio, material didático disponível, conhecimento prévio oferecido, ou não, pela formação durante o seu percurso universitário?

Como leciono em algumas empresas e a maioria delas possui modernas salas de aula e reunião, senti falta de projetores e computadores mais modernos e/ou sala com possibilidade de conexão de nossos notebooks aos recursos multimídia das salas que utilizamos na FFLCH USP.

Francisca

1. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como professor no curso *Ciao*?

Foi uma boa experiência porque me preparou para dar aula de italiano pouco tempo depois e pensar em todos os detalhes do planejamento da aula até a aula em si.

2. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como aluno da disciplina *Atividades de estágio*?

A disciplina realmente me preparou como professora de língua italiana e eu acabei aprendendo mais da língua em questão ao ter que preparar a aula bem como quando eu ajudava os meus colegas no preparo das aulas deles.

3. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como professor do curso *Ciao*.

Durante o preparo da minha aula, eu fiquei bem nervosa e ansiosa, mas fui bem recebida.

4. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como professor do curso *Ciao*?

Só no término da aula (não deu tempo dos alunos terminarem a atividade).

5. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como aluno da disciplina *Atividades de estágio*.

A receptividade dos alunos sempre foi positiva.

6. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como aluno da disciplina *Atividades de estágio*?

Não.

7. Você atua como professor hoje em dia? Se sim, de qual matéria?
Eventualmente atuo como professora de língua portuguesa e italiana.
8. Se você atua como professor hoje em dia, de que forma a experiência vivida na disciplina e no curso anteriormente citados influenciaram a sua prática didática?
Já reaproveitei a atividade que desenvolvi no curso em outros momentos como professora de língua italiana, mas acabei usando a atividade de outra forma (que foi como ela fora recebida pelos alunos do curso).
9. Há algo que você teria feito de forma diferente como professor do curso <i>Ciao</i> ?
Não.
10. Há algo que você sugeriria a nós, que conduzimos o curso, que deveria ser diferente em uma próxima ocasião?
<ul style="list-style-type: none"> • Não, a disciplina "obrigou" os alunos de licenciatura de língua italiana a atuarem como professores da língua em questão, acredito que oferecer um curso de língua italiana gratuito para os funcionários da USP foi uma excelente ideia, só as observações em sala de aula, como requer as aulas da disciplina de MELI não nos ofereceu essa base³⁴.

Laura

1. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como professor no curso <i>Ciao</i> ?
A experiência que eu tive foi muito positiva. Foi a primeira vez que dei aula para adultos e que ensinei italiano para um grupo (antes tinha dado apenas aulas particulares). Acredito que as discussões nos finais das aulas e os <i>feedbacks</i> que recebíamos ajudaram muito para a nossa formação.
2. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> ?
A disciplina foi muito produtiva, pois tivemos a oportunidade de dar aulas, mas também de observar nossos colegas ensinando, aprendendo com os nossos erros e acertos e construindo

³⁴ Francisca não nos enviou a sua resposta à questão 11. Por isso, não foi possível transcrevê-la aqui.

juntos o curso. Acredito que o aspecto que tornou essa disciplina tão produtiva foi justamente o de colocar em prática toda a teoria que viemos aprendendo durante a nossa graduação.
3. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como professor do curso <i>Ciao</i> .
Todas as aulas foram positivas, a meu ver. No entanto, acredito que os momentos mais positivos foram o de interação com os alunos nos momentos em que me coloquei a frente da turma. Considero também muito positivo os imprevistos que nos fizeram improvisar e perceber que a aula nem sempre sai como o planejado.
4. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como professor do curso <i>Ciao</i> ?
Não.
5. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> .
Os momentos que eu mais gostava era o de interação entre os alunos e a professora e o Darius, como a preparação das aulas pelo grupo do <i>whatsapp</i> e as conversas depois da aula avaliando o momento vivido em sala de aula. Aprendi muito com os meus colegas e compartilhamos muitas ideias e pontos de vista diferentes que contribuíram para a minha evolução acadêmica e minha formação como professora.
6. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> ?
Não.
7. Você atua como professor hoje em dia? Se sim, de qual matéria?
No momento não estou dando aulas.
8. Se você atua como professor hoje em dia, de que forma a experiência vivida na disciplina e no curso anteriormente citados influenciaram a sua prática didática?

9. Há algo que você teria feito de forma diferente como professor do curso <i>Ciao</i> ?

Acredito que a experiência foi válida e que mesmo os erros foram necessários para construir o curso. No entanto, acredito que teria me soltado mais e teria tentado entender melhor as necessidades de cada aluno.

10. Há algo que você sugeriria a nós, que conduzimos o curso, que deveria ser diferente em uma próxima ocasião?

O curso CIAO é um ótimo primeiro contato dos alunos da graduação com a sala de aula e também um primeiro contato dos alunos do curso com a língua italiana. O que eu sugeriria é que o curso tivesse continuação para que os alunos não percam a vontade de aprender a língua italiana.

11. Do que você sentiu falta quanto à preparação das aulas em termos de apoio, material didático disponível, conhecimento prévio oferecido, ou não, pela formação durante o seu percurso universitário?

A única coisa que penso que poderia ser mudada é a adoção de um material de apoio, não tanto para os professores, mas para os alunos que as vezes têm no material um apoio para estudar a língua fora da sala de aula. Ao mesmo tempo, penso também que o material original criado pelos professores é essencial para a formação e torna as aulas muito mais interativas e alcança melhor as particularidades de uma turma.

Paula

1. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como professor no curso *Ciao*?

No início da aula que ministrei no curso *Ciao* eu estava bem nervosa, tensa e apreensiva, com medo de não conseguir ser clara o suficiente. Entretanto, com o decorrer da aula fui ficando mais tranquila, vendo o interesse dos alunos e contando com a ajuda dos colegas.

Para mim, foi uma ótima experiência e senti um retorno positivo dos alunos. Acho que consegui alcançar os objetivos propostos para a aula.

2. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como aluno da disciplina *Atividades de estágio*?

Essa disciplina foi fundamental para a discussão de metodologias de ensino. Cada aluno e cada turma é diferente e cabe ao professor compreender e avaliar essas diferenças, de forma a escolher a melhor forma de trabalhar com elas. A troca de informações propiciou um novo

olhar sobre essas metodologias e me ajudou a pensar nas diversas formas como um assunto pode ser abordado.
3. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como professor do curso <i>Ciao</i> .
Uma das coisas mais positivas foi a colaboração dos outros professores. O apoio dos colegas nos deu mais segurança e as contribuições durante as aulas ajudaram a pensar em aspectos diferentes, que muitas vezes ignorávamos.
4. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como professor do curso <i>Ciao</i> ?
Não. Apesar do nervoso por ser a primeira vez dando aulas, não tenho queixas.
5. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> .
A parte das discussões depois das aulas foi fundamental para a preparação das aulas seguintes e muito enriquecedora. As sugestões dos colegas, da professora e do nosso monitor ajudaram a montar um curso leve, bem-humorado e focado nos alunos.
6. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> ?
Não.
7. Você atua como professor hoje em dia? Se sim, de qual matéria?
Não.
8. Se você atua como professor hoje em dia, de que forma a experiência vivida na disciplina e no curso anteriormente citados influenciaram a sua prática didática?

9. Há algo que você teria feito de forma diferente como professor do curso <i>Ciao</i> ?
Talvez eu tivesse repassado mais vezes a aula, tentando pensar na melhor forma de aproveitar o tempo disponível. Fiquei com receio de propor coisas demais e sobrecarregar os alunos e, no fim, sobrou tempo. Ter atividades extra planejadas.

10. Há algo que você sugeriria a nós, que conduzimos o curso, que deveria ser diferente em uma próxima ocasião?

Não, as formas como eram feitas as discussões depois de cada aula foram excelentes. E sempre tivemos o apoio e incentivo de vocês, que estavam sempre à disposição para ajudar.

11. Do que você sentiu falta quanto à preparação das aulas em termos de apoio, material didático disponível, conhecimento prévio oferecido, ou não, pela formação durante o seu percurso universitário.

Nesse curso não senti falta de nada. Tínhamos um material de apoio sugerido, as discussões sobre o que funcionava ou não, professora e monitor sempre dispostos a ajudar.

Wagner

1. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como professor no curso *Ciao*?

Achei a experiência interessante pois foi a primeira vez que atuei como professor de uma língua estrangeira. Penso também que as aulas dadas concomitantemente, com outros colegas, possibilitou ver outras formas de lecionar um idioma.

2. Em linhas gerais, como você avalia a sua experiência como aluno da disciplina *Atividades de estágio*?

A experiência foi rica porque houve a possibilidade de trocar ideias, dialogar, sobre e como estruturar uma aula conjuntamente com os colegas e com os coordenadores do curso.

3. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como professor do curso *Ciao*.

O “improvisado”. Explico: no primeiro dia para dar aula de italiano o Aurélio (professor do dia) se atrasou porque estava preso no trânsito. A partir do atraso fomos “obrigados” a improvisar uma aula e cada um de nós, naquele momento, assumiu um papel para que a aula acontecesse.

4. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como professor do curso *Ciao*?

Traumático não. Diria *sui generis* quando a nossa colega Joelma deu aula que – para mim – não estava voltada para as necessidades e os interesses dos alunos.

5. Conte um evento positivo vivido em sala de aula como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> .
Não vejo somente um único momento e sim vários momentos em que o grupo de alunos – que participei – atuou coletivamente discutindo, sugerindo, pautas de aulas.
6. Você viveu algum evento traumático em sala de aula como aluno da disciplina <i>Atividades de estágio</i> ?
Novamente não digo que foi traumático, mas chato. Percebi que a nossa colega Joelma não queria se integrar ao nosso grupo, não aceitava nossas opiniões e argumentos. Ela insistia, não sei o porquê até hoje, em dar uma aula em um navio de cruzeiro sobre maquiagem e que ao mesmo tempo seria um programa jornalístico sobre a morte de um cantor espanhol.
7. Você atua como professor hoje em dia? Se sim, de qual matéria?
Não.
8. Se você atua como professor hoje em dia, de que forma a experiência vivida na disciplina e no curso anteriormente citados influenciaram a sua prática didática?

9. Há algo que você teria feito de forma diferente como professor do curso <i>Ciao</i> ?
Sempre há coisas que poderíamos mudar para que o curso fosse melhor. Porém se pudesse ter aplicado – então – o que foi planejado de uma forma um pouco mais sistemática talvez fosse possível entregar aos alunos uma aula mais consistente.
10. Há algo que você sugeriria a nós, que conduzimos o curso, que deveria ser diferente em uma próxima ocasião?
O curso ATIVIDADES DE ESTÁGIO, infelizmente – pelo menos para mim –, era só uma vez por semana. Acho que deveria, depois de cada aula que demos, haver uma reunião para ver o que foi positivo ou não e fazer as correções necessárias à próxima aula.
11. Do que você sentiu falta quanto à preparação das aulas em termos de apoio, material didático disponível, conhecimento prévio oferecido, ou não, pela formação durante o seu percurso universitário?

Dou a mesma resposta que dei à pergunta anterior. Só acrescento que o apoio didático que você e a professora Ortale deram foi o melhor possível dentro do tempo que tínhamos naquele momento.

Infelizmente, não obtivemos resposta de Joelma; teria sido muito interessante compreender de que forma ela avaliou a experiência de formação (pois sua experiência prática já havia sido avaliada positivamente por ela no momento de reflexão pós-aula). Com relação às respostas dos demais professores, nos parecem confirmar que, efetivamente, os docentes do minicurso *Ciao!* viveram uma experiência formativa mais enriquecedora e menos estressante do que a vivida pelos professores da experiência piloto. Observar que os ajustes que propusemos ao nosso programa de formação surtiram o efeito desejado nos deu grande satisfação.

Dentre os comentários que nos chamaram atenção, destacamos alguns pontos que se repetiram em mais de uma resposta, a saber:

- a avaliação positiva dos momentos de reflexão com colegas e formadores;
- a avaliação positiva do trabalho colaborativo com os colegas;
- o fato de os professores em formação que (no momento de responderem ao questionário) atuavam como docentes terem relatado que já puderam utilizar, em sua prática profissional, algumas atividades que eles testaram no minicurso e que julgaram eficazes.

Um último detalhe que nos chamou atenção foi o fato de nenhum professor ter mencionado o problema da insegurança na produção oral como empecilho para desenvolver as atividades. Isso reforça nossa impressão de que falta, por parte dos professores em formação, uma autoavaliação quanto ao conhecimento linguístico em italiano e quanto à produção oral, ferramenta essencial para realizar a atividade de professor de línguas. Essa constatação justificaria duas das macroestratégias formativas que propusemos nesta subseção, quais sejam: “promover oportunidades para realizar uma autoavaliação da produção oral” e “propiciar, de forma respeitosa, momentos de correção da produção oral e escrita”.

Nesta parte de nossa tese, buscamos mostrar de que forma colocamos em prática os dois módulos finais do modelo KARDS de formação docente: “Fazendo” e “Observando”. Ademais, pudemos avaliar de que forma os demais módulos – “Conhecendo”, “Analisando” e “Identificando” – foram contemplados. Por fim, procuramos demonstrar a presença das macroestratégias na base das intervenções destacadas ao longo do relato da experiência formativa e propusemos algumas macroestratégias para o contexto de formação analisado.

No próximo capítulo, o quarto e último desta tese, analisaremos a natureza das intervenções realizadas e observadas durante as aulas do minicurso *Ciao!* e apresentaremos nossa proposta de taxonomia para essa prática. Além disso, teceremos reflexões na tentativa de compreender se as intervenções constituem, de fato, uma prática que pode ser associada a uma prática formativa pós-método. Para tanto, buscaremos correspondências entre os tipos de intervenção catalogados no nosso quadro taxonômico e as dez macroestratégias propostas por Kumaravadivelu.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No capítulo anterior, apresentamos o relato completo da experiência de formação docente que realizamos no segundo semestre de 2018 em dois contextos simultaneamente paralelos: as aulas da disciplina *Atividades de estágio em italiano*, em que fui monitor; e o minicurso de italiano *Ciao!*, ministrado pelos professores em formação. Procuramos detalhar as atividades realizadas e justificá-las por meio de sua relação com os módulos “Fazendo” e “Observando”, que são parte do modelo de formação docente no qual nos baseamos: o modelo KARDS, proposto por Kumaravadivelu.

Ao longo do relato, foi possível observar que, em diversos momentos, os formadores ou os colegas do professor responsável por determinada aula do minicurso realizavam intervenções por motivos diversos e com variados objetivos. A análise dessas intervenções, que nos interessam de modo especial, constitui o foco deste capítulo, o último da presente tese.

Inicialmente, em 4.1, discutiremos os desafios e as dificuldades que encontramos no processo de avaliação das intervenções, explicando a distinção que observamos entre participação colaborativa e intervenção formadora e refletindo sobre o conceito de *autonomia assistida*. Posteriormente, apresentaremos nossa proposta de taxonomia das intervenções formadoras observadas, catalogando-as de acordo com sua natureza e sua função e esclarecendo os critérios utilizados para a sua categorização.

Em 4.2, apresentaremos a lista de participações colaborativas, pedidos de intervenção e intervenções formadoras observadas nas aulas do minicurso *Ciao!*. Teceremos comentários e hipóteses a esse respeito e contextualizaremos cada caso, na tentativa de compreender o que pode ter motivado os formadores (observadores, naquele momento) a interferirem na aula do professor responsável (ou no momento em que o turno era de outro professor, no caso das aulas com mais de um responsável). Além disso, procuraremos apontar a qual categoria de nossa taxonomia cada intervenção parece estar ligada, bem como destacar suas possíveis relações com as macroestratégias.

Já em 4.3, discutiremos de que forma se caracteriza a formação pós-método na interação entre formadores e licenciandos no papel de professores, buscando compreender em que medida as intervenções podem contribuir para a formação do professor de línguas sob essa perspectiva pedagógica. Para tanto, refletiremos sobre as relações entre as intervenções observadas/realizadas no minicurso e as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu.

Finalmente, em 4.4, analisaremos o ponto de vista dos professores e dos alunos quanto à prática formadora. Tais dados foram produzidos em três encontros de grupo focal realizados ao longo do ano de 2019.

4.1. Taxonomia das intervenções formadoras

Ao longo da análise dos dados de nossa pesquisa, nos deparamos com algo aparentemente simples, mas que se mostrou bastante desafiador: estabelecer, de maneira precisa, os limites do próprio conceito de “intervenção”.

Essa necessidade surgiu por conta da constatação de que esse tipo de ação, que nós, formadores, pretendíamos pôr em prática para contribuir com o processo formativo dos professores e manter a qualidade da experiência didática dos alunos do minicurso, não foi realizado, exclusivamente, por nós: a participação nas aulas de cada professor em formação também foi posta em prática pelos próprios licenciandos-professores que, em diversos momentos, como poderá ser observado na seção 4.2, intervieram de diferentes formas nas aulas do colega responsável por determinada aula. Sendo assim, o que distinguiria um tipo de intervenção do outro? As interrupções dos colegas poderiam, também, ser consideradas intervenções?

A condição colaborativa do minicurso, que não estava prevista, e que surgiu, provavelmente, por conta do adiamento contínuo da aula de Joelma, culminou na necessidade de os professores prepararem e ministrarem aulas de forma coletiva. Essa necessidade pontual, todavia, parece ter influenciado a dinâmica geral do curso, o que explicaria o fato de que, mesmo em aulas que deveriam ter tido um único professor responsável (como a de Laura ou de Paula), tenhamos podido constatar diversos momentos em que houve interrupção por parte dos colegas. De fato, assistindo à gravação das aulas, é possível notar que, a partir da terceira aula, que deveria ter sido de Joelma, a participação dos colegas na aula do professor encarregado pela aula daquele dia é constante e se diferencia daquilo que foi observado nas duas primeiras aulas do minicurso.

Tendo em mente essa particularidade, que, como dissemos, não estava prevista e foi fruto de uma adequação dos participantes ao adiamento da aula de Joelma (com o consentimento dos formadores), detalharemos, a seguir, os critérios que consideraremos para a definição do conceito de intervenção, diferenciando-o do que chamaremos de “participação colaborativa”.

Consideramos “participação colaborativa” todas as ações realizadas pelos professores em formação, não responsáveis pela aula em questão, as quais envolvem colaboração na aplicação, no desenvolvimento, na alteração ou na correção de alguma atividade, bem como em explicações ou discursos do professor responsável por determinada aula. Isso abrange:

- a realização de leituras;
- a correção de exercícios;
- o engajamento com os alunos por meio da realização de perguntas, da resposta a perguntas, da interação em dinâmicas orais, ou auxílio na realização de atividades didáticas de qualquer natureza;
- o envolvimento em questões relativas à organização da sala de aula (divisão em grupos, organização de tempo e materiais, entre outros);
- a complementação ou a reformulação de informações fornecidas pelo professor ministrante da aula;
- a proposta de alteração ou de redirecionamento da atividade proposta por tal professor;
- a correção de alguma inadequação linguística ou cultural fornecida por esse docente.

Um exemplo de participação colaborativa é o que podemos observar quando Paula, professora responsável pela quarta aula, conjuga de maneira equivocada o verbo “*andare*” e é corrigida pelos seus colegas (essa situação será aprofundada na próxima seção).

Nos casos das aulas explicitamente ministradas por mais de um professor (aulas 3 e 5), valem as mesmas condições mencionadas anteriormente, com a substituição de “professor encarregado pela aula em questão” por “professor encarregado pelo segmento da aula em questão”. É o que acontece, por exemplo, na terceira aula, quando Francisca diz que, se os alunos comprassem um vinho italiano, veriam escrito, na garrafa, o nome da província, e não da região, em que foi produzido. Ainda que fosse uma aula mista, Francisca era a professora responsável por aquele segmento de aula, o que não impediu Aurélio de complementar a informação dada pela colega, dizendo aos alunos: “*Sì, è quella sigla di due lettere*”.

Consideramos “intervenção”, por sua vez, todo tipo de interrupção realizada, exclusivamente, pelos formadores: isso envolve correções linguísticas ou culturais e (tentativas de) direcionamento ou redirecionamento de alguma atividade didática proposta pelo professor. Essa definição também abrange os momentos em que os formadores participam das aulas e colaboram com os professores ministrantes de cada aula. Essa participação e essa colaboração se dão, por exemplo, quando os formadores realizam alguma atividade didática ou

organizacional, ajudando os alunos, ou complementando alguma informação fornecida pelo professor responsável.

Justificamos a adoção desse critério para distinção entre “intervenção” e “participação colaborativa”, por entendermos que, embora as ações se assemelhem em seu teor, as realizadas pelos licenciandos/colegas do professor encarregado de determinada aula têm um objetivo prevalentemente didático. Por isso, o seu foco é fornecer uma melhor experiência de ensino-aprendizagem aos alunos do minicurso, e não a formação docente.

As interrupções realizadas pelos formadores, por sua vez, têm como escopo principal fornecer alguma contribuição direta para a formação do professor ministrante de cada aula, mesmo que, indiretamente, contribua para a qualidade do curso. Ainda que essas interrupções, em alguns momentos, se traduzam em participação efetiva na aula (e os formadores assumam, por vezes, o protagonismo), seu intuito é sempre demonstrar aos professores, na prática, como podem conduzir alguma atividade, resolver algum problema de gestão da sala de aula, ou como podem sistematizar o conteúdo; em suma, são ações que se prestam a mostrar, de forma concreta, como os formadores (no papel de professores) agiriam naquele mesmo contexto.

Um exemplo desse tipo de intervenção formadora é observável na terceira aula, quando, percebendo a dificuldade de Francisca em dar uma explicação clara sobre os artigos indefinidos, a formadora toma o turno, mas não assume completamente o controle da aula: ela ajuda a sistematizar a explicação (que estava sendo feita oralmente) na lousa, dando diversos exemplos práticos e guiando o aluno no papel de professor para tornar aquela atividade mais eficiente e clara.

O exemplo a que acabamos de nos referir também é sugestivo para a reflexão sobre a autonomia assistida, termo cunhado por nós e que está na base das intervenções formadoras. Esse conceito é fruto da especificidade do contexto de nossa experiência de formação docente e surgiu após termos observado que uma situação de completa autonomia havia gerado, durante a pesquisa piloto, alguns efeitos que julgamos negativos, como a carga elevada de estresse entre os professores (por conta da responsabilidade completa que tinham pelo sucesso do minicurso) e a impossibilidade de nós, formadores, ajustarmos (ou ajudarmos os professores a ajustarem) problemas didáticos surgidos no planejamento e no decorrer das aulas.

Da análise da experiência piloto surgiu, então, a ideia de passarmos de uma situação de total autonomia para uma situação de autonomia assistida, que se materializa por meio das intervenções formadoras: os professores continuam sendo responsáveis pelo minicurso e, dessa forma, sua autonomia e seu protagonismo são mantidos; essa responsabilidade, entretanto, é compartilhada com os formadores, que têm a possibilidade de realizar ações pontuais,

justificadas pelo contexto mais amplo em que se insere a prática didática, que é o de formação docente, algo explícito para todos os participantes do minicurso.

Tendo detalhado o que entendemos por autonomia assistida e tendo definido a distinção entre participação colaborativa e intervenção formadora, passaremos à categorização dos três tipos de intervenção que observamos durante a análise dos dados: 1. intervenções didáticas; 2. intervenções linguísticas; e 3. intervenções culturais. A seguir, explicaremos os critérios que as definem, aprofundaremos suas características e apresentaremos nossa proposta de taxonomia.

4.1.1. Intervenções didáticas

Definimos intervenções didáticas aquelas que os formadores realizam com o objetivo de auxiliar o professor responsável pela aula (ou segmento de aula, com mais de um professor responsável) a desenvolver ou aperfeiçoar sua prática didática. Também podem estar ligadas a questões de organização e de gestão dos alunos, do espaço e dos materiais. As intervenções didáticas dividem-se em dois tipos:

a) Intervenção didática indireta: os formadores intervêm sugerindo alguma atividade ou explicação, propondo alteração na atividade ou na explicação que o professor está desenvolvendo, questionando a atividade ou a explicação do professor, ou propondo alguma modificação relativa à gestão dos alunos, do espaço e dos materiais. É o que acontece, por exemplo, na primeira aula, em que sugiro a Aurélio que pergunte aos alunos o que compreenderam do vídeo, antes de reproduzi-lo novamente (esse caso será analisado de maneira completa em 4.2.).

b) Intervenção didática direta: os formadores intervêm sem consultar o professor, aplicando, alterando uma atividade, dando alguma explicação ou, ainda, realizando alguma modificação relativa à gestão dos alunos, do espaço e dos materiais. É o que acontece, por exemplo, na terceira aula, quando a formadora propõe à Laura que leia, antes dos alunos, as frases do exercício que eles estavam fazendo, pois percebeu que eles apresentavam algumas dúvidas de pronúncia. Dessa forma, os discentes poderiam, antes de ler, ouvir a pronúncia correta. Esse episódio, todos os exemplos anteriores e os exemplos a seguir serão analisados, de maneira pormenorizada, mais adiante.

4.1.2. Intervenções linguísticas

As intervenções linguísticas referem-se a questões específicas de vocabulário ou de gramática e podem ser divididas em dois tipos:

a) Intervenção linguística integradora: os formadores intervêm fornecendo algum termo em língua italiana para enriquecer a discussão ou a explicação do professor, para lembrá-lo de algum termo que esqueceu, ou para responder diretamente a algum aluno. É o que acontece, por exemplo, na terceira aula, quando a formadora aproveita a aparição da palavra “*moglie*”, em um exercício, para apresentar a palavra “*donna*” e explicar a diferença entre ambas.

b) Intervenção linguística corretiva: os formadores intervêm corrigindo alguma palavra ou forma linguística que o professor utilizou. É o que acontece, por exemplo, na sétima aula, quando Joelma descreve a roupa de uma aluna dizendo que tem “*manche lunghe*”, e a formadora intervém, corrigindo-a: “*con maniche lunghe*”.

