

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
LETRAS (LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA ITALIANAS)

LEILA FERREIRA DE CARVALHO SATIN

A observação da sala de aula como percurso para formação de professores de língua:
relação entre os passos pedagógico-didáticos (PPD) e os atos de identidade em um curso de
italiano LE em uma escola do Centro de Estudos de Línguas (CEL)

Versão original

São Paulo
2019

LEILA FERREIRA DE CARVALHO SATIN

A observação da sala de aula como percurso para formação de professores de língua:
relação entre os passos pedagógico-didáticos (PPD) e os atos de identidade em um curso de
italiano LE em uma escola do Centro de Estudos de Línguas (CEL)

Versão Original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Roberta Ferroni

São Paulo

2019

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

Satin, Leila
S253o A observação da sala de aula como percurso para
formação de professores de língua / Leila Satin ;
orientadora Roberta Ferroni. - São Paulo, 2019.
173 f.

Dissertação (Mestrado)- 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. LÍNGUA ITALIANA. 2. ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA. 3. ENSINO PÚBLICO. I. Ferroni, Roberta,
orient. II. Título.

SATIN, Leila Ferreira de Carvalho. **A observação da sala de aula como percurso para formação de professores de língua:** relação entre os passos pedagógico-didáticos (PPD) e os atos de identidade em um curso de italiano LE em uma escola do Centro de Estudos de Línguas (CEL). Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedico este trabalho ao professor Carlos Joenir Ricarte, quem primeiro vislumbrou meu lugar na sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta pesquisa, contei com muitas pessoas queridas que, cada uma a seu modo, colaboraram para que este trabalho se concretizasse. Agora com todo amor e respeito que tenho em mim, agradeço a cada uma delas e deixo aqui registrada minha profunda gratidão. Tudo isso seria impossível sem vocês.

Agradeço primeiramente à minha família. Meus pais, Dimas e Cidinha, que se vestiram de coragem quando eu tive medo e que, assim como as montanhas que circundam nosso Vale do Paraíba, foram abrigo e proteção para que eu pudesse alcançar sonhos cada vez maiores. Minha irmã Alice, que desbravou os caminhos de São Paulo e da academia antes de mim, para que tudo parecesse mais fácil quando chegasse a minha vez. Agradeço-te também por ser exemplo de que todos os caminhos levam à felicidade, seja pela Marginal Pinheiros, seja pela Avenida Oswaldo Aranha. Meu irmão Helder, por acompanhar meus passos com ternura e admiração.

Agradeço também à família Hattori que me acolhe com amor e se tornou meu porto seguro na imensidão da Grande São Paulo. Youko Hattori, obrigada por me receber como se fosse sua filha, seu cuidado e atenção são um tesouro que levarei comigo por toda a vida. Lika, inspiração de cientista e mulher, que provou com seu exemplo que a carreira acadêmica pode ser muito prazerosa quando se acostuma a superar limites impossíveis todos os dias. Yugo, meu parceiro pra esta vida, obrigada por mudar meus planos, virar meu rumo e surpreender minhas previsões. É você quem faz a realidade superar todos os sonhos que eu pudesse ter.

Agradeço às amigas que compartilharam comigo os momentos de descanso tão necessários para manter a energia e a saúde. Tamires e Maíra, que estão presentes desde quando a memória alcança e que estarão comigo até onde o coração bater. Carolina Bednarek pela amizade que se reafirma a cada projeto compartilhado. Gabrielle Salvatto, que desde o primeiro encontro foi ponto de afeto e cumplicidade nos desafios da academia. Anne Santana, companhia para as tardes de estudo e pausas para café, obrigada por trazer sentido aos dias que pareciam perdidos.

Agradeço ao meu analista, por me ajudar a encontrar a justa medida entre o esforço e o descanso e preservar minha saúde mental nessa atividade que exige na mesma medida em que recompensa.

Agradeço a mim, com afeto e respeito, por acreditar nas minhas decisões e não desistir dos caminhos que escolhi.

Agradeço às pessoas que se envolveram diretamente nesta dissertação por confiarem em meu comprometimento e seriedade com este trabalho. Professora Roberta Ferroni, que soube transformar minha curiosidade de aluna em objeto de pesquisa e que me fez crescer como profissional e amadurecer como pessoa a cada limite superado. Aos professores que participaram

da banca de qualificação, Prof^a Heloísa Albuquerque-Costa e Prof. Sergio Romanelli, pela atenção e cuidado que tiveram com esta pesquisa e pelas preciosas contribuições que acolhi com carinho e respeito. Daniela Vieira por me acompanhar nos momentos de crise, catarse e produção que permeiam o processo de escrita científica, nossos encontros semanais e sua leitura atenta foram fundamentais para transformar o caos do meu pensamento em argumentação clara. Jonathan Renan, que em um gesto simples demonstrou a grandeza da amizade.

Devo meus agradecimentos e reconhecimento ao trabalho das funcionárias da secretaria da pós-graduação, Edite dos Santos, Dóra Versetti e das monitoras Tatiane Calloni, Mônica Freire e da representante discente Tatiana Iegoroff que tanto se dedicam ao programa de pós. E como membro do corpo discente da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, deixo aqui meu reconhecimento e gratidão aos alunos que vieram antes de mim e que lutaram por essa instituição que é reconhecidamente um lugar da livre circulação de ideias.

Agradeço também à professora e aos alunos do CEL que abriram as portas da sala de aula e permitiram que eu conhecesse um ambiente rico de aprendizado e experiência.

Enfim, agradeço ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Se a pedagogia estivesse ausente em uma situação particular, como nós seríamos capazes de notar a diferença?”