4.1.3. Intervenções culturais

As intervenções culturais, assim como as linguísticas, podem ser divididas em dois tipos:

a) Intervenção cultural integradora: os formadores intervêm trazendo alguma informação cultural para enriquecer a discussão ou a explicação do professor, ou para responder diretamente a algum aluno. É o que acontece, por exemplo, na terceira aula, quando se começa a falar sobre Nápoles e sobre a idolatria ao jogador Maradona; nesse momento, eu intervenho para contar um caso pessoal que vivi, ligado a esse fato, quando estive na cidade.

b) Intervenção cultural corretiva: os formadores intervêm para corrigir uma informação cultural fornecida pelo professor. É o que acontece, por exemplo, na terceira aula, quando Francisca está falando sobre o talian. Ela diz que o Iphan está cogitando considerá-lo língua oficial, e a formadora intervém dizendo que já é língua oficial na cidade de Serafina Corrêa.

4.1.4. Classificação das intervenções quanto ao modo como os professores em formação as recebem

A seguir, apresentaremos subcategorias relativas à forma com que as intervenções são recebidas pelo professor. Nessa perspectiva, as intervenções podem ser: a. aceitas; b. refutadas; ou c. ignoradas.

a. Intervenções aceitas – as intervenções são consideradas aceitas quando o professor as recebe de bom grado: aceitando e aplicando a proposta de atividade ou de alteração trazida pelos formadores; abrindo espaço para que o interventor aplique a atividade ou realize a alteração proposta; ou, ainda, reformulando ou redirecionando sua explicação após alguma correção linguística ou cultural.

b. Intervenções refutadas – as intervenções são consideradas refutadas quando o professor não aceita a intervenção. Isso pode se dar por não concordar com a atividade proposta ou com as informações linguísticas ou culturais trazidas pelos formadores, ou, simplesmente, por considerar que o que a intervenção propõe seja impraticável.

c. Intervenções ignoradas – as intervenções são consideradas ignoradas quando o professor não dá atenção à interrupção ou à sugestão dos formadores e age como se nenhum tipo de intervenção houvesse sido realizado ou proposto.

Esses três tipos de intervenção podem, ainda, ter um desdobramento: podem ser reelaboradas, ou seja, modificadas de modo que se ajustem ao que o professor julga mais adequado para sua prática didática. Uma intervenção refutada e reelaborada, por exemplo, é aquela já citada como Intervenção didática indireta, em que Aurélio, apesar de recusar minha sugestão, realiza uma alteração em sua atividade (no caso, deixando de ativar a legenda do vídeo).

Por fim, há, ainda, um elemento que faz parte do quadro taxonômico, mas que não constitui uma intervenção *per se*: os pedidos de intervenção.

Os pedidos de intervenção são uma solicitação de auxílio feita pelo licenciando aos formadores durante a aula. Podem se dividir em dois tipos: pedido indireto de intervenção e pedido direto de intervenção.

O pedido indireto de intervenção acontece quando o professor solicita, de maneira implícita, a ajuda do formador. É o que acontece, por exemplo, na quarta aula, quando, em determinado momento da tradução que estava fazendo, Paula se dá conta de que não sabe traduzir a palavra “*fermarti*” e diz: “eu não lembro a tradução, eu sei usar, mas não lembro a tradução... Eu peguei a mania de não traduzir”. Eu, então, intervenho traduzindo essa palavra.

O pedido direto de intervenção, por sua vez, acontece quando o professor solicita, de forma explícita, a ajuda do formador. É o que acontece, por exemplo, na terceira aula, quando Wagner propõe uma atividade lúdica para praticar a pronúncia. Ele olha para a formadora e diz “*giocamo?*”, indicando, nitidamente, que tinha dúvidas com relação ao verbo que havia usado e solicitando confirmação ou correção. A formadora responde “*giochiamo*”, fornecendo-lhe a palavra correta. Também consideramos que o pedido de intervenção é direto se o professor

demonstra abertamente, mesmo que de forma não verbal, que necessita de ajuda. É o que ocorre, por exemplo, na sexta aula, quando Laura percebe que não se lembra de nenhuma palavra que comece com “ps” e diz isso olhando para a formadora, que já a havia auxiliado alguns minutos antes.

A seguir, apresentamos uma tabela de resumo para facilitar a consulta ao quadro taxonômico. É importante ressaltar que não temos a pretensão de afirmar que as categorias de intervenção (e de pedidos de intervenção) sejam definitivas e tampouco suficientes para definir as intervenções de maneira absoluta; há casos de intervenções, por exemplo, que nos parecem se relacionar a mais de uma categoria. O objetivo do quadro taxonômico, sobretudo, é estabelecer critérios de filtragem que nos permitam agrupar as intervenções por padrões de semelhança e facilitar, desse modo, o processo de análise e de busca da compreensão da natureza e dos objetivos de um contexto de formação docente na perspectiva pós-método.

Tabela 13 – Categorização de intervenções formadoras (e de pedidos de intervenção)

<p>1. INTERVENÇÕES DIDÁTICAS referem-se às intervenções que os formadores realizam com o objetivo de auxiliar o professor responsável pela aula (ou segmento de aula) a desenvolver ou a aperfeiçoar sua prática didática. Também podem estar ligadas a questões de organização e de gestão dos alunos, do espaço e dos materiais. Dividem-se em dois tipos:</p> <p>Intervenção didática indireta – os formadores intervêm: sugerindo alguma atividade ou explicação; propondo alteração na atividade ou na explicação que o professor está desenvolvendo; questionando a atividade ou a explicação do professor; ou propondo alguma modificação relativa à gestão dos alunos, do espaço e dos materiais.</p> <p>Intervenção didática direta – os formadores intervêm sem consultar o professor, aplicando, alterando uma atividade, dando alguma explicação, ou, ainda, realizando alguma modificação concernente à gestão dos alunos, do espaço e dos materiais.</p> <p>2. INTERVENÇÕES LINGÜÍSTICAS dizem respeito a questões específicas de vocabulário ou de gramática e podem ser divididas em dois tipos:</p> <p>Intervenção linguística integradora – os formadores intervêm fornecendo algum termo em língua italiana para enriquecer a discussão ou a explicação do professor, para lembrá-lo de algum termo que esqueceu, ou para responder diretamente a algum aluno.</p> <p>Intervenção linguística corretiva – os formadores intervêm corrigindo algum termo ou forma linguística que o professor utilizou.</p> <p>3. INTERVENÇÕES CULTURAIS referem-se a questões específicas de cultura e podem ser divididas em dois tipos:</p>

Intervenção cultural integradora – os formadores intervêm trazendo alguma informação cultural para enriquecer a discussão ou a explicação do professor ou para responder diretamente a algum aluno.

Intervenção cultural corretiva – os formadores intervêm para corrigir uma informação cultural fornecida pelo professor.

SUBCATEGORIAS DE RECEPÇÃO DAS INTERVENÇÕES:

a. Aceitas: o professor recebe as intervenções de bom grado, por isso, aceita e aplica a proposta de atividade ou de alteração trazida pelos formadores, ou abre espaço para que o formador aplique a atividade. Nesse caso, o docente também permite que o formador realize a alteração proposta, ou, ainda, reformule ou redirecione sua explicação após alguma correção linguística ou cultural.

b. Refutadas: o professor não aceita a intervenção. Isso pode se dar por não concordar com a atividade proposta ou com as informações linguísticas ou culturais trazidas pelos formadores, ou, simplesmente, por considerar que o que a intervenção propõe seja impraticável.

c. Ignoradas: o professor não dá atenção à inserção ou à sugestão dos formadores e age como se nenhum tipo de tentativa de intervenção tivesse sido realizada ou proposta.

PEDIDOS DE INTERVENÇÃO:

Pedido indireto de intervenção: o professor solicita, de maneira implícita, a ajuda do formador.

Pedido direto de intervenção: o professor solicita, de maneira explícita, a ajuda do formador. Pode ser não verbal.

Fonte: Categorias propostas pelo autor da presente tese.

4.2. As intervenções formadoras

Nesta seção, apresentaremos todas as participações colaborativas, as intervenções formadoras e os pedidos de intervenção realizados e observados nas aulas do minicurso *Ciao!*. A seguir, explicaremos de que forma esses dados serão expostos.

Revisitamos cada aula do minicurso, enumerando e analisando, na ordem em que apareceram, as intervenções formadoras e os pedidos de intervenção (as participações colaborativas não serão categorizadas). Contextualizaremos, em linhas gerais, a situação em que a intervenção formadora ou o pedido de intervenção ocorreram e realizaremos a sua análise.

No caso dos pedidos de intervenção, geralmente, consideraremos apenas se foram diretos ou indiretos. No caso das intervenções formadoras, por sua vez, a análise consistirá na reflexão sobre a motivação que as pode ter gerado, os possíveis objetivos que buscaram alcançar e a forma com que foram realizadas pelo formador e recebidas pelo professor. Cada parágrafo de análise será concluído com a apresentação daquela (s) que nos parece (m) ser a (s) categoria (s) a que a intervenção formadora analisada pertence (m).

Cabe ressaltar que, na análise das intervenções formadoras, também incluiremos indicações sobre as possíveis macroestratégias com que parecem dialogar; por vezes, essas indicações aparecerão entre colchetes (e/ou em itálico) e serão discutidas na próxima seção.

Para facilitar a visão geral e a consulta dos dados analisados nesta parte da presente tese, forneceremos, após a apresentação das análises de cada aula, uma tabela de resumo contendo a quantidade e as categorias de intervenções formadoras e de pedidos de intervenção observados e realizados em cada uma.

Aula 1 (Aurélio)

Aurélio teve problemas para chegar no horário. Sendo assim, Wagner o substituiu espontaneamente na realização da primeira atividade, pois estava a par, bem como os demais professores, do plano de aula. Ele iniciou uma espécie de bate-papo com os alunos, buscando acessar seu conhecimento prévio a respeito da cultura e da língua italianas. As respostas variaram entre diversos campos lexicais (alimentos, marcas, cidades, expressões).

Situação 1: enquanto Wagner conversava com os alunos, a formadora pediu à Francisca que abrisse um documento no *Word* e que escrevesse as palavras que eles estavam dizendo, para que fossem projetadas na tela. Francisca fez essa atividade até o final da aula, ainda que a formadora tivesse em mente que fosse feita apenas durante a realização do “quebra-gelo”.

O fato de a formadora ter pedido para Francisca escrever as palavras pareceu ter um objetivo didático: oferecer aos alunos um apoio visual para que pudessem observar, também, sua forma escrita [*integrar as habilidades linguísticas*]. Desse modo, os estudantes poderiam começar, por conta própria, a fazer associações entre os sons do italiano e sua forma escrita [*ativar a capacidade de descoberta e estimular a conscientização linguística*], que, muitas vezes, não correspondem à forma escrita do português. Na situação 1, parece ocorrer uma intervenção didática direta aceita.

Situação 2: ao final da atividade, Wagner perguntou aos alunos se conheciam expressões em italiano, citando o exemplo de “*Mamma mia*”. Nesse momento, a formadora interveio dizendo “*cazzo*”. Em seguida, Wagner listou outros palavras em italiano.

No momento em que a palavra estava sendo passada para Aurélio, que daria sequência à aula, a formadora complementou a informação que havia trazido: explicou que, no lugar de “*cazzo*”, é possível usar a palavra “*caspita*”. Ela aproveitou o contexto para comentar falsos cognatos que podem surgir por conta de imperfeições na pronúncia das palavras (“*pene*”, que significa “pênis”, no lugar de “*penne*”, com dois Ns, que é um tipo de macarrão). Falou, também, sobre o estranhamento que alguns italianos podem ter ao ouvir palavras em português que têm outro sentido em italiano (citando frases comumente ditas no Brasil, como “fica à vontade” e “fica aberta 24 horas” – em italiano, “*fica*” é um termo popular para se referir ao órgão sexual feminino).

Essa intervenção parece ter tido mais de um objetivo: além de trazer informações culturais [*aumentar a conscientização de aspectos culturais*] sobre uma palavra que a formadora devia ter imaginado que os alunos conhecessem (“*cazzo*”), ela também aproveitou a situação para apresentar novos termos aos alunos. Na situação 2 parecem ocorrer, portanto, uma intervenção cultural integradora e uma intervenção linguística integradora aceitas.

Situação 3: ao término da exibição de um vídeo, que havia sido realizada sem a apresentação de legenda, Aurélio pediu à Francisca que o reprisasse, mas, dessa vez, com o apoio escrito. Nesse momento, eu intervim, dizendo: “posso dar um ‘pitaco’? Vamos ver se eles entenderam algumas coisas antes de pôr a legenda?”. Eu pretendia, com aquela intervenção, abrir um espaço para que os alunos pudessem compartilhar com o professor e com os colegas aquilo que tinham compreendido e as eventuais hipóteses sobre aquilo que não tinham compreendido [*ativar a capacidade de descoberta e estimular a conscientização linguística*]. Aurélio, entretanto, não aceitou a proposta e, imediatamente, disse: “mas é que foi muito rápido. Vamos pôr mais uma vez”. Ele refutou minha intervenção, mas a reelaborou: mudou de ideia com relação à legenda e pediu à Francisca que não a ativasse. Na situação 3 ocorreu, desse modo, uma intervenção didática indireta refutada e reelaborada.

Situação 4: ao longo da aula, houve alguns momentos de interação entre a formadora e Francisca, que escrevia as palavras que estavam sendo projetadas. Em um desses momentos, a formadora foi até Francisca para pedir que corrigisse uma palavra que Aurélio havia dito de maneira errada e que a professora havia reproduzido com erro na projeção (por exemplo, “*da dove sei?*” e “*io sono da*”). Em outros momentos, a formadora indicou à professora que estava transcrevendo algumas palavras de maneira errada, como “*quartieri*” no lugar de “*quartiere*”, ou “*dicioto*” no lugar de “*diciotto*”. Inclusive eu, de trás da câmera, observei um erro de Francisca e pedi que o corrigisse, alertando-a sobre o fato de que “*fine settimana*” se escreve com duas palavras separadas e com A no final (ela havia escrito “*finesettimane*”).

Poderíamos questionar se as intervenções no material escrito por Francisca deveriam ser listadas, uma vez que não constituíram um erro cometido pelo professor responsável por aquela aula, mas por uma colega. Optamos por considerá-las em nossa lista, pois Francisca estava atuando diretamente naquela aula. Contudo, enumeramos todas essas ocorrências como se tivessem constituído uma só intervenção. Na situação 4, parece ocorrer uma intervenção linguística corretiva aceita.

Situação 5: Francisca interpelou a formadora para tirar uma dúvida sobre a presença, ou não, de duplo T na palavra “*architetto*”. Na situação 5, ocorreu um pedido direto de intervenção.

Situação 6: após o pedido de intervenção relatado na situação 5, a formadora tomou o teclado e ela mesma escreveu o artigo *l'* antes de “*architetto*”, além de adicionar a expressão “*faccio il*”, que havia aparecido no vídeo apresentado por Aurélio. Na situação 6, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Uma situação interessante de participação colaborativa ocorreu quando Aurélio pediu aos alunos que fizessem uma atividade em dupla, com o colega sentado ao lado. Uma aluna, que estava em uma das pontas do semicírculo, chamou sua colega, que estava longe, para que fosse se sentar com ela. A estudante chamada, entretanto, tinha um ligeiro problema de mobilidade. Ao perceber isso, Wagner disse: “eu fico com ela!”. Ele foi se sentar junto à aluna, fazendo toda a atividade e passando o resto da aula ao seu lado. Esse ato sensível e espontâneo também teve uma importância técnica, pois resolveu uma questão de organização da sala de aula, que poderia ter se tornado problemática caso a aluna tivesse decidido se deslocar.

Outra participação colaborativa digna de nota pôde ser observada durante uma dinâmica oral, em que Aurélio pedia aos alunos que se apresentassem. Em determinado momento, ele disse que, “no começo, [o italiano] é difícil”. Wagner, então, que estava sentado de frente para os alunos, fez questão de refutar a afirmação do colega, discordando dele: “não, não é não”. Essa participação, que poderia ser interpretada como um simples comentário, pareceu-me ter tido um objetivo didático por parte de Wagner, que quis tirar a carga negativa do comentário feito pelo professor ministrante daquela aula para tranquilizar os alunos e minimizar possíveis medos e inseguranças que poderiam vir a atrapalhar a sua aprendizagem.

Situação 7: durante a apresentação pessoal, uma aluna disse: “*sono bibliotecaria*”. Aurélio pareceu em dúvida a respeito do termo e olhou para a formadora, afirmando: “*È uguale, proprio*”. Mas, estava, visivelmente, buscando a confirmação da formadora. Na situação 7, parece ocorrer um pedido indireto de intervenção.

Situação 8: ainda na dinâmica oral de apresentação pessoal, a formadora fez uma intervenção para ressaltar que Simone, que era o nome da aluna que havia acabado de se

apresentar, é um nome masculino na Itália. É importante observar que ela só interveio ao perceber que o professor teria deixado passar a oportunidade de trazer essa informação, pois já estava passando a palavra para outro aluno. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *aumentar a conscientização de aspectos culturais*. Na situação 8, parece ocorrer uma intervenção linguística integradora e uma intervenção cultural integradora, ambas aceitas.

Situação 9: uma estudante perguntou ao professor se o superlativo de *bello* é “*bellissimo*”, e Aurélio lhe respondeu fazendo várias digressões, que transcrevo a seguir:

“Bom, você tem diversas formas, né? Por exemplo, quando você fala pra mulher: ‘*bellona*’, você tá se referindo a uma capa de *Playboy*, por exemplo. Uma ‘*bellona*’. Tem esse sentido. Então, você pega uma palavra simples, né? Do cotidiano, um léxico supercomum, ‘*bella*’, e, quando você coloca no ‘*bellona*’ já entra nesse italiano, digamos, até coloquial, né? Que vai ser difícil num primeiro momento traduzir. Você vai ter que pesquisar, ou você morou na Itália, fez uma pesquisa pra chegar nesse (*diz uma palavra incompreensível*) hã... ‘*molto bella, bellissima*’, se usa muito, nós também usamos né? Mas a nossa intensidade tá diminuindo pra tudo, né? O nosso português básico no Brasil tá se resumindo a 500 palavras, então, se você pega um cidadão espanhol, de qualquer país, pode ser peruano, por isso, América ‘latrina’ entre aspas... (*trecho cortado*) e se acrescentar o *fica d’oro*...”.

Percebendo que a aluna parecia continuar em dúvida, eu intervim chamando-a e dizendo-lhe: “lindo é ‘*bellissimo*’, isso mesmo”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *minimizar as possibilidades de mal-entendidos*. Aurélio me ouviu chamar a aluna, mas não deu atenção, e, portanto, considero essa intervenção ignorada. Corrobora a minha avaliação o fato de, nas reflexões sobre a aula, Aurélio ter dito que tinha certeza de que a aluna havia compreendido sua explicação (dizendo, indiretamente, que minha intervenção havia sido desnecessária).

Também é importante ressaltar que considero essa intervenção como didática, e não linguística, por três motivos: a aluna já conhecia o termo e queria apenas uma confirmação; no meio de sua fala, o professor também citou a palavra a que a aluna tinha se referido; minha intervenção teve como objetivo principal esclarecer uma explicação que não parecia ter sido compreendida. Na situação 9, ocorreu uma intervenção didática direta ignorada.

Mais uma participação colaborativa ocorreu ao final da dinâmica oral de apresentação: Wagner e a discente que estava com ele eram os únicos que não tinham participado da atividade; estavam posicionados de forma diferente na sala, e isso pode ter confundido Aurélio, que não lhes deu a palavra e estava se preparando para passar à próxima atividade. Wagner, então,

chamou sua atenção de maneira jocosa, dizendo: “falta a gente, você não vai deixar a gente falar? [...] Já sei que você não gosta de mim, mas não precisa ser tão claro!”. Essa participação teve como intuito colaborar com a gestão da sala de aula.

Situação 10: o segundo momento em que Aurélio pediu uma intervenção dos formadores aconteceu quando ele estava explicando o alfabeto italiano. Ao chegar às letras de origem estrangeira, como K, W e Y, perguntou-me se os italianos “falam ‘karàte’ ou ‘karaté’”. Diferentemente da primeira vez, Aurélio o fez de forma direta. Na situação 10, parece ocorrer um pedido direto de intervenção.

Um detalhe digno de nota foi o relato feito por Aurélio, após a aula, de que teria “fugido pela tangente” em determinado momento da aula: quando apontamos que ele havia se esquecido de passar uma terceira vez o vídeo com legenda, para checar se os alunos tinham compreendido tudo, ele nos revelou que não sabia o que significava a palavra “*fabbro*”, que aparecia no vídeo. Por isso, ele decidiu “saltar” a parte final da atividade, apesar de sua importância.

Cogito a possibilidade de que esse seria um indício de que, na visão que Aurélio tinha de seu *Self* como professor, não era admissível que demonstrasse, em sala de aula, desconhecimento de algum termo ou conceito. Mesmo sabendo que os formadores estavam lá justamente com a função de auxiliar os professores, ele preferiu não pedir nossa intervenção e, simplesmente, desviar-se daquilo que desconhecia.

O fato de ter feito um pedido indireto de intervenção à formadora quando ficou em dúvida quanto à palavra “*bibliotecaria*” (situação 7) e não ter “escapado pela tangente” poderia ser justificado pela impossibilidade de fazê-lo, uma vez que, naquele momento, estava interagindo diretamente com os alunos. Ademais, talvez, Aurélio se sentisse mais à vontade para expressar um momento de “não saber” que estivesse relacionado a um conteúdo que não havia sido trazido por ele.

Quanto ao caso da palavra “*karate*”, acredito que esse professor em formação tenha feito um pedido direto de intervenção, porque se tratava de uma palavra estrangeira (e porque sabia que eu praticava essa mesma arte marcial).

A tabela abaixo apresenta, em síntese, as intervenções formadoras e os pedidos de intervenção que ocorreram na primeira aula do minicurso *Ciao!*, bem como as macroestratégias a que aludem:

Tabela 14 – Resumo da aula 1 (Aurélio)

Situação	Resumo dos pedidos de intervenção e dos possíveis tipos de intervenção formadora com a (s) possível (possíveis) macroestratégia (s) a que se refere (m)
----------	---

1	Intervenção didática direta aceita; <i>integrar as habilidades linguísticas, ativar a capacidade de descoberta e estimular a conscientização linguística.</i>
2	Intervenção cultural integradora e intervenção linguística integradora aceitas; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
3	Intervenção didática indireta refutada e reelaborada; <i>ativar a capacidade de descoberta e estimular a conscientização linguística.</i>
4	Intervenção linguística corretiva aceita.
5	Pedido direto de intervenção.
6	Intervenção didática direta aceita.
7	Pedido indireto de intervenção.
8	Intervenção linguística integrativa e intervenção cultural integradora aceitas; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
9	Intervenção didática direta ignorada; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos.</i>
10	Pedido direto de intervenção.

Fonte: Categorias de intervenção definidas e organizadas pelo autor desta tese e algumas macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006).

Aula 2 (Francisca)

A aula iniciou-se com uma participação colaborativa: Laura, espontaneamente, ficou em frente ao computador para escrever e projetar as palavras e frases que a colega diria. Essa prática começou na aula anterior e concordamos em mantê-la.

Situação 1: logo no início da aula, Francisca estava lamentando pelo fato de que faltavam cópias do material para algum aluno e parecia não saber como proceder. Percebendo que o início da aula estava sendo atrasado por conta desse detalhe, propus que os estudantes sem apostila acompanhassem a atividade com os colegas que tinham o material. Essa intervenção, bastante simples, teve o intuito de auxiliar na gestão de classe e ajudar a professora, que estava indecisa em relação a como proceder, a iniciar logo as atividades, mostrando-lhe que, mesmo que não houvesse material para todos, como estava planejado, havia modos de nos adaptarmos e cumprirmos nosso plano de aula. Na situação 1, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita.

Situação 2: ainda no início da aula, Francisca interagiu com o formador, pedindo, de maneira formal, que eu dissesse meu sobrenome, o soletrasse e, em seguida, dissesse minha idade. Após ter fornecido as respostas que a professora esperava, dei sequência à interação,

fazendo as mesmas perguntas a ela. Isso não estava programado, mas julguei que seria interessante desenvolvermos, um pouco mais, a questão da formalidade que ela queria apresentar aos alunos. Assim, seria possível dar-lhes mais insumos para que pudessem começar a criar suas hipóteses a respeito do tratamento formal em língua italiana. Essa intervenção visava propiciar a concretização das macroestratégias *ativar a capacidade de descoberta e estimular a conscientização linguística*. Na situação 2, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 3: em determinado momento, ainda no início da aula, pedi a Wagner que apagasse uma das luzes para que os alunos pudessem ler melhor as frases na tela, pois o projetor não estava funcionando bem. Essa intervenção, relativa a uma questão técnica, foi fundamental para o bom desenvolvimento da aula. Na situação 3, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Laura realizou uma participação colaborativa logo após o término da primeira atividade: Francisca parecia um pouco insegura a respeito do que fazer em seguida, e sua colega, que estava ao computador, sugeriu que fizesse uma revisão do alfabeto, porque nem todos os alunos estiveram presentes na primeira aula. Francisca respondeu que o faria naquele momento, mas não ficou claro se foi uma sugestão que ela aceitou, ou se era algo que já estava programado.

Situação 4: após ter revisado o alfabeto, Francisca começou a comentar alguns grupos silábicos do italiano. Essa é uma atividade importante, sobretudo nas primeiras aulas, e que deve ser feita, preferencialmente, de maneira sistematizada e com material para apoio visual. Francisca, entretanto, apresentou esse conteúdo de forma improvisada e sem utilizar nenhum material para demonstrar aos alunos a representação escrita dos sons. Percebendo a dificuldade de Francisca em organizar e apresentar aquele conteúdo, a formadora passou a intervir ativamente na aula. Convém ressaltar que ela não tomou a aula completamente nas mãos, mas induziu Francisca a dar uma explicação, sobre esse conteúdo, junto com ela. Essa tendência da formadora, de envolver o professor em sua intervenção, pôde ser observada em outros momentos ao longo do curso. A seguir, transcrevo um trecho dessa intervenção para ilustrar como se deu:

Formadora: *Ci – acca – e: che.*

Francisca: *Che sembra il nostro Q + U* (fica em silêncio, pensativa)

Formadora: *E ci – acca – i: chi*

(...)

Formadora: *Chi! Chi è una parola. Sapete che vuol dire chi?*

Francisca: *Sapete, ragazzi? Cosa vuol dire chi?*

Formadora: Quem.

Francisca: Quem.

(Em seguida, a formadora começa a fazer perguntas)

Formadora: *Chi è lei? Lei è...* (aponta para Laura)

(Francisca não espera a resposta dos alunos e responde).

Francisca: *Lei è Laura.*

(A formadora, em seguida, continua a guiar a sistematização dos grupos silábicos do italiano).

Formadora: *Poi, ci + i...*

A aula continuou por alguns minutos desta forma: com a formadora indicando um grupo silábico de cada vez e dando exemplos, com os quais Francisca foi colaborando. Essa intervenção pareceu ter como objetivo principal ajudar a professora a resolver um problema didático, uma vez que não conseguia agrupar as informações de maneira clara, concisa e organizada. Tal intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *minimizar as possibilidades de mal-entendidos*. Na situação 4, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 5: a formadora levantou-se, foi até o interruptor e acendeu a luz. Imediatamente, perguntou aos alunos se, daquele modo, a imagem na tela ficava mais visível. Na situação 5, parece ocorrer uma intervenção didática direta aceita.

Situação 6: Francisca apresentou um trava-língua que continha a palavra “Sicília”. Em seguida, uma aluna perguntou-lhe se também era possível dizer “Cicilia”. Em um primeiro momento, Francisca disse que não, mas a aluna insistiu, dizendo que já havia ouvido italianos falando dessa forma. Francisca, então, afirmou que, em dialeto, é possível pronunciar dessa forma, mas que, no italiano *standard*, diz-se sempre “Sicilia”. Eu intervim nesse momento, corrigindo a informação e esclarecendo que, “nesse caso, nem em dialeto! É *Sicilia* sempre” [*aumentar a conscientização de aspectos culturais*]. Em seguida, eu me dirigi à aluna: “Você ouviu um italiano falando ‘Cicilia’?”. A aluna, então, respondeu: “é, devo ter confundido”.

Esse caso é interessante, porque, inicialmente, a aluna tinha afirmado, de maneira assertiva, que já tinha ouvido algum italiano falando “Cicilia”, o que fez, inclusive, Francisca ajustar sua resposta, demonstrando que não estava segura do que estava dizendo, por falta de conhecimento linguístico e cultural mais aprofundado. Quando eu disse que aquela pronúncia não era possível, nem mesmo em se tratando de dialeto, a aluna, imediatamente, compreendeu que devia ter se confundido, como se minha opinião fosse mais confiável do que a da professora.

Essa situação me parece demonstrar a importância da presença dos formadores para dar apoio aos professores, ainda que decidam não pedir ajuda quando não estiverem seguros quanto a alguma informação. Na situação 6, ocorreu uma intervenção cultural corretiva (sobre a questão dos dialetos) e uma intervenção linguística corretiva (sobre a pronúncia da palavra “*Sicilia*”), ambas aceitas.

Situação 7: logo após a intervenção anterior, a formadora adicionou uma informação: “*così come molti brasiliani dicono ‘torre di pizza’, invece di ‘torre di Pisa’*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *estimular a conscientização linguística*. Na situação 7, ocorreu uma intervenção linguística integrativa aceita.

Situação 8: Francisca estava trabalhando um trava-língua com os alunos e, em determinado momento, percebi que alguns deles, em vez de dizer “*Dina*”, pronunciaram “*Gina*”. Intervim dizendo à Francisca: “*scusami, io non ho il foglio, il nome è Gina o Dina?*”. Francisca pareceu não entender minha intervenção, e a interpretou como se eu estivesse tentando tirar uma dúvida. Ela, então, respondeu: “*Dina. Puxa, Darius, logo você está ouvindo coisas?*”. Imediatamente, a formadora interveio dizendo: “*Allora vuol dire che qualcuno ha pronunciato Gina!*”. Francisca, então, entendeu que, de fato, alguém havia pronunciado a palavra de forma errada e percebeu que ela não tinha ouvido bem.

Essa intervenção é um pouco difícil de categorizar, pois a intervenção foi feita por meio de uma pergunta retórica, com a qual tentei fazer a professora notar que alguns alunos estavam pronunciando o nome “*Dina*” de maneira incorreta. De todo modo, meu objetivo principal era que Francisca percebesse que havia um problema de pronúncia e ajustasse a atividade para corrigir o erro e, portanto, tinha cunho prevalentemente didático. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *estimular a conscientização linguística*. Na situação 8, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita.

Situação 9: a formadora, em seguida, pediu à Laura que escrevesse os dois nomes, que são diferentes, para que fossem projetados: “*Scrivi la differenza tra Gina e Dina*”. Percebendo a abertura e que os alunos haviam compreendido a diferença, eu adicionei uma dica: “*vocês têm que falar igual paranaense: leite quente dói o dente da frente*”. Essa intervenção também propiciou a concretização da macroestratégia mencionada no parágrafo anterior. Na situação 9, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 10: Francisca foi para a parte subsequente do trava-línguas, e eu intervim novamente, dizendo: “*eu ouvi Cicino*” (no lugar de “*Ticino*”). O intuito, mais uma vez, era indicar que havia um problema de pronúncia e induzir a professora a corrigir o erro. Dessa vez, Francisca respondeu: “*anch’io!*”, mas é interessante destacar que, até o momento em que eu

intervim, ela não havia chamado a atenção dos alunos para o erro. Na situação 10, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita.

Situação 11: ainda a respeito da pronúncia, uma aluna disse: “É igual no inglês: não é ‘*tchitcher*’, mas ‘*teacher*’. Outra estudante fez um comentário sobre o “pessoal do interior” que pronuncia a letra T de forma alveolar. Nesse momento, Francisca disse, com um pouco de insegurança: “Pode ser que tenha alguma influência do italiano, porque vieram vários italianos para cá... *c’è la tua ricerca*, né (se dirige à formadora)? *Che è in Pedrinhas*”. A formadora, então, respondeu que sim, que há brasileiros de origem italiana que pronunciam o T alveolar. Depois disso, Francisca se sentiu mais segura e disse às alunas: “*C’è questa influenza*”. Na situação 11, ocorreu um pedido direto de intervenção.

Situação 12: a discussão seguiu, e Francisca começou a falar sobre o talian, língua falada pelos descendentes de vênets no sul do Brasil. Ela disse que o Iphan estava pensando em considerá-lo como língua oficial, quando a formadora interveio afirmando que, na verdade, já o era no município de Serafina Corrêa. Em seguida, a formadora contou um pouco sobre o histórico dessa língua. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *aumentar a conscientização de aspectos culturais*. Na situação 12, ocorreu uma intervenção cultural corretiva, seguida de intervenção cultural integradora, ambas aceitas.

Situação 13: Francisca continuou falando do talian e comentou que tinha visto um vídeo em que uma pessoa, que falava o talian quando criança, relatou que, na escola, sua professora lhe havia dito que aquela era uma língua de ignorantes. O tema foi se desdobrando até chegar a uma reflexão a respeito do fato de Getúlio Vargas ter proibido o italiano, no Brasil, na época da Segunda Guerra Mundial. A formadora aproveitou o tema, que Francisca estava abordando sob a ótica dos italianos no Brasil, para explicar a situação da Itália após a Segunda Guerra e o posterior “*boom*” econômico. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *aumentar a conscientização de aspectos culturais*. Francisca aproveitou o ensejo para trazer, mais uma vez, as informações que conhecia sobre a diferença entre norte e sul da Itália, citando, também, Pasolini e os cortiços dos bairros pobres da Itália no período do pós-guerra. Na situação 13, ocorreu uma intervenção cultural integradora aceita.

Situação 14: nessa ocasião, uma aluna perguntou se a região da Calábria é pobre. Francisca não disse nada, como se aguardasse que a formadora respondesse. A formadora e eu entrevistamos e trouxemos nossos pontos de vista a respeito da questão. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *aumentar a conscientização de aspectos culturais*. Avaliando a situação, interpreto o silêncio de Francisca como um pedido indireto de intervenção. Assim, na situação 14, ocorreu esse tipo de solicitação de intervenção.

Em determinado momento da conversa citada na situação 13, Francisca perguntou para nós, formadores, se a Calábria fica no centro da Itália. Eu e a aluna que havia feito a pergunta respondemos-lhe, dizendo que a Calábria fica no sul. Não considerei essa pergunta como um pedido de intervenção, porque, nesse momento, a professora não estava explicando nada; quem estava dando a explicação éramos a formadora e eu. De todo modo, acho importante relatar essa situação, porque mostra o quanto o fato de não ter uma experiência na Itália pode fazer falta na formação linguística e cultural do professor. Ainda que, claramente, não seja uma condição imprescindível, o fato de ter estado, ao menos uma vez, na Itália pode trazer muito mais segurança ao professor, pois as informações que possui são fruto de uma experiência real e direta, e não foram apenas recebidas.

Situação 15: depois de um longo tempo discutindo questões sociais, Francisca voltou à mesa, olhou para a tela, e, em seguida, para as suas anotações e disse, sem se dirigir a ninguém: “acho que não vai dar tempo...”. Percebendo que a professora estava em dúvida a respeito da possibilidade de realizar a atividade subsequente, a formadora aproveitou para intervir propondo uma atividade: “*possiamo vedere come si pronunciano i loro nomi in italiano?*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *aumentar a conscientização de aspectos culturais*, uma vez que discutimos, por exemplo, o fato de alguns nomes que são femininos no Brasil serem masculinos na Itália, tais como: Simone (havia, na turma, uma aluna com esse nome), Daniele e Andrea. Posteriormente, a formadora perguntou o nome de cada aluno, explicando como seria sua leitura ou sua versão em italiano. Nesse momento, a formadora passou a conduzir a aula e, inicialmente, Francisca pareceu um pouco perdida, mas, imediatamente, colocou-se no meio da sala, sem perder sua autoridade, e passou a fazer alguns comentários para reforçar o que a formadora estava dizendo. Esses comentários pareciam ter o objetivo de mostrar que ela também possuía conhecimento sobre as informações que a formadora estava trazendo.

Embora a formadora tenha sugerido uma intervenção, sua pergunta parecia retórica, pois ela, imediatamente, realizou a atividade que havia proposto. Sendo assim, consideramos que interveio de maneira direta na aula de Francisca. Na situação 15, ocorreu, portanto, uma intervenção didática direta aceita.

Situação 16: ainda nessa atividade relativa aos nomes, uma aluna disse que se chamava Jaqueline. Francisca voltou-se para a formadora e perguntou: “Jaqueline? É porque eles falam o J como I?”. A formadora ficou pensativa e, em seguida, pronunciou a letra J do nome com o mesmo som da palavra “*jeans*”. Na situação 16, ocorreu um pedido direto de intervenção.

Situação 17: durante essa mesma atividade, uma aluna comentou ter conhecido alguém chamado Giampaolo e demonstrou ter dúvidas quanto ao nome. A formadora, então, disse: “*Scrivi, Laura: Giampaolo*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *integrar as habilidades linguísticas*. Laura, então, explicou como se diz Paolo em italiano, frisando que não se pronuncia “Paôlo”. Na situação 17, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 18: na parte final da aula, Francisca parecia estar bem perdida; em determinado momento, ela perguntou para a formadora se podia fazer o exercício 3 e, em seguida, acrescentou: “*c’è tempo? O no?*”. Na situação 18, ocorreu um pedido direto de intervenção.

Situação 19: por alguns minutos, as duas discutiram sobre qual atividade realizar naquele momento, até que definiram que Francisca iria realizar a atividade de *folders* que havia preparado e que o exercício que estava pensando em fazer antes ficaria como tarefa de casa. Percebendo que a discussão havia sido confusa, a formadora verificou com os alunos se haviam compreendido o que era para ser feito em casa: “*Ok, il compito da fare a casa? Lezione 1, pagina 6, esercizio 3; Laura ha scritto qua*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *minimizar as possibilidades de mal-entendidos*. Na situação 19, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 20: Francisca continuou perdida na gestão da aula. Ela olhou para o lado e pediu ajuda para Laura, que começou a pensar em como separar os grupos. Por esse motivo, a formadora interveio, dizendo que os próprios alunos podiam se dividir. Imediatamente, Francisca disse, direcionando-se aos alunos: “*vocês se dividem em três grupos?*”. Mas, em seguida, olhou para Laura e solicitou uma confirmação: “*um grupo de 4 e dois de 5?*”. Na situação 20, ocorreu uma intervenção didática aceita e reelaborada.

Situação 21: ao longo da atividade de grupo, a formadora e Wagner passaram pelas mesas ajudando os alunos, espontaneamente. Eu, inclusive, em determinado momento, ajudei uma aluna que tinha uma dúvida, mas estava distante de Francisca. Na situação 21, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 22: a formadora entregou algumas cartelas de bingo e iniciou a realizar a atividade, que tinha sido ideia dela. Francisca ficou o tempo todo ao seu lado, como uma auxiliar, inclusive, sorteando os números, enquanto a formadora interagiu com os alunos. É interessante notar que Francisca, que, aos poucos foi tomando mais a iniciativa no desenvolvimento do jogo, manteve seu protagonismo e a responsabilidade pela aula. Em nenhum momento, pareceu estar ali como uma aluna da formadora, mas como uma colega dela. O fato de ter o formador atuando ao lado, como um “parceiro de trabalho”, diminui a distância

hierárquica entre este e o professor em formação. Ademais, isso demonstra como a autonomia assistida não tira o protagonismo desse professor. Na situação 22, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Na tabela seguinte, vemos, resumidamente, as intervenções formadoras e os pedidos de intervenção ocorridos durante a segunda aula do minicurso; vemos, além disso, as macroestratégias materializadas nessa aula:

Tabela 15 – Resumo da aula 2 (Francisca)

Situação	Resumo dos pedidos de intervenção e dos possíveis tipos de intervenção formadora com a (s) possível (possíveis) macroestratégia (s) a que se refere (m)
1	Intervenção didática indireta aceita.
2	Intervenção didática direta aceita; macroestratégia: <i>ativar a capacidade de descoberta e estimular a conscientização linguística.</i>
3	Intervenção didática direta aceita.
4	Intervenção didática direta aceita; macroestratégia: <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos.</i>
5	Intervenção didática direta aceita.
6	Intervenção cultural corretiva e intervenção linguística corretiva aceitas; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
7	Intervenção linguística integrativa aceita; <i>estimular a conscientização linguística.</i>
8	Intervenção didática indireta aceita; <i>estimular a conscientização linguística.</i>
9	Intervenção didática direta aceita; <i>estimular a conscientização linguística.</i>
10	Intervenção didática indireta aceita.
11	Pedido direto de intervenção.
12	Intervenção cultural corretiva e intervenção cultural integradora aceitas.
13	Intervenção cultural integradora aceita; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
14	Pedido indireto de intervenção; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
15	Intervenção didática direta aceita; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
16	Pedido direto de intervenção.

17	Intervenção didática direta aceita; <i>integrar as habilidades linguísticas</i> .
18	Pedido direto de intervenção.
19	Intervenção didática direta aceita.
20	Intervenção didática aceita e reelaborada.
21	Intervenção didática direta aceita.
22	Intervenção didática direta aceita.

Fonte: Categorias de intervenção definidas e organizadas pelo autor desta tese e algumas macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006).

Aula 3 (mista)

Nesta, que foi a primeira aula mista (isto é, ministrada por dois ou mais professores em formação), houve diversas participações colaborativas. No início da aula, por exemplo, Francisca retomou a atividade dos *folders* e disse aos alunos que, quando comprassem um vinho italiano, veriam escrito o nome da província em que foi produzido, e não da região. Aurélio adicionou uma informação, dizendo: “*sì, è quella sigla di due lettere*”.

Em seguida, quando Francisca estava falando sobre a diferença entre sul e norte, ela afirmou que “*il nord sarebbe il nostro sudeste e il sud sarebbe il nostro nordeste*”; imediatamente, Aurélio explicou: “mas agora se desenvolveu... Turismo, agronegócio...”. É digno de nota o fato de que, em mais de um momento, e não apenas nessa aula, Francisca trouxe essa visão de que o norte é rico, e o sul é pobre, e, em todas as ocasiões, Aurélio complementou (ou corrigiu) a informação, dizendo que, atualmente, o sul tem se desenvolvido.

Situação 1: Francisca passava pelas mesas para checar se os alunos tinham alguma dúvida a respeito do conteúdo dos *folders*. Em determinado momento, ela se colocou na frente de um grupo de três alunos e começou a explicar-lhes os artigos definidos, mas o fez de forma pouco clara, sem aprofundar muito nem sistematizar as informações. Percebendo que, enquanto falava com aquele grupo reduzido de estudantes, Francisca dava as costas para o resto da classe, a formadora interveio dizendo: “*Francisca, possiamo dare solo un’idea degli articoli?*”. A formadora o fez apontando para a lousa e insinuando que o ideal seria abrir a explicação a todos os alunos. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *potencializar as oportunidades de aprendizagem*. A formadora, então, reforçou que, naquele momento, dariam apenas uma ideia geral do tema e o aprofundariam posteriormente.

Laura, Wagner, Aurélio e, inclusive, a formadora se mobilizaram para ligar o projetor. Francisca, entretanto, ainda que tivesse aceitado a proposta, continuou dando explicações de grupo em grupo, sem envolver a sala toda. Observando que nada havia mudado, a formadora

insistiu: “*meglio aprire la spiegazione, no, Francisca?*”. Tendo em vista o insucesso com o projetor, que tinha algum problema, ela tentou limpar a lousa, desgastada, para utilizá-la. A atividade de Francisca continuou inalterada, e a formadora, novamente, insistiu uma última vez: “*facciamo una spiegazione aperta a tutti?*”.

Esse momento é difícil de avaliar, pois não fica claro se Francisca não havia entendido que as perguntas da formadora eram retóricas, ou seja, não estava perguntando se ela, a formadora, poderia dar a explicação para todos, mas se Francisca poderia abrir as explicações para todos. Outra possibilidade é que, talvez, por insegurança, Francisca não quisesse sistematizar a explicação. O fato é que, após a terceira intervenção, essa docente em formação pôs a mão no bolso e deixou os outros (Laura e a formadora) conduzirem aquele segmento da aula.

A formadora, desse modo, começou a apresentar uma explicação detalhada dos artigos definidos, mas o fez envolvendo os professores, interagindo com eles, fazendo perguntas para que respondessem e ajudassem na sistematização desse conteúdo. É o que se pode ver na parte da aula transcrita abaixo:

Formadora (para todos): *Abbiamo in portoghese una parola per dire “o”*. Em italiano, temos três possibilidades: “*il*”, “*L apostrofo*” o “*lo*”.

Laura (para a formadora): *Per il maschile*.

Formadora (para todos): *Per il maschile singolare. E quando si usa “il”, quando si usa “L apostrofo” e quando si usa “lo”?*

Francisca (para a formadora): “*il*” è la maggioranza delle parole maschili.

Laura (para a formadora): *Ad esempio... ragazzo*.

Formadora (vira para os alunos): *il ragazzo*.

Francisca (para a formadora): *il libro...*

Formadora (para Laura, que está escrevendo na lousa): *L apostrofo...*

Wagner: *L’automobile...*

Francisca (para Wagner) *no, ma questo è “L apostrofo”*.

Formadora (para Wagner) *automobile è femminile*.

A explicação continuou dessa forma, tornando-se uma construção coletiva e, em minha opinião, bastante confusa: a atividade havia começado de forma problemática, porque Francisca estava dando uma explicação apenas para alguns alunos; em seguida, buscou-se sistematizar as regras dos artigos, mas, em vários momentos, parecia ser um diálogo entre os professores e a

formadora. Um dos professores falou, por exemplo, que o artigo “*lo*” é utilizado com palavras que começam com “*s impura*”, mas não explicou aos alunos o que seria esse conceito, e apenas os professores e a formadora compreenderam o que aquilo significava.

Nesse momento, aconteceram diversas intervenções, por isso, é difícil estabelecer quando terminava uma e quando começava outra. Em algum momento, por exemplo, eu também intervim, quando percebi que havia sido dado o exemplo de *zaino* como palavra que pede o artigo “*lo*”, mas a palavra não havia sido explicada aos alunos. Eu perguntei aos professores: “*ma loro sanno cosa vuol dire zaino*”?

Posteriormente, durante as reflexões pós-aula, discutimos bastante com os professores sobre aquele momento. A formadora aproveitou essa situação para dar dicas práticas aos professores, comentando, por exemplo, que é possível explicar um elemento linguístico que não estava no programa da aula e que surge de alguma dúvida. Ela ressaltou que essa explicação não precisa ser feita de maneira completa, sobretudo se há necessidade de sistematização e se as condições técnicas não são as melhores (como no caso daquela sala, em que o projetor não funcionava bem, e a lousa estava extremamente desgastada, impossibilitando escrever e apagar). A formadora esclareceu, também, que não há problema em dizer ao aluno que as regras serão apresentadas em outro momento.

Na situação 1, houve uma intervenção didática indireta (quando a formadora pede à professora que abra as explicações) e, posteriormente, uma intervenção didática direta, ambas aceitas.

Ainda no momento da explicação sobre os artigos definidos, aconteceu uma situação interessante: Aurélio perguntou aos seus colegas se alguém havia dado o exemplo da palavra “*lo pneumatico*”. Ouvindo esse comentário, uma aluna perguntou à Francisca o que aquela palavra significava. A professora pareceu ficar em dúvida quanto à sua tradução e fez um pedido discreto de ajuda a Aurélio, virando-se para ele (que era quem tinha dado aquele exemplo) e perguntando: “*chi vuole spiegare che è lo pneumatico*?”. Aurélio prontamente respondeu à aluna.

A transição desse primeiro segmento da aula para o segundo foi bastante confusa e lenta: em determinado momento, todos os professores estavam de pé na frente da sala: Laura chamava a atenção dos alunos para iniciarem a atividade posterior; Wagner estava ao seu lado; Francisca dava orientações a alguns estudantes, e Aurélio estava falando de algumas curiosidades com outros discentes. Estranhamente, Francisca ainda voltou a ficar perto de um grupo de alunos e perguntou-lhes: “e aí, o que acharam da região sul?”; ou seja, voltou a falar dos *folders*. Visivelmente, não estava claro, para os professores, o que deveria ser feito, se

deviam manter a atividade de geografia, ou passar para a atividade seguinte, e ninguém parecia ter o controle da sala de aula. Depois de alguns minutos assim, finalmente, as conversas paralelas cessaram, e teve início a atividade de revisão conduzida por Wagner e Laura.

Situação 2: Laura estava explicando como se pronuncia o C em italiano, distinguindo entre CA - CO - CU, CI - CE e CHI - CHE. Uma aluna perguntou sobre os casos em que o duplo C aparece, e Laura respondeu-lhe, mas fiquei com a impressão de que sua explicação havia sido um pouco confusa. Decidi, então, intervir tentando sintetizar a explicação, pois fiquei receoso de que a estudante se confundisse ainda mais e ficasse com a impressão de que aquilo era algo mais difícil do que realmente é. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *minimizar as possibilidades de mal-entendidos*. Na situação 2, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 3: Laura pediu o auxílio da formadora, dando a entender que tinha dúvidas com relação ao nome do tipo de R que pronunciamos em italiano: “O som do R em italiano... Eles... O R é sempre RRR (vibrando o R, olha para a formadora)... É retroflexo, né?”. A formadora, então, responde: “vibrante!”, fornecendo-lhe o nome correto. Na situação 3, ocorreu um pedido direto de intervenção.

Situação 4: Wagner propôs, em seguida, uma atividade lúdica para praticar a pronúncia. Ele olhou para a formadora e indagou: “*giocamo?*”. Ao fazê-lo, indicou que tinha dúvidas com relação à conjugação do verbo “*giocare*”. A formadora, prontamente, respondeu “*giochiamo*”, explicando a forma correta. Na situação 4, ocorreu um pedido direto de intervenção.

Situação 5: a formadora propôs à Laura que lesse, antes dos alunos, as frases do exercício que estavam realizando, pois percebeu que eles apresentavam algumas dúvidas de pronúncia. Dessa forma, os aprendizes poderiam, antes de ler, ouvir a pronúncia correta. Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *estimular a conscientização linguística* e *integrar as habilidades linguísticas*. Na situação 5, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 6: ao final da leitura de um diálogo, realizada por Wagner e por Laura, a formadora não perdeu a oportunidade de fazer uma atividade prática e de propor uma pergunta aos alunos utilizando a palavra “*stanco*”, que tinha aparecido no texto. A formadora perguntou a toda a classe: “*chi è stanco oggi?*”. A intervenção foi bem aceita por Wagner e por Laura, que deram sequência à conversa e pareceram compreender que o intuito da formadora era aproveitar, ao máximo, a oportunidade de ensino que aqueles diálogos ofereciam. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *potencializar as oportunidades de aprendizagem*.

A partir daquele momento, Laura e Wagner passaram a aproveitar elementos dos demais diálogos para, também, promover momentos de interação com os alunos. Talvez, se a formadora não tivesse feito a primeira intervenção, os professores teriam lido rapidamente todos os demais diálogos sem aproveitar essa possibilidade que o material oferecia. Na situação 6, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 7: após um diálogo em que aparecia novamente a palavra “birra”, que já havia se repetido em outros diálogos, a formadora perguntou para Wagner e Laura: “*perché solo birra, birra?*”. Ela fez-lhes essa pergunta tentando estimulá-los a trazerem, nas vezes seguintes, elementos linguísticos variados. Laura, então, alterou a bebida na leitura do exemplo e disse: “*lo spritz*”. Na situação 7, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita.

Situação 8: no mesmo sentido da intervenção anterior, a formadora questionou o contexto da situação apresentada no diálogo entre Wagner e Laura, em que eles falavam sobre Londres; ela lhes perguntou por que não falaram de alguma cidade italiana. Compreendo que seu intuito era contextualizar melhor o diálogo no âmbito de um curso de italiano. Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *contextualizar o insumo linguístico e aumentar a conscientização de aspectos culturais*. Na situação 8, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita.