(Van Manen, 1990, p.149)

RESUMO

Satin, Leila Ferreira de Carvalho. **A observação da sala de aula como percurso para formação de professores de língua:** relação entre os passos pedagógico-didáticos (PPD) e os atos de identidade em um curso de italiano LE em uma escola do Centro de Estudos de Línguas (CEL). 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Este trabalho consiste em uma pesquisa, em nível de mestrado, realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas. A pesquisa tem o objetivo de estudar os atos de identidade na produção oral dos alunos e como esses atos são geridos no desenvolvimento das aulas a fim de se obter direções para formação de professores, em um contexto de ensino de italiano em uma unidade do Centro de Estudos de Línguas (CEL) de São Paulo. O quadro teórico consiste no conceito de passo pedagógico-didático (PPD), proposto por Araújo, Sá e Andrade (2002), e de atos de identidade de aprendizes de LE, apresentados nas pesquisas de Ellwood (2008), Ferroni (2013), Ferroni e Birello (2013) e Ferroni e Araújo (2015; 2016). A organização do trabalho foi dividida em duas fases: a primeira consiste na coleta de dados quanto aos participantes da pesquisa e ao próprio desenvolvimento das aulas; a segunda concentra-se na exposição e na análise desses dados. A fase de coleta de dados foi realizada segundo os postulados da abordagem etnográfica (SPINDLER; SPINDLER, 1987); (WATSON-GEGEO, 1988); (VAN LIER, 1988) em uma turma de italiano do CEL, formada por vinte alunos, cuja faixa etária variava entre os 14 e os 17 anos. Os resultados apontam, por um lado, que os formatos de participação interativa se dividem, de forma equilibrada, entre modelos em que a professora tem mais controle dos turnos (o professor fala para a turma ou se dirige para um aluno em específico), e aqueles em que os estudantes têm maior quantidade de turnos (os alunos realizam trabalhos em grupo ou individuais com participação eventual do professor). Por outro lado, os tópicos e as atividades são sempre de prática e treino e ainda há muitos fragmentos nos PPD, sendo que são intercalados com momentos dedicados à organização da classe para realização de atividades. Dentre os atos de identidade, os mais frequentes são de alinhamento e organização, o que se deve, possivelmente, à quantidade de alunos, a qual demanda maior organização da turma. Ao final desta pesquisa, destaca-se a importância da observação da interação em sala de aula como ferramenta de reflexão e formação de professores.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de italiano língua estrangeira; “atos de identidade”; passo pedagógico-didático; interação entre professor e alunos; formação de professores.

ABSTRACT

Satin, Leila Ferreira de Carvalho. **Classroom observation as a path to language teacher education:** the relationship between pedagogical-didactic steps (PPD) and identity acts in an Italian as a FL course in a Language Studies Centre (*Centro de Estudos de Línguas – CEL*) school. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This work is a masters research conducted with the Italian Language, Literature and Culture Graduate Programme (Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas). It aims to study identity acts in the oral production of students and how such acts are managed during class development, with the purpose of obtaining directions for teacher education, in an Italian teaching context within a Language Studies Centre (Centro de Estudos de Línguas – CEL) in São Paulo. The theoretical framework consists of the concept of pedagogical-didactic step (PPD), proposed by Araújo, Sá and Andrade (2002), and identity acts of FL students, presented in research by Ellwood (2008), Ferroni (2013), Ferroni and Birello (2013) and Ferroni and Araújo (2015; 2016). The work was organized in two phases: the first consists of data collection regarding the study subjects and the development of classes itself; the second concentrates on the presentation and analysis of these data. The data collection phase was performed according to the postulates of the ethnographic approach (SPINDLER; SPINDLER, 1987); (WATSON-GECEO, 1988); (VAN LIER, 1988) in an Italian class from CEL composed of twenty students whose age ranged from 14 to 17 years old. On the one hand, the results suggest that the formats of interactive participation are divided in a balanced way between models where the teacher has more control over turns (teacher talks to the class or to a specific student) and those where the students have a larger number of turns (students work individually or in groups, eventually joined by the teacher). On the other hand, the topics and activities are always aimed at practicing and training, and there are still many fragments in the PPD, which are interposed with moments dedicated to organizing the classroom and activity application. The most frequent identity acts are related to alignment and organization, possibly due to a number of students which demands more class organization. In the end of this research, the importance of classroom interaction observation as a tool for reflection and teacher education is highlighted.

Key-words: Italian as a foreign language teaching and learning; identity acts; pedagogical-didactic step; teacher-student interaction; teacher education.

RIASSUNTO

Satin, Leila Ferreira de Carvalho. **L'osservazione della classe come percorso per la formazione degli insegnanti di lingue: relazione tra i passi pedagogici-didattiche (PPD) e gli atti di identità in un corso di italiano LE in una scuola del Centro de Estudos de Línguas (CEL).** 2019. 173 f. Tesi (Master) - Facoltà di Filosofia, lettere e scienze umane, Università di São Paulo, São Paulo, 2019.

Questo lavoro consiste in una ricerca di master fatta dal programma post-laurea in Lingua, Letteratura e Cultura Italiane. La ricerca si propone a studiare gli atti di identità nella produzione orale degli studenti e come questi atti vengono gestiti nello sviluppo delle lezioni, con lo scopo di ottenere le indicazioni per la formazione degli insegnanti in un contesto di insegnamento di italiano (LE) in un'unità del Centro de Estudos de Línguas (CEL) di San Paolo. Il quadro teorico è costituito dal concetto di passo pedagogico-didattico (PPD), proposto da Araújo, Sá e Andrade (2002), e atti di identità degli studenti di LE, dimostrato nella ricerca di Ellwood (2008), Ferroni (2013) Ferroni e Birello (2013) e Ferroni e Araújo (2015, 2016). L'organizzazione del lavoro è stata suddivisa in due fasi: la prima consiste nella raccolta di dati sui partecipanti della ricerca e sulla osservazione delle lezioni; il secondo si concentra sull'esposizione e l'analisi di questi dati. La fase di raccolta dei dati è stata effettuata secondo i postulati dell'approccio etnografico (SPINDLER, SPINDLER, 1987); (WATSON-GECEO, 1988); (VAN LIER, 1988) in una classe, composta da venti studenti, la cui età andava dai 14 ai 17 anni. I risultati mostrano, da un lato, che le forme di partecipazione interattiva sono divise, in modo equilibrato, tra modelli in cui l'insegnante ha più controllo sui turni (l'insegnante parla alla classe o si rivolge ad uno studente specifico), e quelli in cui gli studenti hanno più turni (gli studenti eseguono compiti in gruppo o individuali con la partecipazione occasionale degli insegnanti). D'altra parte, gli argomenti e le attività sono sempre pratica e ci sono ancora molti frammenti nel PPD, e sono intervallate da momenti dedicati alla organizzazione della classe per svolgere attività. Tra gli atti di identità, i più frequenti sono l'allineamento e l'organizzazione, che è probabilmente dovuto al numero di studenti, che richiede una maggiore organizzazione della classe. Al termine di questa ricerca, viene sottolineata l'importanza di osservare l'interazione in classe come strumento per la riflessione e la formazione degli insegnanti.