Situação 9: houve mais um momento em que aconteceu uma explicação coletiva bastante confusa. O tema dessa explanação era a formalidade (“*dare del tu e dare del Lei*”), e todos participaram: Wagner, Laura, Aurélio e, em determinado momento, a formadora também. É interessante ressaltar que a formadora não se limitou a discutir junto dos professores, mas tentou envolver, ao máximo, os alunos: em certo momento, por exemplo, ela envolveu uma aluna que falava alemão, perguntando-lhe como funciona a questão da formalidade naquela língua. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *estimular a conscientização linguística e cultural*. Em seguida, contextualizou aquelas informações mostrando como (no caso específico de um estudante que trabalhava na secretaria de cooperação internacional da universidade) seria possível utilizar o tratamento formal: a formadora imaginou uma situação de comunicação entre uma faculdade brasileira e uma italiana e exemplificou algumas fórmulas polidas que poderiam ser utilizadas entre as partes. Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *contextualizar o insumo linguístico e aumentar a conscientização de aspectos culturais*.

Essa intervenção da formadora é um pouco difícil de categorizar, pois foi um momento em que houve diversas trocas entre os participantes, e o envolvimento da classe parece ter propiciado a concretização da macroestratégia *potencializar as oportunidades de*

aprendizagem. Na situação 9, ocorreram uma intervenção didática direta aceita, uma intervenção cultural integradora aceita e uma intervenção linguística integradora aceita.

Situação 10: uma aluna perguntou sobre a expressão “*buona giornata!*”, e Aurélio respondeu divagando mais do que o necessário, trazendo informações que, provavelmente, não seriam importantes naquele momento, como a questão da diferença entre “*buonaserà!*” e “*buon pomeriggio!*”. A formadora, então, interveio, tentando suavizar essa informação um pouco excessiva (e que pareceu confundir mais os alunos), dizendo que “*l’importante è non dire “buonanotte” quando si arriva a una festa o quando sono ancora le sette, le otto*”. Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *minimizar as possibilidades de mal-entendidos* e *aumentar a conscientização de aspectos culturais*. Na situação 10, houve uma intervenção didática direta aceita.

Situação 11: Laura estava prestes a dar sequência à aula quando a formadora notou uma frase na apostila e a interrompeu dizendo: “*ah, una cosa: qui c’è una formula interessante: questa è mia moglie*”... A formadora, então, levantou-se e coordenou uma dinâmica oral para que os alunos usassem os pronomes possessivos. Para isso, ela perguntou a um deles: “*qual è il tuo cognome?*”. Em seguida, pediu para que um colega dele o apresentasse a um terceiro aluno. Inicialmente, os incentivou a fazê-lo de maneira formal e, posteriormente, de maneira informal.

Com essa dinâmica, a formadora mostrou novamente, na prática, a importância de não perder nenhuma oportunidade que possa surgir nos materiais para realizar práticas com os alunos [*potencializar as oportunidades de aprendizagem*]. Na situação 11, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 12: após o comentário de uma aluna, que havia notado que alguma personagem (intitulada “*moglie*”) não tinha falas no diálogo da folha, a formadora aproveitou para explicar, a toda a classe, a diferença entre “*moglie*” e “*donna*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *potencializar as oportunidades de aprendizagem*. A formadora levantou-se, foi até a frente da sala, dirigiu-se aos alunos e lhes disse: “*Vocês viram que aqui está escrito Enzo e moglie, né? ‘Moglie’ é esposa, não é ‘mulher’, tá?*”. Logo em seguida, Laura reforçou o que a formadora havia dito:

Laura: *Moglie* é esposa, e *donna* é mulher.

Formadora: Então, se eu quiser dizer que uma mulher é bonita, nunca vou dizer que é uma “*bella moglie*”, mas uma “*bella donna*”.

Assim, na situação 12, ocorreu uma intervenção linguística integradora aceita.

Situação 13: um aluno perguntou sobre a palavra “namorada (o)” em italiano. Wagner e Laura começaram a explicar para responder a pergunta do estudante, mas, novamente, a formadora levantou-se e foi até a frente da sala para complementar a informação dada por Laura (de que namorado é “*fidanzato*”). A formadora afirmou: “na verdade, ‘*fidanzato*’ é um namoro sério!”; ao que Aurélio adicionou: “é quase noivo!”. A formadora, então, complementou: “E noivo também é ‘*fidanzato*’. Agora, se você diz ‘*ragazzo*’, ‘*ragazza*’, quer dizer que não tem tanta... pode até ser um ‘ficante’. Mas *fidanzato* é sério”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *aumentar a conscientização de aspectos culturais*. Na situação 13, ocorreu uma intervenção linguística integradora e uma intervenção cultural integradora, ambas aceitas.

Situação 14: após a leitura da palavra “*giovane*”, que estava na apostila, Laura explicou que, quando a palavra termina em E, a pronúncia dessa vogal tem de ser mantida como é, sem que seja transformada em I. Nesse momento, a formadora se levantou mais uma vez, indo para a frente da sala, e disse: “*poi c’è una cosa molto importante: ‘giovane’ vuol dire jovem. ‘Giovanni’ è il nome di una persona. Scriviamo?’*”. Então, a formadora pediu para Francisca, que estava no computador, escrever. Logo em seguida, após terem comentado sobre a palavra “*giovane*”, a formadora fez mais uma intervenção: “outro erro bem comum e colocar o nome de Lucca no filho, com dois Cs. Mas, com dois Cs, é o nome de uma cidade na Toscana, perto de *Firenze*. O nome Luca é com um C só”. Na situação 14, ocorreu uma intervenção linguística integradora e uma intervenção cultural integradora, ambas aceitas.

Situação 15: uma aluna tinha de ler a frase “*sono studente*”. Os professores corrigiram sua pronúncia (ela havia dito “*studenti*”), mas não aproveitaram a ocasião para falar, também, da forma feminina da palavra. Podiam tê-lo feito, já que ela era mulher. A formadora, então, interveio trazendo a informação de que, no feminino, se diz “*studentessa*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *contextualizar o insumo linguístico*, visto que, em uma situação real, a aluna deveria usar aquela forma. Na situação 15, ocorreu uma intervenção linguística integradora aceita.

Situação 16: surgiu, em classe, o tema “Nápoles”, e um professor disse que Maradona é idolatrado lá. Eu intervim para contar um caso pessoal que vivi, ligado a esse fato, quando estive na cidade. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *aumentar a conscientização de aspectos culturais*. Na situação 16, ocorreu uma intervenção cultural integradora aceita.

Uma participação colaborativa ocorreu quando Aurélio percebeu que um dos alunos ainda não tinha lido nenhuma frase; ele pediu, então, aos professores responsáveis pela atividade, que passassem a palavra a esse estudante, para que lesse a frase subsequente.

Situação 17: os professores aplicaram uma atividade com música. Os alunos teriam de ouvir a canção e completar os espaços em branco no seu texto. Ao final da segunda vez que a canção foi tocada, a formadora levantou-se e disse, em tom jocoso: “Deixa eu falar uma coisa: como professora supervisora do curso, eu protesto! Tem muitos espacinhos para quem está começando!”. Nesse momento, os alunos concordaram com ela e, inclusive, bateram palmas. Ela continuou: “è *impossibile!*”. Em seguida, conversou com os professores em voz baixa e, depois, voltou a se dirigir à sala toda, dizendo: “Ah! Agora, eu entendi que é para vocês fazerem em casa. Vão ouvindo, pausando e fazendo”. Na situação 17, ocorreu uma intervenção didática indireta refutada.

Tabela 16 – Resumo da aula 3 (mista)

Situação	Resumo dos pedidos de intervenção e dos possíveis tipos de intervenção formadora com a (s) possível (possíveis) macroestratégia (s) a que se refere (m)
1	Intervenção didática indireta e intervenção didática direta aceitas; <i>potencializar as oportunidades de aprendizagem.</i>
2	Intervenção didática direta; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos.</i>
3	Pedido direto de intervenção.
4	Pedido direto de intervenção.
5	Intervenção didática direta aceita; <i>estimular a conscientização linguística e Integrar as habilidades linguísticas.</i>
6	Intervenção didática direta aceita; <i>potencializar as oportunidades de aprendizagem.</i>
7	Intervenção didática indireta aceita.
8	Intervenção didática indireta aceita; <i>contextualizar o insumo linguístico e aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
9	Intervenção didática direta aceita; intervenção cultural integradora aceita e intervenção linguística integradora; <i>estimular a conscientização linguística; contextualizar o insumo linguístico e aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>

10	Intervenção didática direta aceita; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos e aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
11	Intervenção didática direta aceita; <i>potencializar as oportunidades de aprendizagem.</i>
12	Intervenção linguística integradora; <i>potencializar as oportunidades de aprendizagem.</i>
13	Intervenção linguística integradora e intervenção cultural integradora aceitas; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
14	Intervenção linguística integradora e intervenção cultural integradora aceitas; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
15	Intervenção linguística integradora aceita; <i>contextualizar o insumo linguístico.</i>
16	Intervenção cultural integradora aceita; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
17	Intervenção didática indireta refutada.

Fonte: Categorias de intervenção estabelecidas e organizadas pelo autor desta tese e algumas macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006).

Aula 4 (Paula)

Situação 1: Paula estava aguardando os alunos concluírem a atividade de completar um diário com as atividades que realizavam nos dias da semana. Em determinado momento, eu saí de trás da câmera e fui até ela para perguntar o que iria fazer depois daquela atividade. Sugeri que pedisse aos alunos que lessem o diálogo do início da aula, o qual eles apenas tinham ouvido. Expliquei-lhe que, em minha opinião, se o diálogo também fosse lido, poderia ser mais bem aproveitado. Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *potencializar as oportunidades de aprendizagem* e *integrar as habilidades linguísticas*. Na situação 1, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita.

Em seguida, foi possível observar uma série de participações colaborativas: Aurélio e Laura participaram, diversas vezes, da aula, comentando ou complementando as expressões que estavam no *slide* projetado para os alunos lerem. Em determinado momento, por exemplo, Aurélio perguntou: “‘*fare colazione*’, o que significa?” (a expressão estava no *slide*). Laura aproveitou a deixa e complementou: “você sabem as refeições em italiano?”. Depois, as listou. Esse segmento da aula aconteceu de maneira bastante colaborativa.

Também é digno de nota um momento em que Paula propôs uma dinâmica oral para que os alunos falassem das atividades que haviam assinalado em seu calendário. Ela iniciou-a,

dizendo o que fazia no dia a dia e comentou que, de vez em quando, ia à aula de *yoga*. Em seguida, perguntou a uma aluna o que ela fazia, e ela respondeu: “*palestra*”. Paula, então, complementou a resposta da aluna, dizendo, de maneira equivocada: “‘*ando*’ *in palestra*”. Laura, nesse momento, olhou para mim e esperou que eu interviesse. Por estar longe, eu hesitei em corrigir a professora em voz alta, pois receava constrangê-la. Por isso, esperei para ver se ela se daria conta sozinha do erro, ou se algum colega mais próximo conseguiria avisá-la. Paula, então, repetiu novamente a frase errada e, dessa vez, Aurélio e Laura a corrigiram: “*in questo caso è vado*”.

Situação 2: a dinâmica teve continuidade e me lembro da sensação de incômodo que senti quando observei que, no *slide* projetado para servir de referência aos alunos, os verbos estavam no infinitivo. Uma vez que a conjugação ainda não havia sido ensinada, decidi intervir, indo à lousa com uma caneta para escrever os verbos que estavam sendo usados, pois, dessa forma, os alunos teriam um apoio visual sobre o qual se basear. Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *integrar as habilidades linguísticas e facilitar negociações durante a interação*. Comecei a auxiliar Paula e a intervir ativamente, com explicações sobre o tema que estava sendo abordado. Meu intuito era auxiliar a professora, porque notei que estava nervosa. Além disso, eu pretendia colocar à disposição dos alunos e dos professores o meu conhecimento de italiano, visto que a formadora não estava presente e visto que aquela era uma atividade bastante livre, na qual poderiam surgir palavras desconhecidas para os docentes (como, de fato, aconteceu, quando um aluno perguntou, por exemplo, como se dizia “suco verde” em italiano). Na situação 2, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 3: pouco antes da intervenção citada anteriormente, Paula havia dito que o verbo “*andare*”, diferentemente do português, é irregular. Todavia, a informação não era muito clara, porque ela se referia ao fato de o verbo “andar” ser regular em português, mas esses dois verbos (“*andare*” e “andar”), na verdade, não possuem nenhuma correspondência. Com o objetivo de melhorar a explicação, eu intervim dizendo: “*scusa, anche in portoghese è irregolare... Il verbo in portoghese è “ir”, ma la prima persona è “eu vou” che è molto diversa dalla forma all’infinito, no?*”. Imaginei que perceber a semelhança na irregularidade entre “*andare*” e ‘ir’ surtiria um efeito melhor na compreensão dos alunos [*estimular a conscientização linguística*]. Na situação 3, houve uma intervenção didática direta aceita.

Situação 4: depois de todos os alunos terem dito, ao menos, uma frase sobre suas atividades do dia a dia, Paula ia começar a ler novamente o diálogo, sozinha. Achei que seria pouco dinâmico e intervim, sugerindo que a leitura fosse feita pelos discentes: os homens poderiam ler as frases do personagem masculino, e as mulheres poderiam ler as frases do

personagem feminino. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *integrar as habilidades linguísticas*. Na situação 4, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita.

Em seguida, aconteceu um momento de participação colaborativa parecido com o que havia acontecido na aula anterior, quando Francisca induziu Aurélio a responder o que significava “*lo pneumatico*”. Uma aluna perguntou o que significava “*tirocinio*”, que estava no diálogo que tinham acabado de ler (e que havia sido escrito por Aurélio). Paula passou a palavra a Aurélio, pois, provavelmente, não sabia o que significava. Pouco depois, uma aluna perguntou o que é “*ospedale*”, que também estava presente no diálogo. Nesse caso, Paula sabia o que a palavra significava, mas estava insegura e, como no caso anterior, pediu a ajuda de Aurélio, mas, dessa vez, para que confirmasse sua hipótese: “é hospital, né?”.

Situação 5: Paula começou a explicar as conjugações verbais no presente do indicativo: explicou, conceitualmente, esse tempo verbal, ressaltou as três terminações e conjugou alguns verbos junto com os alunos. Depois disso, ela mostrou mais seis verbos já conjugados, mas não analisou suas conjugações. Quando percebi que ela iria passar daquele ponto da aula para o próximo (no qual mostraria a conjugação dos verbos “*essere*” e “*avere*”), eu sugeri que pedisse aos alunos que conjugassem três verbos. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *potencializar as oportunidades de aprendizagem*. Ela aceitou a sugestão e pediu que eu desse um exemplo de outros verbos que poderiam conjugar. Nesse momento, fui à lousa e encabecei a atividade, propondo três novos verbos. Também negociei com Paula e com os alunos sobre deixarmos, ou não, a tabela com as terminações contidas no *slide* para auxiliá-los. Na situação 5, ocorreu uma intervenção didática indireta, seguida de um pedido direto de intervenção, ambos aceitos.

É interessante observar os desdobramentos que uma proposta didática pode surtir: após minha intervenção, Paula retomou a aula para falar dos verbos “*essere*” e “*avere*”. Ao final da explicação, ela ia pedir à Laura que mudasse de *slide*, mas Laura propôs que, antes que seguissem em frente, os alunos tentassem conjugar aqueles verbos sem ler o *slide*. Paula gostou da ideia e disse: “Ah, vamos falar juntos, para vocês treinarem um pouquinho a pronúncia!”. Laura complementou: “é, faz uma vez com o *slide* e uma vez sem”. Paula, então, repetiu a instrução: “ó, uma vez com e uma vez sem”.

Situação 6: ao final da atividade da situação 5, eu intervim, falando diretamente com os alunos: “Posso dar um conselho? Escrevam, sobretudo, esses dois [verbos], que são irregulares, mas muito importantes; escrevam várias vezes, façam várias folhinhas, deixem uma colada no computador, uma no espelho do banheiro e, em uma semana, vocês decoram”. Essa intervenção

propiciou a concretização da macroestratégia *favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem*. Na situação 6, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Mais uma participação colaborativa aconteceu quando Paula estava ensinando a conjugação dos verbos irregulares. Laura tomou a palavra para ajudar os alunos a perceberem que, no fundo, já estavam familiarizados com aquele conteúdo: “*Stare*, vocês já sabiam, porque, desde a primeira aula, a gente aprendeu: *come stai?* Reparem que esses verbos são muito usuais”.

Situação 7: após terminarem de fazer a leitura em voz alta dos verbos irregulares, eu fiz uma intervenção para garantir que o verbo que havíamos acabado de aprender pudesse ser usado em situações práticas. Aproveitando o tema inicial da aula, que eram as atividades do dia a dia, eu perguntei aos alunos: “como que a gente fala ‘eu tomo café da manhã’ mesmo?”. Depois, fiz outras perguntas: “como era ‘eu vou para a academia’ mesmo?, como a gente pergunta para alguém ‘como você está’?, como a gente responde ‘estou bem’?”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *contextualizar o insumo linguístico*. Na situação 7, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 8: uma aluna perguntou se havia uma regra a respeito da sílaba tônica com a dupla consoante. Aurélio começou a dizer algo, mas Paula tomou, para si, a explicação, que deu sem muita convicção: “quando tem a *doppia*, a anterior é mais forte: ‘*lottare*’... Mais longa um pouco... Mas acho que regra, não”; nesse momento, eu intervim: “na verdade... Depende do verbo. Não tem uma regra”. Na situação 8, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Um momento bastante colaborativo foi o da tradução e do comentário da letra da canção que havia sido apresentada, pela primeira vez, na aula anterior. Todos os professores ajudaram a fazer o fechamento daquela atividade que eles tinham preparado juntos.

Situação 9: em determinado momento da tradução, Paula se deu conta de que não sabia traduzir a palavra “*fermarti*” e pediu auxílio de forma indireta, dizendo: “eu não lembro a tradução; eu sei usar, mas não lembro a tradução... Eu peguei a mania de não traduzir”. Eu, então, intervim, dando a tradução. É importante observar que, em alguns momentos em que não sabem algo, os licenciandos parecem elaborar um discurso que amenize a sensação de “perda da face” (GOFFMAN, 1967), recorrendo às justificativas de não se lembrar e de saber usar a palavra, mesmo sem saber como traduzi-la. Na situação 9, ocorreu um pedido indireto de intervenção.

Situação 10: dessa vez, Paula fez uma pergunta direta a respeito da pronúncia de uma palavra: “*crèscere* ou *créscere*?”. Eu lhe respondi: “depende da região”. Na situação 10, ocorreu um pedido direto de intervenção.

Na aula, ainda houve outro momento em que os colegas colaboraram com Paula, corrigindo uma imprecisão linguística: a professora estava traduzindo a letra da canção e, após uma frase em que havia o verbo “*riprovare*”, ela comentou com os alunos: “*qui nessuno può riprovare. Tutti... saranno*”... (Ela havia entendido que o verbo “*riprovare*” significava “reprovar” e estava dizendo que, naquela turma, ninguém seria reprovado, todos seriam aprovados). Seus colegas intervieram corrigindo-a, e ela disse: “Ah, desculpa, eu falei errado. *Ho sbagliato*”.

Situação 11: eu me levantei e fui até Paula para perguntar qual seria a atividade subsequente. Ela disse que havia acabado e que faltava apenas falar dos dias da semana. Antes que ela fizesse isso, eu me propus a fazer uma dinâmica oral, com perguntas e respostas, utilizando os verbos e os novos elementos lexicais que haviam surgido na aula, relacionados à alimentação e às atividades do dia a dia. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *potencializar as oportunidades de aprendizagem*. Ademais, tal intervenção mostrou-se positiva, também, sob o aspecto logístico, pois, se não a tivesse realizado, a aula teria terminado antes, uma vez que Paula concluiu as atividades antes do esperado. Na situação 11, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita.

Situação 12: este momento é interessante, pois mostra a importância do conhecimento cultural, que, muitas vezes, os professores em formação não possuem: uma aluna perguntou se o café da manhã italiano era igual ao brasileiro. Paula, então, respondeu que os italianos “só [tomam] café preto”, e Wagner, contemporaneamente, deu uma resposta com mais conhecimento, dizendo que o café da manhã italiano é doce. Laura também interveio, dizendo: “*Cappuccino e cornetto*”. Percebendo que Wagner possuía mais informações do que Paula, intervim pedindo que as compartilhasse: “Wagner, conta para todo mundo”. O professor, então, explicou a todos a questão do café da manhã na Itália ser doce. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *aumentar a conscientização de aspectos culturais*. Na situação 12, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 13: Paula havia retomado a aula e estava explicando a origem dos dias da semana. Ao concluir, ela disse: “por hoje, acho que é isso, gente”. Nesse momento, eu intervim perguntando se os alunos já haviam decorado os dias da semana (pois percebi que os alunos não os tinham lido; eles receberam uma folha, junto do texto explicativo, mas ainda não haviam feito uma leitura em voz alta). Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *integrar as habilidades linguísticas*. Comecei, então, a perguntar aos alunos: “quem lembra? Como se diz ‘segunda’?”. Paula, nesse momento, disse-lhes: “sem colar!”. Posteriormente, fiz

uma última dinâmica: uma brincadeira de associação para memorização dos nomes dos dias da semana. Na situação 13, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Ao final da aula, Aurélio e Wagner ainda fizeram dois comentários culturais: Aurélio ressaltou que os nomes dos dias da semana, em italiano, se parecem com o espanhol, e Wagner comentou que, salvo engano, quem estabeleceu os dias da semana do modo que conhecemos hoje foi o imperador Aurélio.

Tabela 17 – Resumo da aula 4 (Paula)

Situação	Resumo dos pedidos de intervenção e dos possíveis tipos de intervenção formadora com a (s) possível (possíveis) macroestratégia (s) a que se refere (m)
1	Intervenção didática indireta aceita; <i>potencializar as oportunidades de aprendizagem e integrar as habilidades linguísticas.</i>
2	Intervenção didática direta aceita; <i>integrar as habilidades linguísticas e facilitar negociações durante a interação.</i>
3	Intervenção didática direta aceita; <i>estimular a conscientização linguística.</i>
4	Intervenção didática indireta aceita; <i>integrar as habilidades linguísticas.</i>
5	Intervenção didática indireta aceita e pedido direto de intervenção; <i>potencializar as oportunidades de aprendizagem.</i>
6	Intervenção didática direta aceita; <i>favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.</i>
7	Intervenção didática direta aceita; <i>contextualizar o insumo linguístico.</i>
8	Intervenção didática direta aceita.
9	Pedido indireto de intervenção.
10	Pedido direto de intervenção.
11	Intervenção didática indireta aceita; <i>potencializar as oportunidades de aprendizagem.</i>
12	Intervenção didática direta aceita; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
13	Intervenção didática direta aceita; <i>integrar as habilidades linguísticas.</i>

Fonte: Categorias de intervenção estabelecidas e organizadas pelo autor desta tese e algumas macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006).

Aula 5 (ministrada de forma coletiva)

Esta aula iniciou-se com a formadora fazendo uma revisão dos verbos regulares no presente e explicando os verbos incoativos, que ainda não haviam sido apresentados aos estudantes. Wagner ficou em pé, ao lado dela, o tempo todo e participou em diversos momentos, fazendo alguns comentários e ajudando-a, como se fosse um professor auxiliar. Considero esses momentos uma colaboração entre os dois.

Em seguida, a formadora e Wagner passaram de mesa em mesa para auxiliar os alunos com os exercícios, e, depois disso, foi realizada uma dinâmica oral, em que, utilizando os verbos dos mesmos exercícios, a formadora fez diversas perguntas aos alunos e aproveitou para revisar questões de pronúncia.

Após o fim da dinâmica, Wagner responsabilizou-se pela atividade seguinte: a correção da tarefa de casa da última aula (uma compilação de exercícios sobre conjugação verbal da aula 8 de DFP). Com os exercícios em mãos, ele realizou a leitura das frases corretas para que os alunos verificassem suas respostas. A partir desse momento, considero como intervenções todas as manifestações da formadora, que não estava mais no comando da aula.

Situação 1: Wagner lia as frases do exercício em voz alta junto com os alunos, deixando sempre o espaço para que eles pronunciassem, sozinhos, os verbos que haviam utilizado para completar as lacunas. Sentindo que os alunos pareciam um pouco cansados, a formadora os advertiu: “*più forte! Non avete ancora mangiato?*”. Wagner reforçou o pedido da professora, encorajando os alunos a falarem mais alto. Depois de alguns minutos, ela repetiu essa advertência e disse que, talvez, um chocolate lhes desse mais força (ela passou entregando um chocolate para cada aluno). Wagner, mais uma vez, corroborou o pedido da professora para quem falassem mais alto.

Em minha opinião, esse tipo de encorajamento é importante para a manutenção do ritmo da aula, pois há dias em que os alunos parecem estar mais cansados e faz-se necessário algum tipo de incentivo diferente. Por vezes, os professores em formação estão tão concentrados na aplicação das atividades, ou em não cometer erros de produção oral, que podem acabar não reparando nos sinais, dados pelos alunos, de que estão cansados ou entediados. Observar como a formadora agiu nesses momentos pode ter ajudado o professor a desenvolver a sensibilidade necessária para captar esses momentos de baixa participação e também a pensar em estratégias para reverter essas situações, bem como refletir sobre a possibilidade de a falta de motivação se justificar pelo tipo de exercício que estava sendo corrigido. Na situação 1, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 2: em uma das frases do exercício, estava presente a palavra “*spritz*” (a frase era “*tu prendi uno spritz*”), e a formadora interveio para explicar o que significava. Ela e

Wagner explicaram, juntos, quais são os ingredientes da bebida e de onde é originária [aumentar a conscientização de aspectos culturais]. Na situação 2, houve uma intervenção cultural integradora.

Situação 3: em outra frase do mesmo exercício, havia a palavra “*fumetti*”. Wagner disse que, geralmente, se pensa que apenas os EUA e o Japão sejam produtores/consumidores desse tipo de arte, mas que a Itália também tem um papel relevante nesse cenário. A formadora interveio adicionando a informação de que, na Itália, ocorre a feira internacional de quadrinhos e que esse tipo de arte é uma tradição no país. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *aumentar a conscientização de aspectos culturais*. Na situação 3, ocorreu uma intervenção cultural integradora.