Parole chiave: insegnamento-apprendimento della lingua straniera italiana; atti di identità; passo pedagogico-didattico; interazione tra insegnante e studenti; formazione degli insegnanti.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Modelo bidimensional de conversação (LÜDI; PY, 2003).....	20
Figura 2	Esquema dos elementos que compõe um PPD.....	24
Figura 3	Exemplo de planilha elaborada para análise detalhada da transcrição.....	48
Figura 4	Exemplo de planilha elaborada para criação dos gráficos.....	49
Figura 5	Exemplo de planilha utilizada para análise do conjunto das aulas.....	49
Figura 6	Exemplo de transcrição comentada.....	50
Figura 7	Atividade base para o PPD4 (Aula 3 — 17/08/2017).....	57
Figura 8	Atividade base para o PPD 1 e 2 (Aula 2 — 15/08/2017).....	60
Figura 9	Atividade base para o PPD 3 (Aula 2 — 15/08/2017).....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantidade de PPD apresentada por aula.....	51
Gráfico 2	Tópicos por aula.....	56
Gráfico 3	Distribuição das atividades por aula.....	59
Gráfico 4	Formato de participação interativa.....	63
Gráfico 5	Distribuição de turnos.....	66
Gráfico 6	Uso da LM e LE por parte dos alunos.....	67
Gráfico 7	Atos de identidade ao longo das dez aulas.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEL	Centro de Estudos de Língua
LE	Língua Estrangeira
PPD	Passo Pedagógico-didático
LM	Língua Materna
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
TIC	Tecnologia da informação e comunicação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CL	Competência Linguística
CP	Competência Pragmática
CD	Competência Discursiva
CC	Competência Comunicativa
CR	Competência Referencial
CSC	Competência Sociocultural
CE	Competência Estratégica
CA	Competência de Aprendizagem
I/I	Interpretação e Inferência
C/P	Comunicação e Produção
P/T	Prática e Treino
R/A	Reflexão e Avaliação
P/A-A/P	Professor e aluno compartilham o poder de fala
P-(A)	Somente o professor fala com participação eventual dos alunos
P-ALS/A	Professor cede o poder de fala para os alunos ou um aluno específico
P-A	Professor seleciona turno do aluno
A-A(P)	Alunos interagem entre si, professor participa eventualmente
A-TA(P)	Aluno interage com a tarefa, professor participa eventualmente
OT	Orientação Técnica
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 QUADRO TEÓRICO	21
1.1 O contexto comunicativo das aulas de língua	21
1.2 A presença da LM nas aulas de LE	23
1.3 Passo pedagógico-didático	24
1.4 Atos de identidade na aula de LE	27
1.4.1 Atos de alinhamento	28
1.4.2 Atos de resistência	30
1.4.3 Atos de colaboração e contraste	31
1.4.4 Atos de valor afetivo	32
1.4.5 Atos de poder	32
1.4.6 Atos de participação	34
1.4.7 Atos de silêncio	35
1.4.8 Atos de dependência	36
1.4.9 Atos de ironia	37
1.4.10 Atos de dificuldade	37
1.5 A observação da sala de aula como um caminho entre a teoria e a prática na formação docente	39
2 METODOLOGIA	41
2.2 Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo	42
2.3 CEL Vila Prudente “Professora Júlia Macedo Pantoja”	44
2.3.1 A professora	44
2.3.2 A turma	45
2.3.3 O material didático	46
2.3.4 As aulas	48
2.4 Pesquisadora, presença e participação em classe	48

2.5 Procedimento de análise	49
2.5.1 Transcrição	49
2.5.2 Organização dos dados	50
2.5.3 Apresentação da análise	51
3 ANÁLISE DOS DADOS	53
3.1 Quantidade de PPD por aula	53
3.1.1 Tópicos do PPD	57
3.1.2 Atividades de linguagem	61
3.1.3 Formato de participação interativa	64
3.1.3.1. Distribuição de turnos	67
3.1.3.2. Utilização da LM e LE	69
3.2 Atos de identidade	69
3.2.1 Atos de organização e extraclasse	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa volta-se para o Centro de Estudos de Línguas (CEL) e tem como foco a observação da relação entre a atuação do professor no desenvolvimento das aulas e o comportamento dos alunos. Com o escopo de estudar os “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) na produção oral dos alunos e como esses atos são geridos no desenvolvimento das aulas, em um contexto de ensino de italiano em uma unidade do CEL de São Paulo, este trabalho procura cumprir os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever os “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) produzidos pelos alunos nas interações que ocorrem durante as aulas de italiano língua estrangeira (LE) de uma turma do CEL;
- b) analisar como os “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) são gerenciados por uma professora do CEL;
- c) analisar como a percepção dos PPD e “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) podem contribuir com a formação docente.

Assim, pretende-se responder às seguintes perguntas da pesquisa:

- a) de que forma são gerenciados, nas interações que acontecem na aula de LE, os “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) utilizados pelos aprendizes (de uma turma de nível básico) de italiano LE, nas interações entre uma professora e essa turma, constituída por vinte alunos, cuja língua materna (LM) é o português brasileiro?
- b) de que modo a observação em sala de aula pode contribuir para a formação de docentes e LE?

Para realizar este estudo, será apresentado, primeiramente, o contexto do trabalho, tanto no âmbito social (com uma breve explicação sobre o projeto CEL), quanto no âmbito científico (por meio de uma breve apresentação de pesquisas que discorrem sobre o CEL), para, posteriormente, abordarmos os conceitos que serão trabalhados nesta pesquisa.

O CEL é um projeto de ensino do Estado de São Paulo instituído na Resolução SE nº271, de 20 de novembro de 1987, destinado ao ensino de LE¹ (inglês, espanhol, francês, alemão, japonês e italiano) para os alunos de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública, que, em sua maioria, são jovens de baixa renda. Como apontam Baraldi et al.

¹ Rocha (2016) relata que o CEL foi criado com o objetivo de implementar o ensino de espanhol LE nas escolas, pois naquele momento o país voltava seus interesses para a integração com a América Latina e se considerava o ensino de espanhol como parte fundamental desse processo. A abertura para as demais LE aconteceu no ano seguinte com a Resolução SE nº193, de 18 de agosto de 1988, e o ensino de italiano somente em 1989.

(2017), a contribuição do CEL para a difusão de línguas e culturas estrangeiras na formação desses estudantes é reconhecida, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM):

Experiência importante nessa mesma linha de concepção da oferta de Línguas Estrangeiras Modernas e dos objetivos de sua aprendizagem é a dos Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras [...]. Nesses Centros, os alunos têm a oportunidade de aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s), a sua livre escolha entre as opções que o Centro oferece, além daquela que figura na grade curricular. Tais Centros [...] têm apresentado resultados altamente satisfatórios (BRASIL, 2001, p. 27).

Um levantamento realizado por Baraldi et al. (2017) mostra que, atualmente, o Estado de São Paulo conta com 223 unidades de CEL: 26 estão na capital, 32 na região metropolitana, 13 no litoral e 152 no interior do Estado. Considerando o total de escolas, apenas 15% oferecem curso de italiano, e 10% das unidades deixaram de oferecer o italiano como opção de LE. Quando se apresentam apenas os resultados da capital, a pesquisa aponta que, das 26 escolas, apenas 5 oferecem o curso de italiano, e 7 deixaram de oferecê-lo. As justificativas para o fechamento dos cursos, de acordo com Baraldi et al. (2017), consistem: na dificuldade em se chegar ao número mínimo de 25 alunos, requerido para abertura de turmas; na falta de professores; na pouca divulgação dos cursos; na falta de incentivo dos pais dos alunos e na falta de interesse dos alunos.

Sobre as dificuldades apresentadas, destaca-se que: “Um comentário quase unânime foi a falta de incentivo das instituições, em especial, na comparação com outros idiomas que, segundo professores e coordenadores dos CEL, sempre recebem algum apoio.” (BARALDI et al., 2017: 32).

Diante disso, percebe-se a importância de voltar a atenção das pesquisas acadêmicas tanto para essa realidade quanto para outras instituições de ensino público que favorecem a difusão da língua e da cultura italianas. A singularidade desse contexto de ensino-aprendizagem me atraiu, em primeiro lugar, por representar uma oportunidade única para que os alunos da rede pública estudem outras línguas estrangeiras, além da(s) que fazem parte do currículo escolar. Em segundo lugar, considero que, por ser uma pesquisadora da universidade pública, tenho o compromisso de desenvolver estudos nessa esfera como forma de retribuição à sociedade.

Isso posto, a intenção deste trabalho é ampliar os horizontes de pesquisas nesse contexto. Os estudos referentes ao ensino do italiano no CEL, consultados para a realização desta pesquisa, tratam de temas abrangentes, que estão relacionados ao funcionamento dessas instituições educacionais, tais como: o levantamento do ensino de italiano no CEL e em outras instituições de ensino público no Brasil (ZORZAN, 2015), o mapeamento do ensino de italiano no CEL no Estado

de São Paulo (BARALDI et al., 2017) e estratégias de ensino em salas multisseriadas de italiano no CEL (ROCHA, 2016).

Há, ademais, estudos voltados mais especificamente para o trabalho didático-pedagógico realizado nas salas de aula de língua italiana do CEL. É o que se pode ver nas pesquisas de: Silva (2013), que analisa o uso pedagógico de tecnologias da informação e comunicação (TIC); Santos (2014), que discorre sobre a utilização de audiolivros no desenvolvimento da compreensão oral e escrita dos alunos; Pinheiro (2013) e Peleteiro (2015), que tratam da elaboração de material didático e Baraldi (2018), que elaborou um projeto na perspectiva pós-método para o contexto de sala multisseriada.

Dentro desse quadro de pesquisa, esta dissertação também trata do trabalho realizado em uma sala de aula de italiano do CEL, mais especificamente do CEL Pantoja, localizado na Vila Prudente, bairro da zona leste da cidade de São Paulo. A dissertação concentra-se na observação da relação entre o fazer pedagógico e a produção dos “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) dos alunos, a fim de entender como esses atos são trabalhados pelo professor.

No que concerne a esse fazer, entende-se que o papel da interação é central dentro desse contexto sendo que é por meio dela que se dá o processo de ensino-aprendizagem da LE. E partindo desse pressuposto, será realizada a observação e análise desta interação por meio do conceito de “passo pedagógico-didático” (PPD), proposto por Araújo, Sá e Andrade (2002). Para essas autoras, o PPD consiste em uma unidade de análise de aula formada por tópico, atividade e formato interativo. O tópico é o assunto da aula e pode ser trabalhado a partir das competências linguística, pragmática, discursiva, comunicativa, referencial, sociocultural, estratégica e de aprendizagem. A atividade de linguagem, por sua vez, são as tarefas de aprendizagem realizadas para desenvolver o tópico da aula. E, enfim, o formato de participação interativa descreve o modo como se organiza o envolvimento entre professor, alunos e a atividade.

E pensando na interação entre professor e aluno como um dos componentes fundamentais para o desenvolvimento das aulas, chega-se à relação entre o fazer pedagógico e a identidade dos alunos, pois, de acordo com Tabouret-Keller (1997), a língua e a identidade de um falante são inseparáveis, uma vez que a identidade é renovada constantemente de acordo com o contexto social de interação e os desejos pessoais dos sujeitos envolvidos na situação de comunicação.