Situação 4: em outra frase, ainda no mesmo exercício, apareceu o verbo “*finire*”, e a formadora aproveitou para perguntar, em italiano, se os alunos poderiam terminar as aulas uma semana mais tarde, tendo em vista os feriados e a aula que havia sido perdida por conta do rompimento da tubulação. É interessante notar como ela contextualizava palavras ou frases aleatórias, que surgiam em exercícios, para realizar interações com os alunos sobre questões que, de fato, faziam sentido real, como nesse caso. Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *contextualizar o insumo linguístico e potencializar as oportunidades de aprendizagem*. Esse tipo de intervenção me parece ser muito importante, pois dá exemplos práticos, aos professores, de como contextualizar o insumo linguístico presente nos materiais e de como utilizá-lo de maneira comunicativa. Na situação 4, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 5: a correção dos exercícios havia terminado, e Laura assumiu a atividade seguinte. Para realizá-la, pediu que os alunos se dividissem em dois grupos. Nesse momento, a formadora interveio, perguntando aos alunos que nome escolheriam para suas equipes. Ela disse que podiam escolher, por exemplo, entre nomes de pratos de comida, de times de futebol, de cidades italianas. Uma intervenção simples, mas que engajou os alunos, que se divertiram na escolha dos nomes. Na situação 5, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 6: ainda a propósito da escolha dos nomes, um dos grupos disse que iria se chamar “*La mafia*”; a formadora, então, perguntou: “*ma quale mafia? Abbiamo la Cosa Nostra, la Camorra, l’Ndrangheta e la Sacra Corona Unita. Quale mafia vuoi?*”. Em seguida, ela explicou de que região italiana cada uma é originária. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *aumentar a conscientização de aspectos culturais*.

É interessante notar que, muitas vezes, a formadora assume a responsabilidade por um segmento da aula, tomando, para si, a tarefa. Vemos isso de maneira positiva, pois acrescenta

à aula informações que o professor em formação ainda não possui e passa a conhecer ao mesmo tempo em que desempenha, ao lado da formadora, o papel de professor, mesmo em função de coadjuvante. Na situação 6, ocorreu uma intervenção cultural integradora.

Situação 7: após o término da atividade proposta por Laura, Wagner assumiu a aula para realizar uma atividade com vídeo. Ele cobriu o *player* com uma imagem para que os alunos não lessem as legendas e exibiu o material, que podia ser apenas ouvido. Wagner estava prestes a repeti-lo após a primeira exibição, quando a formadora o interrompeu para perguntar se ele não entregaria o texto aos os alunos. Laura, então, respondeu que, naquele momento, veriam o vídeo com a legenda e que o texto seria entregue depois, mas a formadora acabou por convencê-los a entregarem logo o texto para os alunos. No momento em que Wagner iniciou a reprodução do vídeo, dessa vez, sem a imagem cobrindo o *player*, a formadora se deu conta de que havia uma cena, de fato, e que não se tratava apenas de um áudio com legenda, o que justificaria a proposta original dos professores.

Essa situação é especialmente interessante para a pesquisa, pois demonstra que nem sempre as intervenções foram bem-sucedidas e justificáveis. Nesse caso específico, a intervenção havia sido fruto de um mal-entendido, mas poderia ser um indício de que, em outros momentos, tivéssemos realizado interrupções inúteis, ou, até mesmo, abusivas. Tendo isso em mente, buscamos mais exemplos de intervenções que poderiam ser inapropriadas e as mostramos aos professores em formação nos grupos focais, que realizamos ao longo de 2019. Em 4.4, comentaremos, também, esses casos. Na situação 7, ocorreu uma intervenção didática indireta refutada, seguida de uma intervenção didática direta aceita.

Situação 8: Wagner perguntou aos alunos se tinham reparado em algo interessante na maneira com que os personagens da cena falavam, querendo chamar a atenção dos estudantes para o tratamento formal. Discutiu-se, um pouco, a questão e, em seguida, ele propôs que lessem o diálogo. Primeiro, disse para lerem o texto juntos; depois, perguntou se alguém queria ser o garçom. A formadora, então, propôs dividir as falas entre os alunos; e Wagner, imediatamente, definiu que ele seria o garçom, os homens seriam o personagem de gênero masculino, e as mulheres seriam o personagem de gênero feminino. Na situação 8, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita e reelaborada.

Situação 9: note-se que Wagner, ao trabalhar com um diálogo contextualizado no restaurante, mesmo sabendo que havia duas *chefs* como alunas, não teve a iniciativa de elaborar perguntas a fim de obter a colaboração delas como profissionais da área. Ao percebê-lo, a formadora interveio para perguntar a essas alunas se sabiam como é o “*coniglio alla cacciatore*”, um prato que havia sido citado no diálogo. Essa intervenção propiciou a

concretização das macroestratégias *contextualizar o insumo linguístico* e *aumentar a conscientização de aspectos culturais*. Na situação 9, ocorreu uma intervenção cultural integradora.

Situação 10: a formadora aproveitou mais uma palavra contida no diálogo (“*Chianti*”) para fazer um comentário cultural: ela falou da região do Chianti e explicou o que são as etiquetas relativas aos vinhos DOC e DOCG. Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *contextualizar o insumo linguístico* e *aumentar a conscientização de aspectos culturais*. Na situação 10, ocorreu uma intervenção cultural integradora.

Situação 11: a formadora perguntou, ao final da aula, se os professores poderiam enviar aos estudantes o *link* daquele vídeo, que tinham acabado de exibir, para que os alunos pudessem vê-lo de novo em casa. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem*. Na situação 11, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita.

Situação 12: a formadora perguntou aos professores se poderia concluir a aula realizando uma última atividade. Ela promoveu um jogo para lembrar o alfabeto, em que cada aluno devia citar um verbo que começasse com cada letra do alfabeto: um verbo com A, um verbo com B etc. Na situação 12, houve uma intervenção didática indireta aceita.

Tabela 18 – Resumo da aula 5

Situação	Resumo dos Pedidos de intervenção e dos possíveis tipos de Intervenção formadora com a (s) possível (possíveis) macroestratégia (s) a que se refere (m).
1	Intervenção didática direta aceita.
2	Intervenção cultural integradora; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais</i> .
3	Intervenção cultural integradora; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais</i> .
4	Intervenção didática direta aceita; <i>contextualizar o insumo linguístico e potencializar as oportunidades de aprendizagem</i> .
5	Intervenção didática direta aceita.
6	Intervenção cultural integradora; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais</i> .
7	Intervenção didática indireta refutada e intervenção didática direta aceita.
8	Intervenção didática indireta aceita e reelaborada.

9	Intervenção cultural integradora; <i>contextualizar o insumo linguístico e aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
10	Intervenção cultural integradora; <i>contextualizar o insumo linguístico e aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
11	Intervenção didática indireta aceita; <i>favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.</i>
12	Intervenção didática indireta aceita.

Fonte: Categorias de intervenção definidas e organizadas pelo autor desta tese e algumas macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006).

Aula 6 (Laura)

Assim como havia ocorrido na semana anterior, a formadora iniciou a aula conduzindo, sozinha, a primeira atividade, corrigindo e realizando exercícios com os alunos. Em seguida, disse: “*cominciamo gli articoli?*”. Passou, então, a palavra para Laura, que tinha criado materiais para explicar esse conteúdo.

Situação 1: Laura estava explicando os artigos determinados por meio da apresentação de uma série de substantivos, que ela pedia para os alunos lerem em voz alta. Inicialmente, ela também os traduzia (“*maglietta*” = camiseta), mas, quando chegou à palavra “*penna*”, ela não o fez. A formadora, então, interveio: “*Penna che vuol dire?*”. Laura, então, se deu conta de que não havia traduzido a palavra e repropôs a pergunta para os alunos: “*Ah, voi sapete cos’è la penna?*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *diminuir as possibilidades de mal-entendidos*. Na situação 1, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita.

Situação 2: Laura leu mais uma palavra do *slide* (“*bottiglia*”) e, antes mesmo que tivesse tido tempo de perguntar sua tradução aos alunos, a formadora se antecipou: “*che cos’è?*”. Francisca e Wagner, contemporaneamente, levantaram as garrafas que tinham em mãos. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *diminuir as possibilidades de mal-entendidos*. Na situação 2, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita.

Situação 3: Laura, que ainda estava trabalhando com as palavras do *slide*, disse: “*Qua abbiamo l’articolo LA, che viene prima delle parole femminili in italiano*”. A formadora acrescentou: “*ma singolari*”. Laura confirmou: “*singolari, sì!*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia supracitada. Na situação 3, parece ocorrer uma intervenção didática direta aceita.

Situação 4: Laura estava listando as palavras que não mudam no plural e, após citar “*città*” e “*università*”, tentou se lembrar de outra, mas não conseguiu. A formadora interveio fornecendo mais um exemplo: “*caffè*”. Na situação 4, houve uma intervenção linguística integrativa.

Situação 5: Laura disse: “[*queste parole*] *non cambiano. Rimangono nello stesso modo, sia nel singolare, sia nel plurale*”. A formadora, então, novamente interveio complementando a explicação: “*cambia l’articolo*”. Eu acredito que a professora fosse chegar a essa explicação sozinha; pareceu-me que a formadora estivesse um pouco ansiosa naquela ocasião e, provavelmente, a intervenção tenha sido precipitada. Talvez, por ser um tema complexo, que já tinha sido abordado de maneira confusa nas aulas iniciais, a formadora tenha querido garantir que as explicações fossem completas e assertivas, para que não gerassem dúvidas e não houvesse mal-entendidos. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *minimizar as possibilidades de mal-entendidos*. Na situação 5, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 6: Laura convidou os alunos a lerem algumas palavras em voz alta, e, assim como havia feito na aula anterior, a formadora interveio para pedir-lhes: “*più forte!*”. Laura reforçou o pedido da formadora: “*Eh sì, ragazzi!*”. Na situação 6, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Assim que concluiu a explicação dos casos de palavras que pedem o artigo “*lo*”, que, no plural, se transforma em “*gli*”, Laura pareceu ficar em dúvida se os alunos haviam entendido. Francisca, que estava acompanhando a explicação, colaborou com a colega, confirmando sua impressão, dizendo-lhe: “*non hanno capito*”. Laura, então, pediu aos aprendizes que confirmassem se, de fato, não tinham entendido e, em seguida, reformulou a explicação.

Situação 7: um aluno perguntou sobre o plural “*zi*”. Laura explicou a questão e, em seguida, o mesmo estudante perguntou se o nome da pizzeria “*Zi’ Teresa*” estava errado. Laura respondeu: “*non lo so*”. Em seguida, ela olhou para a formadora, buscando auxílio. Os colegas também participaram: Wagner disse que não conhecia essa forma, e Aurélio disse que aquela era uma forma mais dialetal. Em seguida, a formadora explicou que, nesse caso (“*zi*”), se tratava de um singular, e não plural, e também disse que era uma forma possível em algum dialeto. Na situação 7, ocorreu um pedido direto de intervenção.

Situação 8: Laura e os alunos estavam lendo algumas palavras em voz alta, dentre as quais aparecia “*ape*”, que essa professora traduziu para o português. Nesse momento, a formadora adicionou a informação de que, dessa palavra, deriva o termo “*apicultura*”. Essa

intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *estimular a conscientização linguística*. Na situação 8, ocorreu uma intervenção linguística integradora.

Situação 9: Laura disse que, em italiano, há um caso específico para as palavras que começam em vogal. A formadora, então, interveio propondo: “*spieghiamo che cosa è una vocale? Quali sono le vocali?*”. A professora, logo em seguida, as listou em voz alta. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *minimizar as possibilidades de mal-entendidos*. Na situação 9, houve uma intervenção didática indireta aceita.

Situação 10: Laura estava explicando o “L apóstrofo” e disse: “*quando la parola comincia con la vocale noi facciamo questa...*”. Sem se lembrar do termo, pediu o auxílio da formadora, olhando para ela enquanto continuava a frase: “*... si può dire...*”. A formadora respondeu imediatamente: “*elisione*”. Na situação 10, ocorreu um pedido direto de intervenção.

Situação 11: Laura deu sequência à explicação, usando o termo fornecido pela formadora: “*siccome comincia con la vocale noi facciamo questa elisione*”. A formadora complementou logo em seguida: “*al singolare*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *minimizar as possibilidades de mal-entendidos*. Na situação 11, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 12: em determinado momento da explicação, Laura se deu conta de que não estava sendo muito clara. Pediu desculpas e recomeçou, seguindo o conselho da formadora, que lhe havia pedido para explicar novamente, mas de forma diferente. Todavia, a reformulação não pareceu ter sido suficiente para a formadora, que pôs, em outras palavras, o que havia sido explicado: “*Quello che vuoi dire è che...*”. A formadora, então, sintetizou a explicação, tornando-a mais simples de entender. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia supramencionada. Na situação 12, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 13: Laura afirmou que o plural “*uomini*” é uma exceção e olhou para a formadora, perguntando se havia outras palavras parecidas. A formadora respondeu que havia outras exceções, mas que eram diferentes. Na situação 13, ocorreu um pedido direto de intervenção.

Situação 14: em determinado momento da explicação, Laura percebeu que não conhecia nenhuma palavra que começasse com “a letra P seguida de consoante”. Ela o disse olhando para a formadora, que forneceu um exemplo: “*pneumatico*”. Na situação 14, ocorreu um pedido direto de intervenção.

Situação 15: Laura propôs uma atividade e perguntou aos alunos se queriam dar um nome aos seus grupos, mas eles não reagiram. Ela repetiu o convite, porém, novamente, não

obteve resposta. Quando a formadora sugeriu aos alunos que podia ser qualquer coisa, como “*tiramisù*”, Laura pareceu interpretar essa ideia como um modo de direcionar melhor os aprendizes. Por isso, em vez de apenas perguntar se eles queriam colocar um nome nos grupos, já sugeriu algo mais definido: “*Sì, usiamo la cultura italiana. Ogni gruppo sceglie il nome di una città o una regione*”. A estratégia surgiu efeito. Na situação 15, ocorreu uma intervenção didática direta aceita e reelaborada.

Situação 16: Laura estava explicando a atividade e ficou indecisa em relação a quanto tempo disponibilizar para que fosse realizada. Ela olhou para a formadora, que sugeriu cinco minutos. Na situação 16, ocorreu um pedido direto de intervenção.

Situação 17: Laura propôs: “*in cinque minuti il gruppo deve scrivere il massimo possibile di parole*”. A formadora especificou: “*di oggetti*”. Laura, então, repetiu: “*di oggetti*”. A formadora, em seguida, adicionou mais uma informação: “*ma con l’articolo!*”. Laura a complementou: “*Sì! Questa è la condizione*”. Na situação 17, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 18: Laura perguntou para a formadora se “*hamburger*” requer o artigo “L com apóstrofo”. A formadora forneceu-lhe a resposta. Na situação 18, houve um pedido direto de intervenção.

Situação 19: enquanto os alunos faziam a atividade que havia sido proposta, a formadora passou pelas mesas para verificar se eles precisavam de ajuda. Na situação 19, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 20: Laura explicou para uma aluna que “*nipote*” pode significar tanto “neto” quanto “sobrinho”. A formadora repetiu, logo em seguida, a mesma coisa, mas adicionou que a palavra em questão vale, também, para as formas femininas (“*neta*” e “*sobrinha*”) e aumentou o tom da voz para que os outros grupos também ouvissem aquela informação. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *potencializar as oportunidades de aprendizagem*. Há uma dúvida quanto ao fato de essa intervenção poder ser considerada como linguística ou didática. A segunda hipótese é mais plausível, pois a formadora não apresentou uma palavra nova, mas reelaborou a explicação da professora, mostrando outra possibilidade de tradução do termo. De todo modo, mantereí as duas opções de categoria. Na situação 20, ocorreu uma intervenção didática direta aceita e/ou uma intervenção linguística integradora aceita.

Situação 21: Laura havia apresentado uma música e queria passar para outra atividade, quando a formadora a interrompeu, perguntando: “*non vogliamo ascoltarla un’altra volta?*”. Laura aceitou a sugestão e complementou-a dizendo que, daquela vez, todos cantariam. Na situação 21, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita e reformulada.

Ao final da aula, foi possível observar mais duas colaborações dos colegas: em determinado momento, Laura contextualizou a palavra “*giallo*”, que havia aparecido no material, dizendo que “*è il colore della porta*”. Wagner, então, adicionou a informação de que o termo “*giallo*” é usado, em italiano, para nos referirmos a livros policiais. Mais adiante, Laura mencionou a palavra “*zucchero*”, e Francisca aproveitou para perguntar aos alunos se conheciam o cantor Zucchero, muito famoso na Itália.

Como foi possível observar, Laura tendia a não manter o turno conversacional só para si. Apesar de dar aula com muita segurança e ser a professora que tinha melhor domínio da língua e mais tempo de vivência na Itália, ela abria espaço, constantemente, para as intervenções da formadora e também fazia pedidos de intervenção, visando a um auxílio didático e a confirmações. Em alguns momentos, ainda que não pedisse abertamente as intervenções, Laura, visivelmente, esperava que a formadora interviesse; isso era perceptível pela sua postura e por buscar o olhar da formadora. Elas colaboraram de maneira natural, e isso fez com que, muitas vezes, Laura não precisasse verbalizar o pedido de intervenção, o que explica o porquê de termos considerado todos os seus pedidos, mesmo os não verbais, como pedidos diretos de intervenção.

Tabela 19 – Resumo da aula 6 (Laura)

Situação	Resumo dos pedidos de intervenção e dos possíveis tipos de intervenção formadora com a (s) possível (possíveis) macroestratégia (s) a que se refere (m)
1	Intervenção didática indireta aceita; <i>diminuir as possibilidades de mal-entendidos</i> .
2	Intervenção didática indireta aceita; <i>diminuir as possibilidades de mal-entendidos</i> .
3	Intervenção didática direta aceita; <i>diminuir as possibilidades de mal-entendidos</i> .
4	Intervenção linguística integrativa.
5	Intervenção didática direta aceita; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos</i> .
6	Intervenção didática direta aceita.
7	Pedido direto de intervenção.
8	Intervenção linguística integradora; <i>estimular a conscientização linguística</i> .

9	Intervenção didática indireta aceita; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos.</i>
10	Pedido direto de intervenção.
11	Intervenção didática direta aceita; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos.</i>
12	Intervenção didática direta aceita; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos.</i>
13	Pedido direto de intervenção.
14	Pedido direto de intervenção.
15	Intervenção didática direta aceita e reelaborada.
16	Pedido direto de intervenção.
17	Intervenção didática direta aceita.
18	Pedido direto de intervenção.
19	Intervenção didática direta aceita.
20	Intervenção didática direta aceita e/ou intervenção linguística integradora aceita; <i>potencializar as oportunidades de aprendizagem.</i>
21	Intervenção didática indireta aceita e reformulada.

Fonte: Categorias de intervenção definidas e organizadas pelo autor desta tese e algumas macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006).

Aula 7 (Joelma)

Como relatado no capítulo anterior, parte da aula de Joelma foi uma espécie de encenação de telejornal, da qual nós, formadores e demais professores, tivemos de participar. Nossas partes, nessa dramatização, não foram ensaiadas, e havia muitas dúvidas a respeito de nossas inserções.

Logo no início da aula/encenação, a formadora estava sentada de frente para a classe, pois seria a jornalista âncora, e perguntou à Joelma, que estava em um canto da sala, se deveria começar com a leitura do texto que tinha em mãos. Joelma ouviu, ignorou o pedido de instrução, ajeitou o cabelo e colocou-se na frente da sala (entre os alunos e a formadora) para fazer um monólogo de abertura. Ao final do monólogo, ela disse: “*ma che ore sono, ragazzi? Ora di cominciare la lezione*”. Então, ela se afastou, indicando, de maneira não verbal (e não clara), que a formadora deveria começar a ler sua parte. Nesse momento, Wagner aproveitou a pergunta “*che ore sono?*”, que ela tinha feito – e que tinha ficado sem resposta –, para interagir um pouco com os alunos; ele mostrou seu celular e lhes disse: “*sono le diciannove e quindici*”.

Após ter a primeira pergunta ignorada por Joelma, a formadora perguntou para Wagner: “*Adesso comincia il telegiornale?*”. Mas ele, talvez sem saber o que dizer, não respondeu e, simplesmente, disse aos estudantes: “*Facciamo un telegiornale. Chiedo che spegiate i telefonini*”. A formadora, então, novamente perguntou para Wagner se deveria começar, no entanto, ele não sabia o que dizer. Sendo assim, ela se virou mais uma vez para Joelma e perguntou: “*sono la giornalista ancora io, giusto?*”. Laura respondeu que sim e, finalmente, a formadora começou a ler sua parte.

Situação 1: no início da dramatização, Wagner teve de ler uma matéria, relativamente longa, sobre as palavras italianas mais faladas no mundo. Próximo ao final do texto (sem que eu soubesse disso), fiquei preocupado com a possibilidade de que os alunos não tivessem entendido nada até aquele ponto, pois, em nenhum momento, tivemos essa confirmação por parte deles. Assim, interrompi a leitura dizendo: “*un attimino: cosa avete capito di questa notizia?*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *minimizar as possibilidades de mal-entendidos*. A formadora perguntou-me: “*possono rispondere in portoghese, vero?*”. Eu lhe respondi afirmativamente.

A formadora pareceu satisfeita com minha intervenção, e Wagner também, visto que pareceu ter se tranquilizado. Ele não terminou o texto e sentou-se à mesa. Os alunos, então, começaram a construir, juntos, a resposta à pergunta que eu lhes havia feito, e aquele foi um momento positivo, porque pudemos notar que eles haviam entendido muitas coisas. Eu dei sequência a esse momento mais interativo, perguntando se eles se lembravam de algumas das palavras que foram citadas no texto, e os discentes as listaram. Essa dinâmica incluiu, também, os professores, que os ajudaram a se recordar das palavras. Enfim, concluí a intervenção perguntando: “*posso fare un suggerimento? Possiamo tradurre la notizia, Joelma? Loro riceveranno il testo o no?*”. Essa intervenção visava propiciar a concretização da macroestratégia *integrar as habilidades linguísticas*. Ela respondeu que o receberiam, mas de forma não muito convincente. Eu, então, solicitei uma confirmação: “*ah sì? Lo leggeranno dopo? Allora non lo traduco?*”. A formadora ficou um pouco sem jeito e disse que eles iriam receber o texto depois, porém me pareceu que aquilo não estava programado.

Fiz aquele pedido porque, se eu estivesse no lugar de um aluno, após ter ouvido a notícia e tê-la compreendido em linhas gerais, com certeza, gostaria de trabalhar com o texto, entender cada palavra que foi dita, compreender a informação completa. Mas isso não foi previsto por Joelma e, talvez, naquele momento estivesse tudo tão estranho que a formadora e os demais colegas não tenham dito nada para que déssemos sequência e terminássemos logo aquela aula. Após alguns segundos de silêncio geral, a formadora propôs: “*continuiamo!*”. Assim, começou

a ler sua segunda parte, que era a chamada para uma matéria jornalística que Laura faria. Na situação 1, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 2: Laura era a jornalista daquele momento e estava fazendo uma “enquete”, seguindo o texto trazido por Joelma. Nessa enquete, Laura perguntava aos alunos de quais palavras italianas gostavam. Ao ser questionada, uma aluna respondeu: “*tiramisù*”. Eu achei que aquela seria uma boa ocasião para lhe ensinar a usar o verbo “*piacere*”, então, intervimos: “*“aí você pode falar ‘mi piace la parola..’”* . Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *potencializar as oportunidades de aprendizagem e estimular a conscientização linguística*. Laura pareceu ter entendido minha preocupação e, depois de perguntar à outra aluna se ela gostava da palavra “*tiramisù*” e receber um simples *sì* como resposta, ela adicionou: “*“puoi dire ‘anche a me’”*”.

Como pode ser observado, após minha intervenção, Laura passou a ficar mais atenta aos desdobramentos que aquela pergunta simples possibilitava para enriquecer a atividade com mais elementos linguísticos. Novamente, podemos trazer a dúvida quanto à categorização dessa intervenção: deveríamos considerá-la de cunho linguístico (dado que trouxe um termo que, talvez, a aluna ainda não conhecesse) ou didático (visto que a intervenção teve influência na forma com que as interações foram conduzidas)? Ambas as possibilidades são aceitáveis. Na situação 2, ocorreu uma intervenção didática integradora aceita e uma intervenção linguística integradora aceita.

Situação 3: ao final da “enquete”, Joelma disse: “*in questa aula...*”. Naquele momento, a formadora a interrompeu, corrigindo-a: “*in questa lezione...*”. A professora em formação, porém, insistiu: “*no, quest’aula ‘fué’ una parola sola per la ‘comida’*” (provavelmente, querendo dizer que, naquela classe, apenas uma palavra referente à alimentação foi mencionada como palavra italiana preferida). Laura, a formadora e Wagner a corrigiram: “*per il cibo*”; Joelma aceitou a correção e reformulou a frase. Na situação 3, ocorreu uma intervenção linguística corretiva refutada e uma intervenção linguística corretiva aceita.

Situação 4: ao final da enquete, ainda estávamos interagindo com os alunos, falando sobre as palavras que eles elegeram como preferidas; em determinado momento, uma aluna perguntou como se diz “*arroba*”, e eu e Laura lhe respondemos. Joelma, entretanto, passou, de maneira brusca, para a próxima atividade, iniciando a reproduzir um diálogo em áudio. Enquanto o áudio tocava, a formadora ouviu minha resposta à aluna, levantou-se e escreveu, na lousa, a palavra “*arroba*” em italiano. Joelma percebeu que estávamos respondendo à dúvida da discente, mas, em nenhum momento, pausou o áudio, portanto, considero essa intervenção ignorada. Na situação 4, ocorreu uma intervenção linguística integradora ignorada.

Situações 5 e 6: após a reprodução do áudio, foi Wagner quem tomou a palavra, perguntando se os alunos o haviam entendido. Estes ficaram quietos, e a formadora, então, reformulou a pergunta, questionando qual era a classificação das palavras que eles tinham ouvido naquele áudio (um dos personagens do diálogo leu uma lista com as palavras preferidas pelos italianos). Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *minimizar as possibilidades de mal-entendidos* e *aumentar a conscientização linguística*. Embora a pergunta tivesse sido feita para os aprendizes, a própria Joelma começou a respondê-la, lendo a lista. Os alunos continuavam em silêncio.