Dessa forma, os atos linguísticos e, portanto, de identidade, manifestados pelos alunos ocorrem em um ambiente exolíngua-bilíngue, isto é, onde há presença de mais de um idioma e divergência de conhecimento linguístico entre os falantes (LÜDI; PY, 2003) e assimétrico (ORLETTI, 2000), pois o professor coordena as mudanças de turno, assumindo o papel de “diretor da interação”.

Pesquisas de Ellwood (2008); Ferroni (2013); Ferroni e Birello (2013); e Ferroni e Araújo (2015; 2016) que discorrem sobre os “atos de identidade” de aprendizes de LE demonstram que há diversas possibilidades de papéis sociais desempenhados pelos alunos. Essas identidades são negociadas durante a interação e podem ser classificadas como “atos de alinhamento” (ELLWOOD, 2008), isto é, quando o aluno expressa seu desejo de se adequar ao papel social que concerne ao contexto educativo, ou como “atos de resistência” (ELLWOOD, 2008), isto é, quando há discordância entre o desejo pessoal do aluno e o desempenho que se espera para uma situação de aprendizagem.

Essa observação será realizada nos moldes de uma pesquisa etnográfica (SPINDLER; SPINDLER, 1987; WATSON-GECEO, 1988; VAN LIER, 1988), na qual minha participação como pesquisadora se limita a função de observadora. No entanto, trata-se de um olhar ativo e voltado não somente à descrição e análise do que ocorre em sala de aula, como também é um olhar voltado à formação de professores, pois como afirma Almeida *et. al* (1995, p.8):

Uma ideia final é a de que a observação deve ser, ela também, um conteúdo de formação, isto é, a de que a capacidade de observação se aprende e se desenvolve. Nesta linha, pensamos que convém traçar um plano de desenvolvimento desta capacidade, tendo em conta ainda que a auto-observação envolve múltiplas resistências, pelos problemas de figuração que coloca e pelos confrontos nem sempre pacíficos com a auto-imagem de cada um. Começar pela observação do outro, para progressivamente se ir observando a si mesmo, primeiro sozinho e depois partilhando os sentidos encontrados, pareceu-nos uma via aconselhável neste programa.

E dado a fatores como limitação de tempo e dimensão da pesquisa, este trabalho se concentra apenas no que seria a primeira etapa da formação mencionada por Almeida *et al* (1995), isto é, a “observação do outro como conteúdo de formação”.

1 QUADRO TEÓRICO

Neste capítulo, primeiramente, apresento o ambiente interativo das aulas de LE, ou seja, discorro sobre o contexto exolíngue-bilíngue (LÜDI; PY, 2013; THÖRLE, 2017), as interações assimétricas características da sala de aula (ORLETTI, 2000) e a presença da LM nas aulas de LE. Em seguida, apresento as definições de PPD (ARAÚJO e SÁ; ANDRADE, 2002) e atos de identidade (ELLWOOD, 2008); (FERRONI, 2013); (FERRONI; BIRELLO, 2013); e (FERRONI; ARAÚJO, 2015; 2016) que servirão como base para análise do *corpus* deste trabalho. E, por fim, trago os estudos de Almeida *et al* (1995), Araújo e Sá (2000), Vieira (2009) e Ferroni (2017) que servirão como base para as indicações voltadas à formação de professores.

1.1 O contexto comunicativo das aulas de língua

De acordo com Lüdi e Py (2003), uma situação comunicativa pode ser entendida como qualquer interação entre dois ou mais falantes e pode ser classificada com base em dois eixos que variam de acordo com o repertório linguístico dos falantes e com o contexto comunicacional. O eixo que descreve um *continuum* no repertório linguístico liga o polo monolíngue, em que apenas uma língua é conhecida, e o bilíngue, em que duas ou mais línguas são conhecidas pelo falante. Já o eixo que concerne ao contexto comunicacional traça um *continuum* entre o polo exolíngue, ou seja, quando o contexto apresenta divergência entre os repertórios linguísticos dos falantes e o eixo endolíngue, que por sua vez, caracteriza-se por uma situação interacional na qual não há discrepância de conhecimento linguístico dentro da conversação. Tais eixos podem ser melhor observados na figura 1:

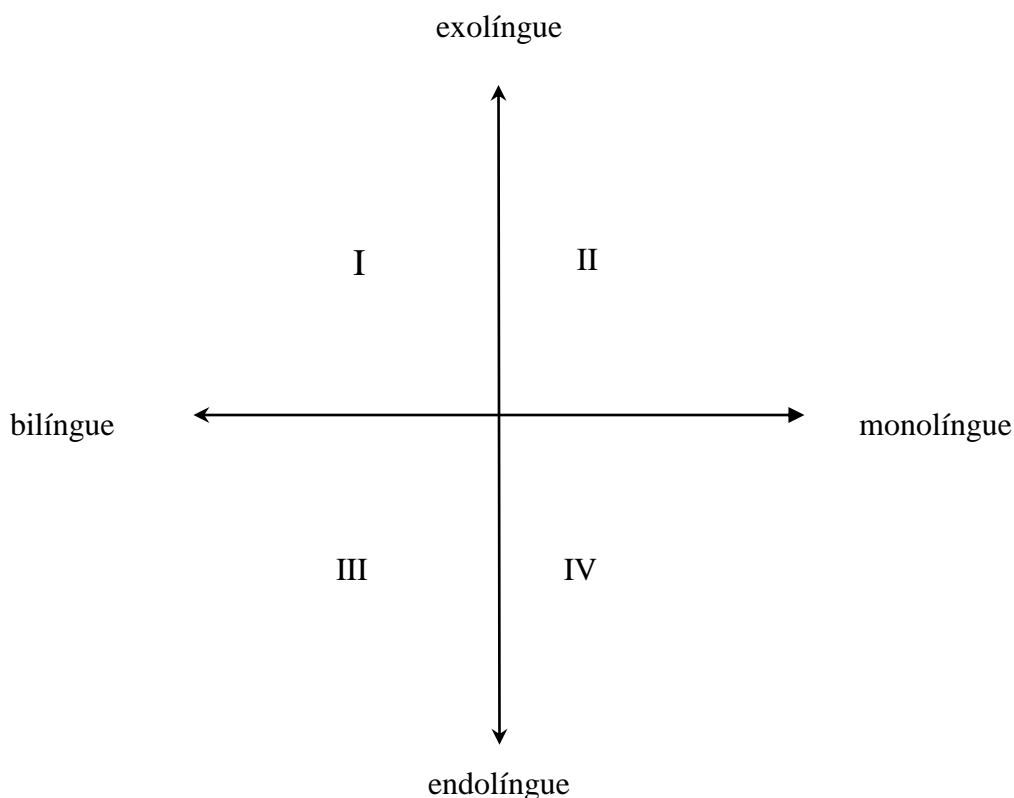


Figura 1 - Modelo bidimensional de conversação (LÜDI; PY, 2003)²

A partir deste esquema, podemos localizar nosso contexto de estudo no primeiro quadrante, isto é, as aulas no CEL da Vila Prudente onde há uma divergência linguística entre a professora e os alunos de italiano. Sendo assim, a comunicação em sala de aula acontece de forma bilíngua em um ambiente exolíngua.

É importante ressaltar que, além da assimetria linguística, o contexto escolar se caracteriza também pela forma assimétrica das relações entre professor e aluno, como bem definem Ferroni e Araújo e Sá (2015, p.27):

Como qualquer interação em contexto institucional, a interação em sala de aula apresenta uma figura que, pela idade, poder social, grau de instrução e competência linguísticas, detém um poder maior publicamente legitimado: o professor. [...] Do outro lado estão os estudantes, que têm uma margem de liberdade bastante limitada no tocante às funções comunicativas e à tomada de turno [...]

Desse modo, de acordo com Orletti (2000, p.92, tradução nossa), a interação em classe apresenta uma “estrutura interacional mista e extremamente complexa”³, pois constitui dois focos interacionais, que exigem direitos e deveres diversos: o foco assimétrico, que se dá entre alunos e

² Os textos aqui citados, quando em LE, serão traduzidos pela própria pesquisadora.

³ “[...] struttura interazionale mista ed estremamente complessa [...]” Orletti (2000 p.92)

professor; e o simétrico, que acontece entre pares (por exemplo, os alunos uns com os outros). Por isso, os sujeitos, em contexto escolar, além de cumprirem as regras de comportamento relativas ao ambiente institucional educativo, devem, também, estar atentos ao próprio comportamento que deve ser adequado às diversas situações comunicativas.

1.2 A presença da LM nas aulas de LE

Outra característica do contexto interativo das aulas de LE é a presença da LM, por exemplo, no *corpus* coletado para esta pesquisa a professora fala na maior parte do tempo em italiano, demonstrando a assimetria no conhecimento linguístico mencionado anteriormente e os alunos se valem da LM por diversas vezes, tanto no momento de realização das atividades quanto fora dele, como veremos mais adiante nos exemplos de atos de identidade.

No entanto, o uso da LM nas aulas de LE ocupa um papel tão importante quanto polêmico no contexto de ensino de línguas. Por exemplo, Krashen (1985), que se posiciona contra a presença da LM nas aulas de LE e, inclusive, considera o uso da LM por parte dos alunos como inadequado, pois, de acordo com o autor, a aquisição de uma língua ocorre fundamentalmente por meio do contato com um input adequado, isto é, aquele que seja compreendido pelo aprendiz e que vá um pouco além de suas capacidades linguísticas (i+1).

Diferentemente de Krashen (1985), muitos autores são favoráveis ao uso da LM nas aulas de LE. Wong-Fillmore (1980), Chesterfield (1983), Frohlich (1985), por exemplo, apresentam em seus estudos um posicionamento que apoia esse uso.

Wong-Fillmore (1980) explica que a LM é utilizada mais vezes no atendimento individual, isto é, quando o professor fala diretamente com cada aluno. Já o emprego da LE ocorre mais frequentemente nas explicações para a turma. Chesterfield (1983), por sua vez, afirma que a utilização da LM e da LE nas aulas depende da própria preferência dos alunos. Enquanto Frohlich (1985) esclarece que os alunos utilizam a língua-alvo na presença do professor, e a LM nos momentos de liberdade.

Há ainda os estudos que se ocupam em descrever as funções didáticas da LM na classe de LE. Por exemplo, Castellotti (1997, 2001) e Anderson (2003) apontam usos da LM como forma de controlar a organização pedagógica e também com aplicações metalinguísticas. Ainda nesse sentido, Cambra, Nussbaum, Garabedian e Lerasle (1997) afirmam que a LM pode auxiliar sobretudo na compreensão de fenômenos gramaticalmente complexos. Outros trabalhos, como o de Causa (1997) mostram que, com o avanço na aprendizagem dos alunos, a LM deixa de ser usada como exigência comunicativa e passa a se manifestar apenas nas unidades lexicais.

Por fim, pesquisas desta área que adotam as diretrizes da análise conversacional (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974) relatam que o emprego da LM é realizado por parte dos professores para fazer explicações metalinguísticas ensino de gramática, para preencher lacunas lexicais, para fazer afirmações pessoais (FERRONI, 2008)⁴.

Partindo da contextualização comunicativa das aulas de língua, passamos para a construção de um recorte mais preciso e adequado ao nosso interesse, isto é, estudar a manifestação das identidades dos aprendizes e a sua ligação com as modalidades de comunicação em um contexto de ensino do CEL de São Paulo. Para realizar esse estudo, faremos, com base em Araújo e Sá, e Andrade (2002) a descrição dos PPD. Em seguida, descreveremos os atos de identidade, pautando-nos em: Ellwood (2008); Ferroni (2013); Ferroni e Birello (2013); Ferroni, Araújo e Sá (2015; 2016).

1.3 Passo pedagógico-didático

Araújo e Sá e Andrade (2002, p.36) definem PPD como “unidade que caracteriza a história interativa através da situação comunicativo-verbal que construíram o professor e as turmas observadas”. Essa unidade tem começo, meio e fim e é composta pelo assunto a ser desenvolvido através de atividades e com uma organização interacional definida. A aula, portanto, é formada a partir de um conjunto dessas unidades (GREEN; WEAVER; GRAHAM, 1998).

A análise dos PPD se configura, então, como uma macroanálise do discurso em sala de aula (CASTRO; VIEIRA; SOUZA, 1991), isto é, o objeto dos PPD é a estrutura da aula. Através dessa unidade, é possível esquematizar “de uma forma mais compreensiva e ainda global, o discurso da aula, dotando-o de um princípio organizador que o caracteriza nas suas redes de funcionamento” (ARAÚJO e SÁ; ANDRADE, 2002, p.35).

A delimitação dessas unidades se dá por “critérios semânticos (tema abordado), pragmáticos (objetivo transacional) e interacionais (formatos de participação)” (ARAÚJO e SÁ; ANDRADE, 2002, p.36), assim chamados tópico, atividades de linguagem e formato de participação interativa, respectivamente. A seguir, serão explicados tais elementos:

a) tópico

É “aquilo de que se fala”, ou seja, o “conteúdo da aula” (ARAÚJO e SÁ; ANDRADE, 2002, p.37). As autoras identificam oito competências que podem ser trabalhadas como tópico:

- Linguística (CL);
- Pragmática (CP);

⁴ Pesquisa realizada nos cursos de italiano LE na Universidade de São Paulo

- Discursiva (CD);
- Comunicativa (CC);
- Referencial (CR);
- Sociocultural (CSC);
- Estratégica (CE);
- Aprendizagem (CA).

b) atividade de linguagem

As autoras definem atividade de linguagem como:

Toda aquela que é realizada no âmbito das tarefas de aprendizagem, atualizando de alguma forma as planificações dos professores e as propostas dos manuais, resultando assim da articulação entre as intenções dos agentes educativos e o seu comportamento real em situação (ARAÚJO e SÁ; ANDRADE, 2002, p.37).

Elas também qualificam as atividades em quatro grupos⁵ que, por sua vez, abarcam diversas tipologias de atividades⁶. Os quatro grupos são:

- a) Interpretação e Inferência (I/I): compreensão dos dados e ao funcionamento da língua;
- b) Comunicação e Produção (C/P): experimentação das competências verbais;
- c) Prática e Treino (P/T): aquisição, estruturação e construção do saber por meio da repetição, memorização e imitação de modelos;
- d) Reflexão e Avaliação (R/A): modos de funcionamento da língua e a capacidade de reflexão de aprendizagem.

c) Formato de participação interativa

Esse formato foi proposto por Araújo e Sá e Andrade (2002) com base em duas outras categorias elaboradas por Mitchell, Parkinson e Johnstone (1981), que são elas: modo de envolvimento do professor e aluno; e organização da turma. Para a fusão dessas categorias, as autoras se baseiam nos postulados de Vieira (1993), que identifica os modos de organização da interação, e em Van Lier (1998), que descreve as estruturas de participação. Com fundamento nesses postulados, Araújo e Sá e Andrade (2002) propuseram seis categorias:

- a) P/A-A/P: ocorre quando professor e aluno compartilham o poder de fala;
- b) P-(A): acontece quando somente o professor fala (exposição oral), e os alunos participam eventualmente para esclarecer alguma dúvida;
- c) P-ALS/A: realiza-se quando o professor dirige uma pergunta para a classe, e essa questão pode ser respondida pela turma, ou por algum aluno específico;
- d) P-A: ocorre quando o professor se dirige a um aluno específico;

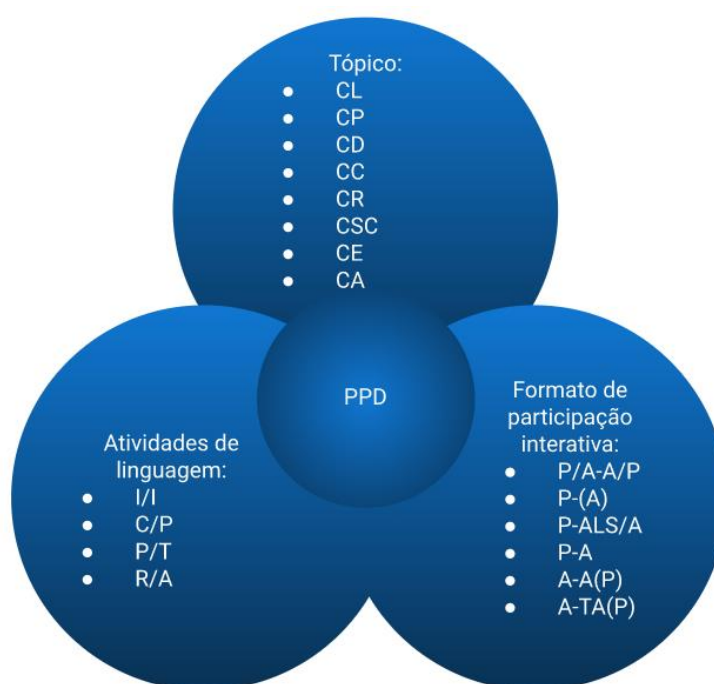
⁵ Essas categorias foram elaboradas a partir de Vieira (1993, p.204-205), Rubin (1975); Crookes e Chaudon (1991); Kramsch (1984); Mitchell, Parkinson e Johnstone (1981); e Moirand (1982).

⁶ As tipologias consistem em uma lista com mais de 60 atividades divididas entre as quatro categorias.

- e) A-A(P): acontece durante o trabalho em grupo, quando os alunos agem de forma autônoma, com eventual participação do professor;
- f) A-TA(P): essa categoria foi acrescentada pelas autoras em decorrência da análise dos dados e ocorre quando o aluno faz a tarefa de forma individual e autônoma, com eventual participação do professor.