O diálogo do áudio era rico em vocabulário novo e em funções comunicativas interessantes, que poderiam ser trabalhadas, mas a atividade estava sendo conduzida unicamente para verificar se os alunos haviam entendido quais eram as palavras preferidas dos personagens. Não me contive e saí de trás da câmera para perguntar aos discentes: “*la situazione l’avete capita? Chi parlava? Quante persone? Dove?*”.

A intervenção surtiu efeito, e uma aluna respondeu: “duas”. Eu repliquei: “como que é duas mesmo (em italiano)?”. Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *ativar a capacidade de descoberta* e *facilitar negociações durante a interação*. Os alunos responderam: “*due persone*”. Continuei fazendo perguntas, e os demais professores também me ajudaram. Assim, auxiliamos os alunos a se lembrarem de todos os outros detalhes do diálogo. Contudo, Joelma, em seguida, voltou a ler a lista com a classificação das palavras: “*nella classifica il primo posto ‘foi pra’ parola ‘amore’... la seconda, ‘mamma’...*”. Naquele momento, desisti de tentar dar sequência a uma atividade um pouco mais significativa.

Essa intervenção também é de difícil categorização: por um lado, foi aceita de bom grado por Joelma, e tive abertura para interagir com os alunos e verificar o que haviam compreendido. A atividade que eu propus ainda poderia ter sido levada adiante, induzindo os estudantes a descobrirem cada detalhe do áudio que eles tinham ouvido, mas, quando Joelma retomou a palavra, voltou a fazer a mesma coisa: listar as palavras que tinham sido mencionadas no áudio, sem se preocupar em descobrir se os alunos compreenderem, ou não, o diálogo em sua totalidade. Sendo assim, essa intervenção pode ser considerada como inicialmente aceita, mas, depois, ignorada. Pude intervir e interagir com os alunos, porém minha proposta não teve influência na sequência da atividade. Na situação 5, ocorreu (feita pela formadora) uma intervenção didática direta aceita e reelaborada. Já na situação 6, ocorreu (feita por mim, o formador) uma intervenção didática direta inicialmente aceita.

Situação 7: logo após ter terminado a leitura de que fui incumbido (ressalto que todos os textos foram de escolha da professora Joelma), a qual abordava uma pesquisa a respeito dos

prazeres da vida na opinião dos italianos, a formadora tomou a palavra. Ela apontou a necessidade de checarmos se os alunos a tinham compreendido e de maximizar as oportunidades de aprendizagem. Para isso, ela salientou: *“meglio parlare un po’ di questo, vedere se hanno capito, no? Avete capito?”*. Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *minimizar as possibilidades de mal-entendidos* e *potencializar as oportunidades de aprendizagem*. Todavia, antes que os alunos respondessem, e pudéssemos verificar se tinham entendido do que tratava o texto, Joelma começou a falar sobre o que foi dito no texto: *“il sesso: fare l’amore”*. Então, os professores e a formadora acabaram seguindo essa abordagem e também passaram a explicar algumas palavras do texto, sem que tivéssemos tido o tempo de confirmar com os alunos se haviam entendido do que tratava. Na situação 7, ocorreu uma intervenção didática direta aceita e reelaborada.

Situação 8: em determinado momento do “telejornal” proposto por Joelma, Aurélio fazia o papel de um enviado especial que realizaria uma entrevista com o diretor da empresa *Costa Crociere*. Lendo a folha, ele percebeu que, de acordo com o arquivo enviado por Joelma, ele seria, ao mesmo tempo, o enviado especial e o entrevistado. Nesse momento, a formadora interveio e pediu que eu fizesse o papel do entrevistado.

Antes de ler as minhas respostas à entrevista, tentei contextualizar o que estava acontecendo, pois, novamente, me parecia que os alunos não estivessem compreendendo a situação. Expliquei quem era meu personagem, qual era sua função na empresa e perguntei, também, se haviam entendido qual era o ramo de atividade dessa empresa da qual estávamos falando já há alguns minutos. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *contextualizar o insumo linguístico*. Na situação 8, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 9: após a leitura de um texto, que, em determinado momento, fornecia a informação de que um por cento dos europeus viaja de navio, Aurélio disse aos alunos: *“soltanto uno percento in Europa può viaggiare in crociera... possiamo immaginare in Brasile”*. Essa participação do professor em formação me fez lembrar do comentário que ele teceu durante a aula de Paula, perguntando se todos os brasileiros faziam três refeições por dia. Novamente, não consegui compreender o objetivo dessa fala: seria apenas uma constatação, ou uma tentativa de interação com os alunos? Caso tenha sido a segunda opção, avalio que os problemas foram os mesmos que foram verificados naquela ocasião: os alunos não tinham conhecimentos suficientes de língua italiana para debater sobre o poder aquisitivo dos brasileiros; por isso, a intervenção não propiciou interação.

A formadora, por sua vez, logo após a afirmação de Aurélio, que havia ficado sem resposta, disse: “*infatti, non costa poco. Chi ha già fatto una croceira?*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *facilitar negociações durante a interação* e, com essa pergunta mais simples e direta, ela conseguiu abrir a discussão à participação dos alunos. Seguiu-se uma breve conversa sobre os valores de uma viagem de navio. Na situação 9, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

De repente, sem nenhum tipo de introdução, Joelma pegou um relógio de parede e começou a explicar as horas, girando os ponteiros. Wagner parecia, a todo momento, querer ajudar os alunos a entenderem o que estava acontecendo e procurava sempre complementar as “informações soltas” dadas na aula. Nesse momento, por exemplo, ele se virou para os alunos e disse: “*questo è un orologio*”.

Situação 10: Joelma citou um horário e pediu (por meio do olhar) que a formadora confirmasse se o que havia dito estava correto: “*otto e tre quarto?*” (e olhou para formadora); esta respondeu, corrigindo-a: “*tre quarti*”. Na situação 10, ocorreu um pedido direto de intervenção.

Wagner continuava preocupado com a possibilidade de os alunos não entenderem a explicação e fez um comentário sobre outra forma de dizer as horas: “*mancano dieci: faltam dez...*”. Joelma não deu espaço para que ele falasse e continuou sua explicação, ignorando a colaboração do colega.

Situação 11: Joelma fazia um verdadeiro monólogo, apresentando todas as possibilidades de horário. Percebendo a falta de uma estrutura clara na apresentação do conteúdo, a formadora interveio dizendo: “*facciamo un esempio di ciascuno...*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *minimizar as possibilidades de mal-entendidos*. A formadora, então, pediu à Laura que escrevesse algumas expressões para que fossem projetadas. Contudo, enquanto a formadora e os colegas davam uma explicação “paralela” aos aprendizes, sistematizando as principais informações na lousa, Joelma continuava dizendo as horas aleatoriamente, sem parecer dar a menor atenção ao que os colegas e a formadora estavam fazendo atrás dela.

A partir de determinado momento, Joelma passou a ajustar os ponteiros e perguntar aos alunos que horas estavam indicadas. Ela começou, então, a envolver um aluno por vez em uma atividade de pergunta-resposta, algo que, até então, ela não havia feito. Uma hipótese é a de que Joelma passou a fazer isso por influência das intervenções dos colegas e da formadora, mas pode ser que já tivesse planos de engajar os alunos. Sendo assim, considere apenas o que

foi claramente observável: a intervenção ignorada por essa professora em formação. Na situação 11, ocorreu uma intervenção didática direta ignorada.

Situação 12: enquanto Aurélio, a formadora e Laura discutiam a sistematização na lousa, Joelma perguntou aos alunos se haviam entendido e fez um resumo da explicação que lhes havia dado. Para isso, ela disse que o horário pode ser contado para frente, somando o tempo, ou para trás, subtraindo-o. Todavia, essa explicação não pareceu ser suficientemente clara para Wagner, que buscou confirmar, com a classe, se haviam entendido: “*voi avete capito? Entenderam? Se não, a gente repete*”. A formadora também interveio explicando as horas ao seu modo. Esse momento da aula ficou bem confuso, pois Wagner estava falando junto da formadora e, inclusive, havia pegado o relógio, com o qual deu uma explicação bem confusa com vários erros, como: “*vente*”, “*uno e mezza ora*”, “*diete*”. A formadora desistiu de sua própria explicação, provavelmente, para não confundir ainda mais os alunos, e aguardou para tomar o turno.

Ao fim da explicação de Wagner, ela ia tomar a palavra, possivelmente para organizar as informações, mas uma aluna disse: “eu não entendi [a questão] do sentido anti-horário”. Wagner tomou a palavra novamente, ainda que a formadora tivesse feito menção de responder à pergunta. Embora a formadora tenha sido interrompida por Wagner, considere essa intervenção da formadora como aceita, uma vez que Joelma, naquele momento, não se opôs à sua explicação. Na situação 12, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 13: Joelma passou para o tema subsequente da aula, e eu a interrompi, logo no início, me dirigindo aos alunos: “*un attimino, faccio una domanda. Che ore sono adesso?*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *contextualizar o insumo linguístico*. Meu intuito era contextualizar aquela informação que os alunos haviam acabado de receber em uma situação real, e eu esperava que eles respondessem, mas a própria Joelma respondeu. Interagimos, mais um pouco, com os alunos, conversando sobre as horas. Em seguida, a formadora conseguiu ajudar a aluna citada anteriormente (que estava em dúvida com relação à forma anti-horária), respondendo corretamente à minha pergunta e utilizando essa forma. Na situação 13, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Concluindo esse segmento da aula, Laura deu, em minha opinião, uma ótima colaboração, simplificando toda a questão do horário regressivo, dizendo: “*ma se preferite potete parlare nel modo più semplice: sette e cinquenta*”. Dessa forma, ela tirou um pouco da aura de complexidade que havia se instaurado naquele momento por conta das diversas (e confusas) explicações dadas por Joelma e Wagner.

A partir daquele momento, Joelma dedicou-se a apresentar aos alunos uma série de listas de vocabulário dos mais variados tipos. A participação dos professores aumentou, na tentativa de envolver os estudantes em trocas significativas, para que não se sentissem “espectadores” da aula.

Situação 14: Joelma havia acabado de mostrar as peças de vestuário, em italiano, por meio da projeção de uma espécie de vocabulário ilustrado e pediu a uma aluna que descrevesse como estava vestida. A aula planejada por Joelma era, como se pode notar, uma “colcha de retalhos”. A aluna disse apenas “*verde*”, pois não sabia o nome da peça de roupa que ela estava usando. Joelma, então, complementou dizendo: “*una camicetta verde*”, erroneamente. Nesse momento, os formadores e todos os colegas intervieram, esclarecendo que aquela peça não era uma “*camicetta*”. Joelma ignorou as intervenções e deu prosseguimento à atividade. Na situação 14, ocorreu uma intervenção linguística corretiva ignorada.

Situação 15: Joelma complementou a descrição de outra aluna sobre sua roupa, dizendo: “*con ‘manche’ lunghe*”. Laura interveio, corrigindo-a: “*con maniche lunghe*”. Joelma reformulou a frase, mas continuou errando: “*maniche*”. Laura e a formadora repetiram a pronúncia certa. Na situação 15, ocorreu uma intervenção linguística corretiva aceita.

Após a atividade sobre vestuário, houve outra atividade bem parecida com essa (leitura de lista de vocabulário), mas sobre o léxico referente a frutas e legumes. Novamente, os professores participaram bastante. Em determinado momento, por exemplo, uma aluna perguntou como se diz “berinjela”, e Laura respondeu: “*melanzana*”. Outro exemplo de colaboração aconteceu quando Joelma perguntou para uma aluna: “*ti piace l’uva?*”. Percebendo que a aluna não havia entendido, Wagner buscou ajudá-la, dizendo: “*uva. Verde, rossa, quale?*”. Sua colaboração a ajudou a entender.

Situação 16: Joelma perguntou a uma estudante se gostava de melão; a aluna respondeu apenas “*si*”, e a professora complementou dizendo: “*mi piace*”. Aurélio tentou colaborar, acrescentando: “*si può usare ‘molto’*”. Ele pretendia desenvolver a explicação, fornecendo outros tipos de advérbio, mas Joelma não lhe deu espaço e continuou: “*se non sono d’accordo posso dire che invece a me non piace. Io preferisco il melone, la mela, la ‘fragóla’*”. Percebendo o erro, Aurélio e a formadora corrigiram a pronúncia da palavra “*fragola*”, que estava errada, mas novamente Joelma ignorou a intervenção. Na situação 16, ocorreu uma intervenção linguística corretiva ignorada.

Situação 17: ao final de uma canção que Joelma havia proposto por meio da exibição de um clipe, a formadora fez questão de ressaltar que a última frase era em espanhol, para garantir que os alunos não se confundissem. Essa intervenção propiciou a concretização da

macroestratégia *minimizar as possibilidades de mal-entendidos*. Na situação 17, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 18: Joelma pediu aos alunos que completassem o texto da canção com os artigos definidos e indefinidos. A formadora perguntou se era possível estabelecer uma quantidade de tempo para que os aprendizes fizessem a atividade, e Joelma respondeu: “*un minuto*”. Na situação 18, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita.

Posteriormente, Joelma falou de profissões, listando as várias que existem. Aurélio interveio dizendo: “*in italiano si dice ‘cosa farai da grande?’*”. Joelma repropôs essa frase, mas sem o *‘da grande’*: “*cosa farai?*”. No fundo da sala de aula, foi possível ouvir que, paralelamente, Wagner também estava explicando algo a um aluno.

Wagner, Laura e Aurélio deram sequência ao tema “profissões”, interagindo com os alunos, enquanto Joelma procurava algo no computador, provavelmente, o material de *Dire, Fare, Partire* para a atividade seguinte. Laura encabeçou as interações, perguntando aos alunos o que queriam ser quando eram crianças. Essa atividade foi muito profícua e envolveu, também, os professores e a formadora e contextualizou melhor aquelas “informações soltas”, inserindo-as em uma interação que fazia sentido.

Nesse ínterim, houve várias colaborações entre os professores: um aluno perguntou como se dizia “desenhista”, e Laura, sem saber a resposta, primeiramente, perguntou isso para Wagner e, em seguida, para Aurélio. Em outro momento, Laura comentou que dois dos alunos queriam ter sido pilotos, dizendo: “*i ragazzi qui volevano fare il pilota*”. Aurélio a corrigiu (de forma não completamente correta), dizendo que, em italiano, essa palavra tem gênero feminino: “*la pilota*”.

Joelma, então, iniciou a atividade com DFP; ela reproduziu um vídeo em que os dois personagens principais da trama falavam de seus gostos musicais e, em seguida, perguntou aos alunos de que gênero de música gostavam. Os outros professores continuaram participando e interagindo paralelamente com os discentes, ajudando-os a responder à questão e propondo outras perguntas.

Situação 19: a conversa sobre música tornou-se uma conversa sobre cinema. Uma aluna disse que gostava de Antonio Banderas, e Aurélio lhe perguntou, em tom jocoso: “*ti piacciono gli attori brutti?*”. Imaginando que a aluna não tivesse entendido, a formadora disse: “*non belli, lui dice: brutto è il contrario di bello; Antonio Banderas non è bello!*”. Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *minimizar as possibilidades de mal-entendidos* e *facilitar negociações durante a interação*. Consideramos essa fala como uma intervenção,

pois, nesse momento, os colegas de Joelma assumiram a aula. Na situação 19, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 20: Joelma pôs, enfim, um vídeo no YouTube para mostrar um ator italiano de que gostava. Percebi, após as cenas iniciais, que iria começar uma longa entrevista e, preocupado com o horário dos alunos, propus que enviássemos o vídeo por e-mail, em vez de assistir ao vídeo em sala de aula. Assim, a professora interrompeu o vídeo. Na situação 20, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 21: também preocupada com o horário dos alunos, e notando que Joelma não parecia estar atenta a esse detalhe, a formadora disse: “*È finito l’orario della lezione*”. Ela esclareceu que os demais links de vídeos que Joelma havia selecionado poderiam ser enviados por e-mail. Wagner complementou, dizendo: “*È fino, que pena!*”. A formadora o corrigiu: “*è finito*”.

Ainda que estivessem todos se levantando, Joelma foi, novamente, à frente da sala para dar sequência à aula, dizendo: “*parliamo un po’, che piace facere’ nel suo tempo libero? A me piace andare al parco, ‘leggere’ un libro...*”. Então, ela começou a perguntar aos alunos o que gostavam de fazer no seu tempo livre. Considero que isso mostre que ela ignorou a intervenção anterior, da formadora, a qual disse que a aula havia acabado. Na situação 21, ocorreu uma intervenção didática direta ignorada.

Situação 22: comentando as atividades referentes ao tempo livre, Joelma disse “*leggêre*” em vez de “*leggere*”, e a formadora a corrigiu duas vezes. Joelma ignorou a intervenção em ambas as vezes. Na situação 22, ocorreu uma intervenção linguística corretiva ignorada.

Tabela 20 – Resumo da aula 7 (Joelma)

Situação	Resumo dos pedidos de intervenção e dos possíveis tipos de intervenção formadora com a (s) possível (possíveis) macroestratégia (s) a que se refere (m)
1	Intervenção didática direta aceita; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos e integrar as habilidades linguísticas.</i>
2	Intervenção didática direta aceita ou intervenção linguística integradora aceita; <i>potencializar as oportunidades de aprendizagem e estimular a conscientização linguística.</i>
3	Intervenção linguística corretiva refutada e intervenção linguística corretiva aceita.

4	Intervenção linguística integradora ignorada.
5	Intervenção didática direta aceita e reelaborada; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos e aumentar a conscientização linguística.</i>
6	Intervenção didática direta inicialmente aceita; <i>ativar a capacidade de descoberta; facilitar negociações durante a interação.</i>
7	Intervenção didática direta aceita e reelaborada; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos e potencializar as oportunidades de aprendizagem.</i>
8	Intervenção didática direta aceita; <i>contextualizar o insumo linguístico.</i>
9	Intervenção didática direta aceita; <i>facilitar negociações durante a interação.</i>
10	Pedido direto de intervenção.
11	Intervenção didática direta ignorada; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos.</i>
12	Intervenção didática direta aceita.
13	Intervenção didática direta aceita; <i>contextualizar o insumo linguístico.</i>
14	Intervenção linguística corretiva ignorada.
15	Intervenção linguística corretiva aceita.
16	Intervenção linguística corretiva ignorada.
17	Intervenção didática direta aceita; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos.</i>
18	Intervenção didática indireta aceita.
19	Intervenção didática direta aceita; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos e facilitar negociações durante a interação.</i>
20	Intervenção didática direta aceita.
21	Intervenção didática direta ignorada.
22	Intervenção linguística corretiva ignorada.

Fonte: Categorias de intervenção definidas e organizadas pelo autor desta tese e algumas macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006).

Aula 8 (Wagner)

Situação 1: no início da aula, em uma primeira interação, uma aluna perguntou: “como se fala ‘mentira’?”. A formadora respondeu imediatamente: “*bugia*”. É difícil compreender se ela respondeu por que achou que Wagner pudesse não conhecer a palavra, ou se o espírito colaborativo que havia se instaurado nas aulas fez com que a formadora tivesse se sentido livre

para responder antes que o professor o fizesse. Na situação 1, ocorreu uma intervenção linguística integradora.

Situação 2: Wagner propôs que os alunos fizessem perguntas pessoais, uns para os outros, usando o tratamento formal e o tratamento informal; enquanto isso, a formadora escrevia as perguntas e expressões na lousa, utilizando ambos os tratamentos. Entre essas, ela escreveu: “*che lavoro fai?*” (informal) e “*che lavoro fa?*” (formal). Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *integrar as habilidades linguísticas e facilitar negociações durante a interação*. Na situação 2, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Nessa aula, Laura colaborou diversas vezes com Wagner, como no momento em que ele dizia que é possível fazer pedidos dizendo: “*io, vino rosso; io, caffè*”, sem usar o verbo “*vorrei*”. Entretanto, além de tê-lo explicado de maneira um pouco confusa, esse professor em formação deu uma explicação inexata, pois estava se baseando na fala do personagem de um vídeo que havia dito: “*io, la pannacotta*” – mas, no caso, o uso dessa forma era possível, porque outra pessoa, antes, havia dito “*per me...*”. Laura, então, interveio esclarecendo que a forma “*vorrei*” indica um tratamento muito cortês, e que pode ser dito, em seu lugar, “*per me*”... Em suma, ela tentou melhorar a explicação de Wagner, tornando-a, também, mais sintética.

Em seguida, Wagner iniciou uma dinâmica com os alunos para introduzi-los em uma atividade relativa à culinária e à alimentação. Ele havia preparado uma espécie de vocabulário ilustrado, com objetos de cozinha e de restaurante, que projetou na tela. Laura continuou colaborando ativamente, como em um momento em que Wagner disse que garrafa, em italiano, se diz *bottiglia*, e Laura complementou a informação citando alguns materiais: “*c’è la bottiglia di plastica, di vetro...*”.

Situação 3: em determinado momento, uma aluna perguntou como se diz “fio dental”. A formadora não esperou os professores responderem e forneceu, imediatamente, a tradução, provavelmente, por pensar que eles não a sabiam. Permito-me cogitar essa possibilidade, porque se tratava de uma palavra que não é das mais usuais e porque, eu mesmo, muitas vezes, respondi no lugar dos professores quando imaginei que pudessem não saber a tradução de certas palavras. Na situação 3, ocorreu uma intervenção linguística integradora aceita.

Laura continuava colaborando com Wagner; em determinado momento, ele estava lendo as palavras da lista e citou “*tazza*”, complementando, logo em seguida: “não é a ‘taça’, é xícara”. Percebendo que não havia nenhuma imagem de “taça” ilustrada no material, Laura complementou a explicação, dizendo que “taça”, em italiano, se diz “*bicchiere*”, a mesma palavra usada para copos em geral.

Em outro momento, Laura participou auxiliando Wagner em uma questão de gestão: percebeu que os alunos estavam anotando todas as palavras projetadas e disse que poderia lhes enviar os *slides* após a aula.

Situação 4: uma aluna perguntou: “como se fala salto?”. Eu, de trás da câmera, respondi: “*il tacco. Scarpe col tacco alto*”. Na situação 4, ocorreu uma intervenção linguística integradora aceita.

Situação 5: Wagner citou as palavras “*reggiseno*” e “*reggipetto*”, e a formadora aproveitou para comentar sobre a formação da palavra: “*reggiseno: ‘reggere’ é segurar*”. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *estimular a conscientização linguística*. Na situação 5, ocorreu uma intervenção linguística integradora aceita.

Situação 6: a formadora interveio para dizer que, além do tipo de cueca (“*mutande*”) que aparecia na tela (que era de tipo “*boxer*”), existe, também, o modelo “*slip*”. Na situação 6, ocorreu uma intervenção linguística integradora aceita.

Situação 7: após Wagner ter traduzido a palavra “*giacca*” como “paletó”, Laura complementou a informação, dizendo que essa palavra também poderia ser usada como tradução de “jaqueta”. Em seguida, a formadora e Laura discutiram sobre o termo: a formadora disse que se usa mais “*giubotto*” do que “*giacca*” para fazer referência à “jaqueta”; Laura respondeu que é comum ouvir “*giacca di jeans*”. Na situação 7, ocorreu uma intervenção linguística integradora aceita.

Situação 8: após ter apresentado um número elevado de palavras novas, Wagner propôs um jogo: os alunos deveriam sortear uma das palavras que haviam acabado de aprender e representá-la por meio de mímica. A formadora percebeu que a atividade não era fácil, pois, muito provavelmente, os alunos não tinham memorizado todo aquele léxico novo. Por isso, ela interveio na aula, dizendo aos estudantes que podiam consultar o material que estava sendo projetado. Ela foi até o computador e se certificou de que os alunos tivessem acesso aos *slides* com as informações de que precisavam para realizar o jogo. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *facilitar negociações durante a interação*. Na situação 8, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 9: percebi que não haviam sido fornecidas informações suficientes para a realização da atividade, como por exemplo, o tempo que os discentes teriam à disposição, e perguntei: “*quanto tempo hanno?*”. Wagner respondeu que eles teriam um minuto para adivinhar cada palavra. Na situação 9, ocorreu uma intervenção didática indireta aceita.

Situação 10: naquele dia, especialmente, os alunos pareciam estar com um pouco cansados, e alguns, dentre eles, não demonstraram muita vontade de ir à frente da sala para

fazer a mímica. A primeira aluna que participou dessa atividade, que estava animada, encorajou seus colegas, e a formadora interveio dizendo aos alunos que poderiam participar de onde estavam e que não precisavam se levantar para fazer a mímica. Na situação 10, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 11: a formadora continuou ajudando na realização da atividade; quando uma palavra era sorteada, ela se certificava, com Wagner, de que o *slide* em que a palavra se encontrava estivesse projetado, para que os alunos tivessem algum apoio visual. Essa intervenção propiciou a concretização das macroestratégias *facilitar negociações durante a interação* e *integrar as habilidades linguísticas*. Na situação 11, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 12: um aluno havia sorteado uma palavra e parecia em dúvida quanto a como fazer a mímica. A formadora, então, lhe disse: “*se non è possibile, cambia parola!*”. O aluno disse que não seria necessário, que era “*facile*”. Wagner olhou para os alunos e disse-lhes que aquela palavra pertencia ao léxico de vestuário. A formadora, então, lhe pediu que projetasse o *slide* correspondente. Na situação 12, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 13: Wagner passou para o tema subsequente, que seriam as palavras e expressões populares, e começou perguntando se os alunos sabiam o que é uma pessoa “*lecchina*” (“puxa-saco”). Ninguém sabia (algo esperado, pois não é um termo comum), e a formadora exclamou: “*difficile!*”. Em seguida, justamente, Wagner pegou uma sacola plástica e pediu à Paula que a puxasse. Eles puxaram a sacola, e os alunos, dando risadas, compreenderam o significado da palavra apresentada por ele. Essa ação já estava programada. Considerei o comentário “*difficile!*” como uma intervenção, porque me parece que tinha o intuito de indicar ao professor, de maneira indireta, que aquela pergunta não era possível de ser respondida pelos alunos sem algum tipo de explicação ou ajuda. Na situação 13, houve uma intervenção didática indireta aceita.

Situações 14 e 15: depois de alguns minutos, Wagner citou, novamente, a palavra “*lecchino*” e me dei conta de que, ainda que a tivesse traduzido, a origem da palavra não havia sido explicada; “*lecchino*” deriva do verbo “*leccare*” (“lamber”) e fornecer essa informação facilitaria, em minha opinião, a memorização do termo que ele estava ensinando. Naquele momento, então, eu perguntei ao professor se já havia dito o que a palavra significava, e ele me respondeu que não, mas, em vez de dizer o que significava, continuou listando outras palavras parecidas, como “*leccaculo*” e “*leccapiedi*”. Talvez ele não tenha compreendido o intuito de minha pergunta, que era induzi-lo a apresentar o verbo “*leccare*”, mas considerei que minha intervenção foi ignorada.

A formadora, assim como eu, estava incomodada com a falta daquela informação e questionou: “*leccare, che vuol dire leccare?*”. Em seguida, corrigiu o *slide*, pois faltava um C em “*leccapiedi*” e disse abertamente: “*non è meglio dire che cosa vuol dire leccare? Leccare é lamber*”. Talvez Wagner ainda fosse explicar que “*leccare*” significa “*lamber*”, mas achamos que estava demorando muito para fazê-lo; quanto antes os alunos conhecessem o verbo de que deriva a palavra “*leccchino*”, mais fácil seria para compreenderem e aprenderem suas demais variações. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *estimular a conscientização linguística*. Na situação 14, houve (feita por mim) uma intervenção didática indireta ignorada. Já na situação 15, ocorreu uma intervenção didática direta aceita, a qual foi feita pela formadora.

Situação 16: Wagner estava ensinando expressões do dia a dia. Em determinado momento, ele perguntou aos alunos: “como se diz ‘não fazer nada’?”. A formadora respondeu, em tom jocoso: “*non fare niente!*”. Interpreto essa intervenção como um modo indireto de mostrar aos alunos que eles já sabiam dizer aquilo, em italiano, e que não era necessário usar outra expressão, principalmente a que Wagner iria explicar em seguida, bastante vulgar. Justamente, após o professor ter ensinado a expressão “*cazzeggiare*” como sinônimo de “não fazer nada”, a formadora alertou os alunos dizendo-lhes: “*è volgare. Meglio dire non sto facendo nulla/niente*”.

O mesmo aconteceu poucos minutos depois, quando Wagner explicou que “*buona*” ou “*buono*” se usa para dizer que uma mulher é “gostosa”, ou que um homem é “gostoso”. Alguém exclamou: “que feio!”. Por isso, a formadora, mais uma vez, repetiu que aquilo se tratava de linguagem vulgar. Essa intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *aumentar a conscientização de aspectos culturais*. Na situação 16, houve uma intervenção linguística integradora e/ou uma intervenção cultural integradora, ambas aceitas.

Wagner disse que “*mauricinho*” ou “*playboy*” se diz “*fìghetto*”. Laura, então, colaborou com a explicação, informando aos alunos que a gíria “*fìgo*” significa ‘legal’.

Situação 17: Wagner interpretou um esquete teatral que havia criado. Era uma espécie de charada, que ninguém pareceu entender. Em seguida, ele perguntou se os alunos tinham entendido, e Laura, tentando auxiliá-los, traduziu a expressão “*data di scadenza*”, que ele havia mencionado. Diante da resposta negativa, ele traduziu o monólogo, que, mesmo em português, continuou difícil de entender. Em seguida, a formadora pediu, por duas vezes, que ele explicasse a encenação (pois, após a primeira explicação, continuava incompreensível). Talvez, se o material de aula tivesse sido apresentado integralmente aos formadores durante a fase de preparação, teria sido proposta a eliminação dessa dramatização. Considero que essa

intervenção propiciou a concretização da macroestratégia *minimizar as possibilidades de mal-entendidos*. Na situação 17, ocorreu uma intervenção didática direta aceita.

Situação 18: como última atividade, Wagner encenou mais um esquete produzido por ele, no qual representava um italiano dando informações para turistas em Roma. Esse personagem acabava sempre se irritando e xingando os estrangeiros. Ao final da cena, a formadora explicou que Wagner era ator e que quis ensinar os palavrões, em italiano, com uma cena. Talvez, por não ter sido feita uma introdução mais completa antes da apresentação, a formadora tenha ficado receosa de que os alunos não tivessem entendido seu objetivo. Considero que essa intervenção também propiciou a concretização da macroestratégia acima mencionada. Na situação 18, ocorreu uma intervenção cultural integradora.

Tabela 21 – Resumo da aula 8 (Wagner)

Situação	Resumo dos pedidos de intervenção e dos possíveis tipos de intervenção formadora com a (s) possível (possíveis) macroestratégia (s) a que se refere (m)
1	Intervenção linguística integradora aceita.
2	Intervenção didática direta aceita; <i>integrar as habilidades linguísticas e facilitar negociações durante a interação.</i>
3	Intervenção linguística integradora aceita.
4	Intervenção linguística integradora aceita.
5	Intervenção linguística integradora aceita; <i>estimular a conscientização linguística.</i>
6	Intervenção linguística integradora aceita.
7	Intervenção linguística integradora aceita.
8	Intervenção didática direta aceita; <i>facilitar negociações durante a interação.</i>
9	Intervenção didática indireta aceita.
10	Intervenção didática direta aceita.
11	Intervenção didática direta aceita; <i>facilitar negociações durante a interação e integrar as habilidades linguísticas.</i>
12	Intervenção didática direta aceita.
13	Intervenção didática indireta aceita.
14	Intervenção didática indireta ignorada.
15	Intervenção didática direta aceita; <i>estimular a conscientização linguística.</i>

16	Intervenção linguística integradora aceita ou intervenção cultural integradora aceita; <i>aumentar a conscientização de aspectos culturais.</i>
17	Intervenção didática direta aceita; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos.</i>
18	Intervenção cultural integradora; <i>minimizar as possibilidades de mal-entendidos.</i>

Fonte: Categorias de intervenção estabelecidas e organizadas pelo autor desta tese e algumas macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006).

A seguir, refletiremos sobre as relações entre as intervenções formadoras e as macroestratégias, que foram listadas ao longo da análise de dados sempre que nos pareceram servir como base para as intromissões que realizamos nas aulas dos professores em formação. Procuraremos compreender, por meio da análise do ponto de vista dos próprios docentes, fornecido em encontros de grupo focal, de que forma se caracterizou a formação pós-método na interação entre formadores e licenciandos no papel de professores e em que medida as intervenções puderam contribuir para sua formação profissional.

4.3. Intervenções pós-método? A relação entre as intervenções e as macroestratégias

As macroestratégias, como visto no capítulo 2 desta tese, são um guia geral, que visa auxiliar os professores a realizarem um ciclo contínuo de reflexão e a traduzir, em ações didáticas concretas, os três parâmetros da pedagogia pós-método: a particularidade, a praticidade e a possibilidade. De fato, uma vez que nossa proposta de formação é pautada pelos predicados dessa pedagogia, a maioria das intervenções realizadas por nós, formadores, durante as aulas do minicurso *Ciao!*, tinha como intuito garantir que os professores em formação estivessem atentos às possibilidades de aplicar as macroestratégias em sua prática didática.

Em diversas oportunidades, tínhamos como objetivo, por exemplo, *potencializar as oportunidades de aprendizagem* dos alunos; buscávamos, por meio de nossa participação, direta ou indireta, ajudar os professores a perceberem as possibilidades que algum material utilizado – ou tema surgido em sala de aula – oferecia para trazer informações complementares e/ou realizar interações significativas com os estudantes (vide situações 1, 6 e 11 da aula 3, dentre outras).

Também entrevistamos, muitas vezes, para *minimizar as possibilidades de mal-entendidos*, buscando garantir que as explicações, bem como as propostas desenvolvidas pelos professores, tivessem sido compreendidas pelos alunos. No caso específico de nosso minicurso, essa preocupação era especialmente importante, pois as atuações em conjunto poderiam ter gerado informações ou instruções conflitantes. A isso, ainda se aliava, para a maioria dos professores, o nervosismo de dar aula de italiano pela primeira vez, o que poderia ter feito com que se concentrassem muito em seu desempenho e acabassem não dando a devida atenção às reações dos alunos, que indicavam se haviam entendido, ou não, suas propostas. Nossas intervenções, nesse sentido, objetivavam garantir que a comunicação entre as duas partes fosse clara e não influenciasse a qualidade da prática didática e, por conseguinte, a motivação dos alunos (vide situações 5 e 12 da aula 6, dentre outras).

Algumas vezes, entrevistamos para *integrar as habilidades linguísticas*, fornecendo apoio visual (em momentos em que os alunos estavam apenas escutando a língua), ou incorporando atividades de conversação (quando percebíamos que os alunos estavam, há muito tempo, em posição passiva na aula). Naqueles momentos, também buscávamos, ao máximo, *contextualizar o insumo linguístico* para garantir que os conteúdos abordados tivessem um sentido concreto para os aprendizes; isso deveria aumentar sua motivação e, conseqüentemente, influenciar positivamente sua aprendizagem (vide situações 2 e 4 da aula 4, dentre outras).

Sempre que possível, também buscamos auxiliar os professores a *aumentar a conscientização de aspectos culturais, estimular a conscientização linguística e ativar a capacidade de descoberta* dos alunos, com o intuito de fazer da experiência didática que estavam vivendo a mais enriquecedora possível (vide situação 12 da aula 4 e situações 2 e 6 da aula 7, dentre outras).

Os inúmeros exemplos de relação entre as intervenções formadoras e as macroestratégias, fornecidos ao longo do relato da experiência formativa (capítulo 3, subseção 3.3) e da análise de dados (capítulo 4, subseção 4.2), parecem demonstrar que esse tipo de ação que propusemos pode ser, efetivamente, realizado em um contexto formativo pós-método. As intervenções, aliadas a outros aspectos da experiência formativa, como o caráter reflexivo (que procuramos imprimir encorajando a reflexão sobre a ação e a ação pós-reflexão), nos parecem ser indícios suficientes de que tivemos êxito em propor um programa de formação docente alinhado aos postulados da pedagogia pós-método.

Claramente, o fato de termos realizado uma experiência de formação coerente com a linha pedagógica que pretendíamos seguir não garante que o processo tenha tido bons resultados: ainda que a nós, formadores, pareça ter propiciado excelentes momentos de reflexão

e desenvolvimento dos professores em diversos aspectos (profissional, processual e pessoal), essas impressões refletem, unicamente, nosso ponto de vista e não seriam suficientes para avaliarmos a experiência.

Para uma avaliação efetiva a respeito do impacto da experiência na formação dos professores, fez-se necessário escutar os demais participantes – de modo especial, os professores. Essa escuta atenta foi necessária, sobretudo, para que pudéssemos compreender se os docentes em formação avaliavam que as intervenções, especificamente, contribuíram de maneira positiva para sua formação, ou se, pelo contrário, lhes pareceram uma prática abusiva de nossa parte, as quais tiravam seu protagonismo, ou que atrapalhavam o andamento de suas aulas.

4.4. Os grupos focais: os pontos de vista dos professores em formação

Para que pudéssemos encontrar as respostas a essas perguntas, apresentamos as reflexões tecidas em três sessões de grupos focais com os professores e os alunos, todas realizadas em 2019: as duas primeiras apenas com os professores, em 03/05 e 23/08, e a terceira junto aos alunos, em 13/09.

Com relação às sessões realizadas com os professores, parece-me positivo termos feito um primeiro encontro no primeiro semestre, e outro no segundo semestre, pois permitiram duas observações distintas: uma temporalmente mais próxima da experiência que havia sido realizada, e outra temporalmente mais distante. Julgo que, dessa forma, aproveitamos tanto o frescor da memória recente quanto um dos efeitos positivos do tempo, que é permitir que o sujeito amadureça suas reflexões acerca da experiência passada. Claramente, o tempo também pode “diluir” as lembranças e fazer com que o sujeito as altere levemente, mas, por meio das gravações, esse tipo de preocupação pode ser eliminada.

De modo geral, surpreendeu-me quão vívidas eram as memórias dos professores em ambos os encontros: separei alguns trechos das aulas do minicurso que me interessavam, particularmente, para esta pesquisa (momentos em que havia intervenções didáticas, mas também exemplos de participação colaborativa e pedidos de intervenção) e, na maioria das vezes, eles demonstraram lembrar exatamente em que contexto esses excertos estavam inseridos: qual era a aula, qual atividade havia sido feita antes e qual depois.

Optei por não lhes dizer, inicialmente, que meu objetivo era que avaliassem as intervenções formadoras; portanto, simplesmente lhes pedi que refletissem, livremente, sobre

os trechos selecionados. A informação de que meu objetivo era compreender como avaliavam as intervenções formadoras foi revelada apenas ao final da última sessão. Acredito que, dessa forma, eu tenha guiado menos seu olhar para as situações e tenha obtido respostas mais genuínas e amplas.

Inicialmente, analisamos, juntos, algumas situações ocorridas no minicurso em que nós, formadores, entrevistamos para *aumentar a conscientização de aspectos culturais*, como no caso da situação 14 da aula 2, em que uma aluna perguntou se a Calábria é pobre. Em suas reflexões, dentre outros detalhes que avaliaram, os professores julgaram, de maneira positiva, o fato de termos (professores e formadores) aberto a possibilidade de sair do plano de aula toda vez que alguma discussão “produtiva” (nas palavras de Wagner) surgia em sala de aula (percebo, nesse comentário dele, uma preocupação de potencializar as oportunidades de aprendizagem).

Esse professor destacou que havia percebido que, naquele momento, os alunos estavam completamente envolvidos com a discussão, e que isso, em sua opinião, demonstraria a importância de abordar questões culturais em aula, pois sempre cativam os participantes e podem *contextualizar os elementos linguísticos*, tornando-os mais significativos e interessantes.

Quanto à dificuldade demonstrada por Francisca para responder à pergunta da aluna, os demais professores relataram que também teriam tido dificuldade para falar, especificamente, daquela região sem citar informações estereotipadas e teriam achado bom poder contar com o apoio dos formadores, como de fato havia ocorrido na experiência.

Esse momento de reflexão ainda propiciou discussões interessantes, entre os professores, a respeito de como poderiam ter lidado com aquela situação; dentre suas propostas, citaram, por exemplo: a possibilidade de transformar aquela pergunta em uma tarefa de casa; ou dizer à aluna que, na aula subsequente, falaria daquele tema; ou, ainda, realizar uma pesquisa, junto com os alunos, no mesmo momento em que a pergunta surgiu, fazendo uso da internet e dos recursos disponíveis para visualizar informações em conjunto. Esses encaminhamentos também poderiam ter sido sugeridos pelos formadores durante suas intervenções e servem para refletir sobre a formação dos formadores para esse contexto.

A propósito de regiões italianas, também comentamos a situação 6 da aula 2, em que Francisca diz que é possível pronunciar “*Cicilia*” (e não “*Sicilia*”) quando se fala dialeto. Os professores avaliaram, de maneira positiva, a correção feita por mim naquele caso, assim como qualquer outro tipo de correção – feita pelos formadores ou colegas – de erros relativos a, em suas palavras: questões “importantes” ou ao “tema principal da aula”. Como exemplo de casos em que o erro foi relativo ao tema principal da aula, nos lembramos da aula de Paula, em que a professora conjugou o verbo “*andare*” na primeira pessoa como “*ando*”. Todos os professores,

inclusive Paula, concordaram que, naquela situação, não seria admissível deixarmos o erro sem correção, uma vez que o próprio tema da aula era conjugação verbal.

Nesse momento, Laura fez um comentário interessante a respeito da necessidade de filtrar o que deveria ser corrigido ou não: em sua opinião, corrigir todos os erros de produção dos professores teria sido improdutivo, pois teria impedido que as aulas fluíssem. Ainda em sua opinião, tanto os formadores quanto os colegas tiveram o cuidado, ao longo das aulas do minicurso, de avaliar quando deveriam intervir com correções, e pareceu-lhe que foram (fomos) sempre criteriosos.

Esses comentários nos fazem pensar que, ainda que as intervenções corretoras colaborem, invariavelmente, com o aperfeiçoamento linguístico dos professores em formação, talvez o desenvolvimento de sua proficiência não deveria, idealmente, ser trabalhado no mesmo espaço em que se realiza a formação didática.

Como alternativa – ou complemento –, poderíamos propor a criação de comunidades de prática (WENGER, 1998), em que professores em fase final de formação e formadores/professores mais experientes pudessem interagir e desenvolver, mutuamente, conhecimentos e habilidades. Para que isso ocorra, entretanto, compreendemos que se faz necessário que os professores sejam capazes de autoavaliar seu conhecimento e sua produção linguística em italiano. Em nossa experiência formativa, buscamos promover essa autoavaliação por meio das seguintes macroestratégias formativas: “promover oportunidades para realizar uma autoavaliação da produção oral” e “propiciar, de forma respeitosa, momentos de correção da produção oral e escrita”, citadas no capítulo anterior desta tese.

No que concerne às intervenções com os objetivos de *potencializar as oportunidades de aprendizagem* e *facilitar a negociação durante a interação*, os professores tiveram a mesma sensação que eu havia tido ao assistir às gravações integrais do minicurso: intervenções como as observadas nas situações 6 e 11 da aula 3, em que a formadora aproveita uma palavra surgida no material (em diálogos ou frases) para promover atividades de interação oral com os alunos, foram muito elogiadas pelos professores, que refletiram sobre o fato de ainda não sentirem possuir a “sensibilidade de perceber o que pode ser utilizado, da atividade que está sendo realizada, para promover interação” (opinião dada por Laura).

Nesse sentido, Laura também fez um comentário relevante sobre a importância de haver um observador em sala de aula, pois quem está de fora, em suas palavras, “consegue ver o que poderia estar sendo feito”. Também considero importante ressaltar que, no grupo focal realizado com os alunos, apresentei as mesmas situações (6 e 11 da aula 3), e os alunos também, sem nenhuma indução, comentaram positivamente esse tipo de intervenção didática da formadora.

Ainda a propósito da importância da observação, mas com relação à observação realizada pelo próprio docente por meio do registro em vídeo de sua prática, foi interessante notar a autocrítica que os professores fizeram quanto a determinados trechos de suas aulas.

Francisca, por exemplo, achou ter falado excessivamente de questões culturais na aula 2, quando o tema principal da aula não era aquele. Ela disse que percebeu que o fato de, em determinado momento, ter ficado perdida, sem saber o que fazer posteriormente (quando ela comentou: “acho que não vai dar tempo”, na situação 15), seria devido à longa digressão que ela tinha realizado. Francisca relatou que, no momento da prática, a intervenção realizada pela formadora tinha lhe parecido um pouco abrupta, mas que, assistindo ao vídeo, ela se deu conta de que o objetivo da formadora era, simplesmente, retomar o planejamento original da aula, e que ela é quem tinha se desviado demais do seu próprio plano da aula. A situação que acabamos de relatar é especialmente significativa, pois demonstra, de maneira clara, a importância, no processo formativo, de combinar as intervenções didáticas com os visionamentos das aulas em grupos focais. Busca-se promover, dessa forma, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1987).

Durante essa discussão, também ajudei Francisca a notar que, inicialmente, ela ficou observando a formadora aplicar a dinâmica que havia proposto com a intervenção, mas que, logo em seguida, se colocou em frente aos alunos e tomou, para si, a condução da atividade. Francisca reconheceu isso, e aproveitei para perguntar a todos os professores se sentiam que os momentos em que intervínhamos ofuscavam seu protagonismo; todos os professores disseram não ter sentido isso em nenhum momento.

Essa impressão também foi confirmada posteriormente pelos alunos, no terceiro grupo focal: fiz-lhes a mesma pergunta, e os estudantes disseram que nossas intromissões não pareciam tirar a autoridade dos professores. Relataram que sabiam que os professores estavam em formação, pois era algo que lhes havia sido informado desde o início e imaginavam que, em algum momento, nós, formadores, teríamos realizado intervenções. Os discentes afirmaram, também, que, durante as aulas, sua impressão geral era de que os professores tinham total responsabilidade pela prática didática.

Outras situações que geraram uma autocrítica interessante foram os momentos em que a sala de aula parecia caótica por conta da pluralidade de vozes. Pudemos conversar, abertamente, também sobre isso e refletimos, juntos, sobre o que motivou a realização das aulas mistas e seus pontos positivos e negativos. Todos julgaram que esse efeito observado era um dos pontos negativos de dar aula em grupo. No entanto, também comentaram que, aparentemente, foi algo mais frequente no começo do curso, quando ainda não conheciam bem

seus colegas e não sabiam se tomar seu turno causaria algum tipo de constrangimento. Na opinião de todos, com o tempo, eles melhoraram sua sintonia, e houve menos momentos caóticos.

As intervenções com o objetivo de *minimizar as possibilidades de mal-entendidos* também foram bem-avaliadas pelos professores: um exemplo disso foi a situação 5 da aula 6, em que a professora dizia que as palavras oxítonas, em italiano, não mudam no plural, e a formadora interveio complementando a explicação e dizendo que o artigo muda. A esse respeito, Laura afirmou que, embora essa informação estivesse no *slide*, o fato de a formadora tê-la “reiterado” pode ter ajudado a eliminar qualquer resquício de dúvida.

No tocante a intervenções que pudessem ter sido desnecessárias, os professores citaram a situação 14 da aula 3 (em que Laura explicou a importância de pronunciar corretamente a vogal final da palavra “*giovane*”, para que não parecesse “*giovani*” – no plural). Naquela situação, a formadora interveio para fazer os alunos prestarem atenção, também, à distinção entre a palavra “*giovane*” e o nome “*Giovanni*” (uma intervenção que categorizamos como *intervenção linguística e cultural integradora*).

Sobre essa situação específica, Wagner comentou que, em sua opinião, o problema foi a explicação geral, dada pelos professores e pela formadora. Nas palavras desse professor em formação: “nós falamos demais sem ser claros”.

Laura, por sua vez, focalizou sua crítica na intervenção e explicou que, como ainda não haviam sido apresentadas as regras gerais de gênero e número, sua intenção era apenas dar uma dica de pronúncia. Sendo assim, a intervenção da formadora acabou trazendo uma informação que, talvez, naquele momento, não tenha agregado nada. Ademais, Laura disse que lhe pareceu um excesso de preocupação, por parte da formadora, em dar uma resposta para uma pergunta que ainda não existia. Segundo ela, essa dúvida com relação ao nome “*Giovanni*” talvez surgisse em outro momento e, então, seria resolvida.

Achei esse ponto de vista muito interessante, pois é o mesmo que a formadora tinha demonstrado para apontar o problema de algumas divagações de Aurélio, cujo intuito era fornecer respostas a dúvidas que ele havia tido como aluno, mas que os estudantes do minicurso ainda não haviam manifestado. Esse tipo de conclusão contribui, sobremaneira, para a autorreflexão acerca do papel do formador nas intervenções como estratégia de formação docente.

Outra observação interessante, que pude realizar durante os grupos focais, é relativa à divergência que os pontos de vista dos professores e dos alunos podem apresentar sobre uma mesma intervenção: quando apresentei aos discentes o trecho anteriormente citado, todos

acharam que tanto a dica de pronúncia de Laura (um dos estudantes declarou que essa dica o “ajudou a fixar o plural”) quanto a informação que a formadora trouxe (um aluno afirmou que “nunca tinha reparado que ‘*giovane*’ é diferente de ‘*Giovanni*’”) foram positivas e agregadoras. Todavia, concordaram que foi um momento caótico, em que era difícil saber quem eles deveriam ouvir.

Ainda a respeito das diferentes formas de ver uma mesma situação, a opinião de uma aluna sobre a aula de Joelma foi muito surpreendente: quando exibiu o trecho de sua aula em que ela ensina as horas, a aluna relatou que aquela aula havia sido “divertida”. Em suas palavras: “tínhamos que prestar bastante atenção no áudio. Era uma aula divertida, que não dava ansiedade”.

Especificamente, no que concerne à intervenção realizada naquele momento, essa mesma aluna disse que, depois que Wagner explicou, achou mais fácil de entender como perguntar e dizer as horas em italiano, mas que teria sido melhor apresentar um esquema na lousa. Essa avaliação da discente é interessante, porque sistematizar a explicação era justamente o que a formadora estava tentando fazer, porém a intervenção dela havia sido ignorada. Refletindo a respeito daquele momento da aula, a aluna disse que achou que a atividade “ficou muito focada na professora”, “não teve interação” e “ficou uma explicação muito demorada”.

Outra situação sobre a qual me interessava, particularmente, saber a opinião dos alunos era a situação 17 da aula 3, em que os alunos precisavam completar as lacunas do texto de uma canção; naquele momento, a formadora disse: “como professora supervisora do curso, eu protesto!”. Todos os alunos concordaram que, efetivamente, era impossível realizar aquela atividade, pois ainda não conheciam os verbos no presente. Nas palavras dos alunos, “era um monte de verbo”, “a gente não conseguia entender nada” e “cheguei a pensar em desistir”. Discutimos sobre o desdobramento daquela intervenção, em que os professores explicaram que aquele momento, na verdade, era apenas para introduzir os aprendizes na atividade, que deveria ser feita em casa. Contudo, uma estudante relatou que, mesmo em casa, teve dificuldade para realizá-la, pois tudo era novo para ela.

As situações citadas aqui foram apenas algumas das que discutimos nos três grupos focais; mencionar todas seria um pouco repetitivo e, portanto, não o faremos. O que nos interessa ressaltar é que, revendo suas aulas, em diversos momentos, os professores demonstraram preocupação com a aplicação das macroestratégias, ainda que não as tenham citado diretamente em nenhum momento. Isso nos faz perceber que os pontos que pretendíamos focalizar com nossas intervenções foram observados pelos licenciandos, que perceberam sua importância real na prática didática e no processo de formação.

De modo geral, ouvindo a opinião dos participantes, parece-nos evidente que tanto os alunos quanto os professores consideraram positiva a experiência. Os professores afirmaram que foi um divisor de águas e que, após realizar a formação, se sentiam mais preparados para dar sequência a sua prática profissional. Quanto aos aprendizes, relato, com grande satisfação, que eles pediram, ao final do minicurso *Ciao!*, que as aulas continuassem. Por isso, a experiência didática continua até hoje, mas, atualmente, conta com a presença de outros professores em formação. A meu ver, esse entusiasmo e esse apreço pelo curso são as provas conclusivas de que a experiência formativa e a prática didática realizada pelos professores geraram bons frutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, teceremos nossas considerações finais por meio de uma breve revisão do que foi apresentado e discutido na presente tese, com especial atenção a alguns detalhes que nos parecem fundamentais no contexto geral da pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentamos a pesquisa piloto, realizada em 2015, com base na experiência de um programa de formação docente realizado junto aos licenciandos do curso de italiano de uma universidade estadual paulista no âmbito da disciplina *Atividades de estágio em italiano*, ministrada por dois formadores (minha orientadora e eu). Os estudantes matriculados nessa disciplina ofereceram o minicurso de língua e cultura italianas “*Parliamo italiano!*”, organizado e ministrado por eles próprios para um público constituído, prevalentemente, por alunos da universidade. A ideia do programa era oferecer aos licenciandos momentos de fazer didático efetivo (nas aulas do minicurso) e momentos de reflexão, pré e pós-aula.

Nesse capítulo inicial, fizemos um relato completo da experiência e indicamos as principais dificuldades que surgiram. Dentre elas, a dificuldade central foi o fato de termos concedido autonomia total aos professores em formação. Essa dificuldade pôde ser observada: nos atritos surgidos em suas relações interpessoais; no desgaste causado pela responsabilidade completa pela condução e pelo sucesso do minicurso de que esses docentes foram incumbidos; e na qualidade das suas aulas, a qual, em muitos momentos, ficou aquém do esperado.

Avaliando criticamente a experiência piloto, julgamos que a escolha de darmos autonomia total aos professores em formação foi inapropriada. Sendo assim, ao começarmos a programar uma nova experiência formativa, que seria realizada em 2018, dedicamo-nos a buscar alternativas que permitissem corrigir os defeitos da experiência piloto; sobretudo, pretendíamos encontrar alguma solução para a necessidade de apoio que os professores em formação demonstravam em sala de aula, com o desafio de evitar alternativas que sacrificassem sua autonomia e seu protagonismo, dois conceitos essenciais da pedagogia pós-método.

No segundo capítulo, além de traçarmos um breve histórico do pós-método, em cujas diretrizes buscamos nos pautar, também apresentamos (e refletimos sobre) os três parâmetros sobre os quais essa linha pedagógica se alicerça:

- a particularidade, ou seja, a atenção ao contexto linguístico e sociocultural específicos e únicos em que se dá o processo de ensino-aprendizagem;
- a praticidade, relacionada à busca constante de equilíbrio entre a prática do professor e suas próprias teorias, que são frutos da reflexão sobre a prática;

- a possibilidade, relacionada ao objetivo de alcançar a emancipação do indivíduo por meio do desenvolvimento de seu intelecto e de seu senso crítico e, posteriormente, a transformação social.

Nesse mesmo capítulo, pudemos observar que, diferentemente do que ocorre com os diversos métodos de ensino de línguas, na pedagogia pós-método, não há diretrizes prescritivas de como o professor deve atuar; o que existe é um plano geral, constituído por dez macroestratégias, propostas por Kumaravadivelu (2003). Por meio delas, é possível colocar em prática os três parâmetros. As macroestratégias são as seguintes:

1. potencializar as oportunidades de aprendizagem;
2. facilitar negociações durante a interação;
3. minimizar as possibilidades de mal-entendidos;
4. ativar a capacidade de descoberta;
5. estimular a conscientização linguística;
6. contextualizar o insumo linguístico;
7. integrar as habilidades linguísticas;
8. favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem;
9. aumentar a conscientização de aspectos culturais;
10. assegurar a relevância social.

Ainda no segundo capítulo, apresentamos nossas reflexões a respeito da interação professor-aluno sob a perspectiva pós-método e aprofundamos a discussão sobre o papel fundamental da autonomia, que pode ser considerada o objetivo principal a ser alcançado pelo professor e pelo aluno sob essa perspectiva pedagógica. Segundo Kumaravadivelu (2012), a autonomia pode ser de três tipos:

- a autonomia acadêmica, relacionada, principalmente, à aprendizagem individual, que se manifesta por meio de técnicas (meta) cognitivas e afetivas que o estudante utiliza no processo de desenvolvimento de uma consciência mais ampla sobre sua aprendizagem;
- a autonomia social, que, por sua vez, é interpessoal, está ligada a fatores de interação social em uma comunidade de aprendizes e à habilidade e ao desejo do aprendiz de ser um “membro cooperativo” nessa comunidade;
- a autonomia libertária, que, segundo Kumaravadivelu (2012), é onde reside a essência do aprendiz pós-método, pois permite que o sujeito se torne um pensador crítico, capaz de reconhecer as amarras sociopolíticas (e libertar-se

delas) que o impedem de alcançar o objetivo que vai muito além da aprendizagem de uma língua: o desenvolvimento de seu pleno potencial humano.

No terceiro capítulo da tese, discutimos a respeito da concepção de formação pós-método, que, como vimos, possui como marca distintiva o caráter reflexivo. Nesse sentido, apresentamos a diferença entre: o treinamento de professores, que é uma prática prescritiva e impositiva, que busca ensinar o professor a, simplesmente, reproduzir, sem nenhum tipo de reflexão, uma metodologia vista como “ideal” (FREEMAN, 1989); e o desenvolvimento de professores, uma prática pautada pela busca da conscientização do docente no que diz respeito ao seu papel no contexto de ensino-aprendizagem e à reflexão sobre sua prática em sala de aula. O desenvolvimento do professor visa habilitá-lo a realizar escolhas conscientes e coerentes no que concerne aos procedimentos que realiza em sua atividade docente (FREEMAN, 1989).

Nesse capítulo, também apresentamos o modelo KARDS, (acrônimo de “*Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing e Seeing*”; em português, “*Conhecendo, Analisando, Identificando, Fazendo e Observando*”). Esse modelo de formação docente foi proposto por Kumaravadivelu (2012) como alternativa aos programas de formação que, segundo o autor, carecem de um fio condutor claro que integre os diversos aspectos da formação do professor. Na experiência formativa de 2018, nos baseamos nesse modelo, concentrando-nos, principalmente, em seus dois últimos módulos: “Fazendo” e “Observando”, postos em ação por meio da combinação de atividades práticas e reflexivas que detalhamos no relato completo da experiência formativa e do minicurso *Ciao!*.

Ao longo do relato, também demonstramos como foi posto em prática o conceito de autonomia assistida (termo cunhado por nós), fruto de nossas buscas por uma alternativa que corrigisse os problemas observados no projeto piloto. Essa autonomia materializou-se por meio de intervenções formadoras, pensadas para propiciar a nós, formadores, a possibilidade de realizarmos tomadas de turno pontuais toda vez que solicitado pelos próprios professores em atuação, ou, espontaneamente, quando percebíamos que o professor estava enfrentando alguma dificuldade (que poderia ser de ordem didática ou de gestão dos alunos, do espaço e dos materiais).

Essas intervenções consistiam em: sugestões/aplicações/realizações de atividades; explicações, proposições/realizações/alterações na atividade que o professor estava desenvolvendo; questionamentos quanto à atividade ou à explicação que o professor estava realizando; propostas de alguma modificação relativa à gestão dos alunos, do espaço e dos materiais; fornecimento/correção de itens linguísticos e de informações culturais.

O intuito dessas intervenções era assegurar que as macroestratégias estivessem sendo concretizadas no minicurso, garantindo a qualidade de suas aulas, e, contemporaneamente, potencializar as possibilidades formativas da experiência. Graças às intervenções, essas possibilidades aconteciam, também, durante o fazer didático do professor, não se limitando apenas aos momentos pré e pós-aula, como havia ocorrido no projeto piloto.

No quarto e último capítulo desta tese, apresentamos nossa proposta taxonômica das intervenções formadoras, catalogando-as de acordo com sua natureza e função e explicando os critérios utilizados para o processo de categorização e análise. Além das intervenções didáticas, linguísticas e culturais, o quadro taxonômico também contemplou subcategorias de recepção (aceitas, refutadas e ignoradas) e os pedidos de intervenção, que podiam ser realizados indiretamente ou diretamente pelos professores em formação.

Nesse mesmo capítulo, revisitamos cada aula do minicurso *Ciao!*, com o propósito de elencar todas as participações colaborativas, pedidos de intervenção e intervenções formadoras que observamos naquele contexto. Ademais, apontamos a qual categoria de nossa taxonomia cada intervenção parecia estar ligada e destacamos suas possíveis relações com as macroestratégias, cuja concretização, como demonstramos, foi o principal objetivo das intervenções formadoras. Tais intervenções, unidas ao caráter reflexivo de nossa proposta, colocada em prática nas discussões pré e pós aula e nos visionamentos das aulas em grupos focais, caracterizaram uma formação pautada pela reflexão na ação, pela reflexão sobre a ação e pela reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1987).

Por fim, também no último capítulo, trouxemos o ponto de vista dos participantes da pesquisa por meio da apresentação das considerações que eles fizeram nas sessões de grupos focais que promovemos após o término do minicurso e das aulas da disciplina de estágio.

Como vimos, tanto os professores em formação quanto os alunos do minicurso avaliaram, de maneira positiva, a grande maioria das intervenções formadoras realizadas ao longo das aulas; as intervenções, na opinião dos dois grupos de participantes, enriqueceram as atividades didáticas sem tolher o protagonismo dos docentes.

Todavia, ainda que essa informação nos tenha trazido grande alívio (uma vez que o risco de que as intervenções ofuscassem o papel central do professor em atuação era uma das nossas maiores preocupações ao longo do processo formativo), o fato de ter ocorrido intervenções que foram julgadas “desnecessárias” pelos professores em formação (apesar de ser um pequeno número) nos serve de alerta.

É importante que os formadores que desejem trabalhar com esse tipo de formação, pautada na “reflexão na ação”, reflitam seriamente sobre como, quando e por que intervir, pois

existem diversos riscos, nos quais nós também incorremos, como intervir de maneira precipitada, excessiva ou, inclusive, dispensável. Sobretudo no que concerne às intervenções didáticas, há uma grande probabilidade de adiantarmos informações que os professores ainda não forneceram, porque as estão elaborando em seu próprio ritmo, intervirmos respondendo aos alunos no lugar do professor, que talvez tenha a resposta para aquela dúvida específica, ou, ainda, realizarmos reelaborações que, em vez de enriquecer as explicações anteriores, as tornam mais confusas.

No que concerne às intervenções corretivas, por sua vez, apontamos outros detalhes a que os formadores devem prestar atenção redobrada: o tom de voz que utilizam ao realizá-las, o conhecimento da concepção de erro para os alunos, para os professores em formação e para os próprios formadores, a autopercepção quanto à competência linguística por parte do professor etc. Esses pormenores devem ser levados em consideração para garantir que as intervenções não traumatizem, sejam eficazes e possibilitem, de fato, o desenvolvimento do professor em formação.

Com relação ao quadro taxonômico que apresentamos nesta tese, ressaltamos, novamente, que não cremos que suas categorias sejam definitivas e tampouco que sejam suficientes para definir as intervenções de maneira absoluta. Como apontamos em algumas situações, as categorizações nem sempre se concretizaram de forma pura e, sendo assim, é importante destacarmos que o quadro taxonômico teve como objetivo principal agrupar as intervenções por padrões de semelhança para facilitar o processo de análise e de busca da compreensão de sua natureza e de seus objetivos.

Levando em conta esses detalhes, avaliamos que a principal contribuição da presente pesquisa se refere à demonstração do potencial formativo que as intervenções possuem. Nesse sentido, o quadro taxonômico pode servir como um ponto de partida para novas pesquisas sobre o tema, ou como uma base na qual outros formadores poderão se apoiar caso desejem trabalhar com esse tipo de técnica formativa, tendo em mente que as possibilidades de aperfeiçoá-lo são ilimitadas.

Outra possível contribuição desta tese para o campo de estudos da formação docente, mais especificamente, em contextos formativos pós-método, são as oito macroestratégias formadoras que apresentamos ao longo do relato da experiência formativa pautada nos módulos “Fazendo” e “Observando” do modelo KARDS, a saber:

1. questionar representações acerca do processo de ensino-aprendizagem;
2. desenvolver habilidades interpessoais em momentos de recepção ou de elaboração de críticas negativas quanto a práticas de sala de aula;

3. contribuir para a conscientização quanto à importância da preparação da aula de maneira estruturada e objetiva;
4. propiciar reflexões sobre gerenciamento de turnos e sobre posicionamento físico durante a interação em sala de aula;
5. discutir diversas possibilidades de uso de um material fonte;
6. promover oportunidades para que o professor realize uma autoavaliação da produção oral;
7. propiciar, de forma respeitosa, momentos de correção da produção oral e escrita;
8. desenvolver reflexões sobre o lugar da sistematização gramatical.

As macroestratégias formativas surgiram como resposta a necessidades que observamos no contexto específico de nossa pesquisa. Acreditamos, no entanto, que também possam oferecer *insights* relevantes para experiências formativas em contextos diferentes do que vivemos. Além disso, podem servir como ponto de partida para novas pesquisas que aprofundem e desenvolvam o tema, aperfeiçoando o quadro de macroestratégias formativas, que nos parece ter potencial para contribuir, de maneira efetiva, com o campo de formação docente pós-método.

Finalmente, faz-se necessário apresentarmos um questionamento importante, que surgiu ao longo da análise de dados de nossa pesquisa e que merece especial atenção: no capítulo 4, quando da composição dos quadros de resumo de cada aula do minicurso (em que relacionamos as intervenções formadoras e as macroestratégias com que pareciam dialogar), nos deparamos com a falta daquela que talvez seja a mais importante macroestratégia na pedagogia pós-método, relacionada ao parâmetro da possibilidade e diretamente ligada à busca da autonomia crítica: “aumentar a relevância social”.

É importante destacar que a ausência dessa macroestratégia poderia, até mesmo, colocar em xeque a caracterização de nosso programa formativo como sendo um programa pós-método. Chegamos, inclusive, a cogitar tal hipótese, embora tivéssemos outros elementos que, em nossa opinião, manteriam a caracterização pós-método, como, por exemplo, a busca constante da concretização das macroestratégias, a atenção ao modelo KARDS e o caráter reflexivo.

Buscando o porquê da falta dessa macroestratégia nos quadros de resumo, refletimos sobre as possíveis justificativas para o fato de não termos abordado questões sociais e sequer termos aprofundado as que surgiram durante o minicurso. Dentre as questões surgidas nas aulas, podemos mencionar: as diferenças entre o norte e o sul da Itália; a reflexão sobre a porcentagem de brasileiros que poderia se permitir viajar em um cruzeiro, ou que tem a possibilidade de realizar mais de três refeições ao dia.

Uma justificativa que nos ocorreu, e que nos pareceu plausível, foi o fato de o minicurso ter sido muito curto – apenas oito aulas –, o que fez com que acabássemos nos focando, principalmente, em fornecer funções comunicativas aos alunos, para que pudessem se apropriar, o quanto antes, das noções básicas da língua italiana. Efetivamente, essa seria uma condição apriorística para que fosse possível discutir sobre questões sociais sem fazer uso da língua materna, cuja utilização para a realização de discussões do gênero teria tido, invariavelmente, um impacto significativo na quantidade de conteúdo que os alunos poderiam aprender em oito aulas. Posteriormente, a partir do momento em que os alunos tivessem se apropriado das ferramentas linguísticas elementares do italiano, teria sido possível e desejável abordar questões socialmente relevantes utilizando a língua-alvo.

Refletir sobre a ausência da macroestratégia em questão foi muito importante, pois nos fez perceber que, na verdade, ainda que não tenha sido observável de maneira concreta a ponto de ser inserida nos quadros, essa macroestratégia nos norteou o tempo todo. Ela se fez presente, inclusive, já nas bases de nosso programa formativo, quando, por exemplo, estabelecemos que o público-alvo do minicurso seria composto por funcionários de uma faculdade de Letras. A iniciativa de propor algo específico para eles trouxe a possibilidade de concretizar a macroestratégia de garantir a relevância social de nosso projeto.

Sob essa ótica, também poderíamos encontrar a relevância social: na delicadeza dos professores em formação, que fizeram questão de assegurar que o minicurso fosse oferecido, também, aos funcionários terceirizados da universidade; ou no constante cuidado desses docentes em propiciar o melhor ambiente possível aos alunos, pois os professores tinham consciência de que os estudantes vinham cansados de jornadas de trabalho para estudar italiano em uma sexta-feira à noite. Todos esses detalhes, em nossa opinião, constituíram formas de garantir que nosso trabalho propiciasse um efeito transformador na vida das pessoas que estiveram envolvidas.

Além disso, também poderíamos enxergar a relevância social em outros momentos de nossa experiência, como, por exemplo: no espírito de colaboração que se criou entre os alunos no papel de professores; no respeito, na delicadeza e na ética que nós, formadores, tivemos ao corrigi-los quando necessário; na preocupação para opinar sobre cada atividade e material que os professores em formação traziam quando preparavam as aulas; na preocupação com a valorização do estilo de ensinar e da história de cada um, os quais acabavam impressos em suas próprias aulas; no fato de as próprias intervenções, em muitos momentos, nos tirarem do papel de formadores para nos colocar no mesmo nível dos professores, com quem atuamos em colaboração, como colegas de profissão; enfim, no fato de nós, pesquisadores, termos pedido a

opinião dos participantes sobre as intervenções, para avaliarmos se eram válidas, ou não, colocando-nos em uma posição passível ao recebimento de críticas. Todas essas questões dizem respeito, diretamente, ao modo com que lidamos com nossos papéis sociais.

Todos esses aspectos identificados levam a pensar que a concretização da macroestratégia “aumentar a relevância social” pode estar na postura do professor diante dos alunos, a partir do reconhecimento do seu papel sociopolítico, e, não necessariamente, em um conteúdo ou material fonte específicos que tenham intenção de suscitar teor crítico em relação à sociedade.

De todo modo, qualquer que seja a conclusão a respeito da ausência de alguma macroestratégia em nosso trabalho, ou a respeito da linha pedagógica que, de fato, seguimos, tenho a certeza, como participante dessa experiência, de que saí dela transformado. Sinto-me mais atento ao contexto sociopolítico em que atuo profissionalmente, mais preparado para compreender as dificuldades das pessoas e ajudá-las a superá-las, mais consciente de minhas próprias limitações e mais desejoso de continuar me desenvolvendo como profissional e como ser humano. Acredito que isso, por si só, tenha feito tudo valer a pena. Ademais, pelo contato que ainda tenho com diversos participantes, que se tornaram meus amigos e com quem, inclusive, continuo colaborando profissionalmente, percebo que não fui o único a sair transformado dessa experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, R. L. The death of the method. **The Exploratory Practice Centre**. England: The University of Lancaster, n.10, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa: revista de estudo e pesquisa em educação**, São Paulo, v. 49, p. 51-54, maio de 1984.

ANTONY, E. M. Approach, method, technique. **English language teaching**, n. 17, p. 63-67, 1963.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. ARNOLD, J. (org.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 1-24.

BACCIN, P.; GAZZONI, S.; EMRANI, D. Dire, Fare, Partire! e Dire, Fare, Arrivare! Uno zoom sulla cultura: stereotipi e generalizzazioni. In: VIALE, M. (org.). **Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso**. Bologna: Bononia University Press, 2018, p. 41-64.

BAKHTIN, M. Discourse in the novel. HOLQUIST, M. (org.). **The dialogic imagination**. University of Texas Press, 1981, p. 259-422.

BARTELS, N. **The construct of cognition in second language teacher education and development**. Giessen: Giessener Elektronische Bibliothek, 2006.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. **Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERMAN, M. (1999). The teacher and the wounded healer. **IATEFL Issues**, n. 152, p. 2-5, 1999.

CASTRO, S. T. R. O professor de línguas em (trans)formação: escolhas de linguagem na construção colaborativa do conhecimento. **Estudos Linguísticos**, n. XXXIII, p. 28-37, 2004.

CHOMSKY, N. A. Remarks on nominalization. JACOBS, R.; ROSENBAUM, P. (orgs.). **Reading in English transformational grammar**. Waltham: MA, 1970, p. 184-221.

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) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CROOKES, G. **A Practicum in TESOL**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

- DENDRINOS, R. **The EFL textbook and ideology**. Athens: Grivas Publications, 1992.
- DEWEY, J. **Human nature and conduct**. New York: Henry Holt & Co, 1922.
- DIAMOND, P. **Teacher education as transformation**. Buckingham: Open University Press, 1991.
- ELLIS, R. **Instructed second language acquisition: learning in the classroom**. Oxford: Blackwell, 1990.
- ELY, C. M. Preparing second language teachers for strategy instruction: an integrated approach. **Foreign Language Annuals**, v. 27 (3): p. 335-342, 1994.
- FARREL, T. S. C. Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. **System**, n. 39, p. 54-62, 2011.
- FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teaching. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 23, n. 1, p. 27-45, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. (1972). **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- GOFFMAN, E. (1967). **Interaction ritual: essays on face-to-face behavior**. New York: Anchor Books, 1967.
- GROSS, R. Life long learning in the learning society of the twenty first century. COLLINS, C.; MANGIERI, J. (orgs.). **Teaching thinking: an agenda for the twenty first century**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.
- HANSEN, D. T. **Exploring the moral heart of teaching**. New York: Teachers College Press, 2001.
- HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.
- KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 2, 2013.
- KRASHEN, S. **The input hypothesis: issues and implications**. New York: Longman, 1985.
- KUMARAVADIVELU, B. Maximizing learning potential in the communicative classroom. **ELT Journal**, 47(1), p. 12-21, 1993a.
- _____. The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, 28, p. 27-48, 1993b.

- _____. Critical classroom discourse analysis. **TESOL Quarterly**, 33, p. 453-484, 1999a.
- _____. Theorising practice, practising theory: The role of critical classroom observation. TRAPPES-LOMAX, H.; MCGRATH, I. (orgs.). **Theory in language teacher education**. London: Longman, 1999b, p. 33-45.
- _____. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, 35, p. 537-560, 2001.
- _____. A postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, 22, p. 539-550. Disponível em: http://works.bepress.com/b_kumaravadivelu/14/. Acesso em: 20 nov. 2019.
- _____. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.
- _____. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, CT: Yale University Press, 2006.
- _____. **Language teacher education for a global society: modular model for Knowing**. New York: Routledge, 2012.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LITTLE, D. **Learner autonomy 1: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1991.
- LITTLEWOOD, W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. **Applied Linguistics**, 20 (1), p. 71-94, 1999.
- LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 198 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKE, C. S. C.; LUKE, A. Beyond criticism: the authority of the school textbook. _____ (orgs.). **Language, authority and criticism: readings on the school textbook**. London: Falmer Press, 1989, p. 245-260.
- MALEY, A. Creative approaches to writing materials. TOMLINSON, B. (org.). **Developing materials for language teaching**. London: Continuum, 2003, p. 183-198.
- _____. Extensive reading: maid in waiting. TOMLINSON, B. (org.). **English language learning materials: a critical review**. London: Continuum, 2008, p. 133-156.
- _____. Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as

empowerment. TOMLINSON, B. (org.). **Materials Development for Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, p. 379-402.

MASUHARA, H. The multidimensional awareness approach to content teaching. MUKUNDAN, J. (org.). **Focus on ELT materials**. Petaling Jaya: Pearson/Longman, 2006, p. 1-11.

_____. The role of proto-reading activities in the acquisition and development of reading skills. TOMLINSON, B. (org.). **Language Acquisition and Development: Studies of First and Other Language Learners**. London: Continuum. 2007, p. 15-31.

_____, HAAN, M. Y. Y.; TOMLINSON, B. Adult EFL courses. **ELT Journal**, n. 62, v. 3, p. 294-312, 2008.

NUNAN, D. Communicative language teaching: Making it work. **ELT Journal**, 41, p. 136-145, 1987.

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**. Tese (Livre-docência). 2016. 162 f. – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

_____. O ofício de formar professores de línguas: dilemas e possibilidades de atuação. 2010. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/web/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/fernanda-ortale.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. **Quando o foco é a formadora: conflitos na interação com uma professora de língua estrangeira**. Tese (Doutorado). 2003. 181 f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2003.

_____. Os problemas de ensino como instrumento na formação de professores de italiano. **Revista de Italianística**, v. 21/22, p. 81-92, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B (orgs.). **A formação de professores de línguas: Novos Olhares** – Volume 2. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 209-230.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, n. 23, p. 589-618, 1989.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. **Interações X** (20), p. 109-126, jul.-dez., 2005.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

_____. There is no best method – why? **TESOL Quarterly**, n. 24, p. 161-176, 1990.

REINDERS, H.; WHITE, C. The theory and practice of technology in materials development and task design. HARWOOD, N. (org.). **English language teaching materials: theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 58-80.

RICHARDS, J. **Curriculum development in language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____; RODGERS, T. Method: approach, design, procedure. **TESOL Quarterly**, 16, p. 153-168, 1982.

_____; FARRELL, T. **Professional development for language teachers**. Cambridge: Cambridge Language Education, 2005.

RINVOLUCRI, M. **Humanising your coursebook**. Peaslake: Delta Publishing, 2003.

SCHÖN, D. A. (1987). **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

STERN, H. H. **Studies in second language acquisition**, n. 7, p. 249-251, 1985. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=10990980644630486709&hl=pt-BR&as_sdt=0,5&as_vis=1. Acesso em: 20 set. 2019.

_____. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

_____. **Issues and options in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

TAYLOR, D. Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? The pseudo-problem of authenticity in the language classroom. **TESL-EJ**, 1 (2), p.1-11, 1994.

TOMLINSON, B. Materials development. CARTER, R.; NUNAN, D. (orgs.). **The Cambridge guide to TESOL**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001a, p. 66-71.

_____. Humanizing the coursebook. TOMLINSON, B. (org.). **Developing Materials for Language Teaching**. London: Continuum Press, 2003, p. 162-173.

_____. Language acquisition and language learning materials. TOMLINSON, B. (org.). **English Language Teaching Materials**. London: Continuum. 2008, p. 3-14.

_____. Materials development for language learning and teaching. **Language teaching**, 45 (2), p. 143-179, 2012.

TSUI, A. B. M. **Understanding expertise in teaching: case studies of ESL teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

VIEIRA, D. A. **Dos estilos e estratégias de aprendizagem à didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira na pedagogia pós-método**. 2017. 246 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007, p. 155-166.

WELLS, G. **Dialogic Inquiry**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

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

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Sage: Thousand Oaks, 1994.