Dessa forma, os elementos que compõem o PPD podem ser representados graficamente da seguinte forma:

Figura 2 - Esquema dos elementos que compõem um PPD



Enfim, após descrever os elementos que constituem um PPD, as autoras mostram que sua apresentação em sala de aula se estrutura em três fases, que apesar de bem marcadas, nem sempre se desenvolvem de modo linear, uma vez que “ocorrem frequentemente fenômenos de encaixe e de sobreposição de passos” (ARAÚJO e SÁ; ANDRADE, 2002, p.40) Essas fases são:

- a) **abertura:** é facilmente identificável na fala do professor, esta fase serve para “introduzir o tópico, a atividade ou a forma de organização dos participantes da aula” (ARAÚJO e SÁ; ANDRADE, 2002, p.39) e também tem a função de “estabelecer uma ponte com o que foi feito anteriormente” (ARAÚJO e SÁ; ANDRADE, 2002, p.39);
- b) **corpo do passo:** é descrito como uma “série de intervenções organizadas em trocas [...] que atualiza as atividades pedagógicas-didáticas que se realizam em sala” (ARAÚJO e SÁ; ANDRADE, 2002, p.40);

- c) **conclusão ou fecho:** esta fase pode ou não ser negociada entre alunos e professor, é neste momento que o professor resume e avalia o que foi realizado “e se o processo de aprendizado ocorreu, de forma a poder fazer avançar a aula” (ARAÚJO e SÁ; ANDRADE, 2002, p.40).

1.4 Atos de identidade na aula de LE

Para apresentar os “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008), é preciso, primeiro, entender a associação que se faz entre a língua falada por um indivíduo e a sua identidade como falante. Tabouret-Keller (2005, p.315) afirma que língua e identidade são indissociáveis, isto é, “atos linguísticos são atos de identidade⁷”. Segundo a autora, a constituição dessas identidades é criada continuamente ao longo da vida e moldada de modo único e subjetivo, de acordo com desejos pessoais, interações sociais e os contextos históricos, institucionais, econômicos, sociais etc. aos quais o sujeito é submetido.

Desse modo, é importante retomar alguns pontos significativos para contextualizar os fatores que influenciam os atos linguísticos e, portanto, os atos de identidade dos alunos de LE.

Trata-se, na presente pesquisa, de um ambiente exolíngue-bilíngue, de acordo com a classificação de Lüdi e Py (2003), que possui regras de funcionamento próprio. Nesse ambiente, por exemplo, aos participantes da interação só é permitido ocupar um dos dois papéis sociais possíveis em aula: o de professor, ou o de aluno/estudante (FERRONI, ARAÚJO E SÁ, 2005).

Em consequência dessa configuração, há uma forma de interação assimétrica (ORLETTI, 2000) e que não oferece terreno fértil para a construção de identidade dos alunos, porque é necessária uma competência linguística que eles não possuem (*apud* FERRONI, 2008: BLOCK, 2007) e também porque o discurso pedagógico constrange os aprendizes a cumprirem certas ‘obrigações’ sob pena de ‘sanções’ (*apud* FERRONI, 2008: LAUGA HAMID, 1990, p.56).

Diante desse quadro, apresentaremos sobre a classificação dos “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) que se manifestam na classe de LE, e que posteriormente serão utilizados na análise dos dados desta pesquisa.

Apresento, então, alguns estudos que se debruçaram sobre os “atos de identidade”, e nos detemos sobretudo nas publicações de Ellwood (2008); Ferroni (2013, 2015); Ferroni e Birello (2013); e Ferroni e Araújo (2015; 2016).

Ellwood (2008), em sua pesquisa, tem o objetivo de verificar o uso que aprendizes de L2 fazem da LM ou qualquer outra língua que compõe o repertório linguístico do falante para dar voz à própria identidade. Seu campo de estudo é um curso de inglês L2 na Austrália que é parte de um

⁷ No original: “*Language acts are acts of identity*” (tradução minha).

programa de intercâmbio entre universidades. No que diz respeito aos estudantes, é relevante afirmar que estes são provenientes de diversas partes do mundo, como China, França, Alemanha, Itália e Japão, e o nível de inglês pode ser considerado como intermediário, pois os participantes da pesquisa têm um histórico de até nove anos de estudo da língua inglesa. Já as professoras do curso são nativas da língua inglesa e relatam de 16 e até 36 anos de experiência em sala de aula.

Ferroni (2013, 2015), Ferroni e Birello (2013), e Ferroni e Araújo (2015) buscam caracterizar os “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008), apresentados por estudantes de línguas afins, isto é, estudantes brasileiros e, portanto, falantes de português brasileiro (FERRONI, 2013, 2015; FERRONI; ARAÚJO, 2015) e alunos de italiano do curso de italiano LE oferecido pelo Centro de Língua da Universidade de Barcelona (Espanha) (FERRONI; BIRELLO, 2013). Enquanto Ferroni e Araújo (2015; 2016) têm, como propósito de pesquisa, obter informações para reflexão e análise da formação e prática dos professores, além de estabelecer uma relação entre os atos de identidade e os formatos de interação em sala de aula.

O perfil dos estudantes também é relevante, pois, de um lado, em Ellwood (2008), temos alunos de diversas partes do mundo que não compartilham a LM entre si, que estão afastados da cultura da origem e outras conexões afetivas e ainda passam por um momento da vida propício ao questionamento da própria identidade. Por outro lado, as pesquisas de Ferroni (2013, 2015), Ferroni e Birello (2013), e Ferroni e Araújo (2015; 2016) apresentam um contexto muito distinto, com um grupo relativamente homogêneo no que diz respeito à cultura e à língua, que se acrescenta à similaridade com a língua-alvo.

Após essa contextualização dos trabalhos, apresentaremos a classificação dos “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) presentes na classe de LE que, posteriormente, serão utilizados na análise dos dados desta pesquisa.

1.4.1 Atos de alinhamento

Ellwood é quem primeiro define e descreve os “atos de alinhamento”:

Atos de alinhamento com a classe estão ligados às normas de comportamento na sala de aula. [...] Um ‘bom’ estudante é aquele que se conforma não somente com as noções de capacidade e, conseqüentemente, inteligência, mas também com certa influência cultural de atitudes e comportamentos (2008: p. 544, tradução nossa).⁸

⁸ No original: *Acts of classroom alignment are linked to norms of classroom behaviour. [...] A "good" student is one who conforms not only to notions of capability and, by implication, intelligence, but also to certain culturally influenced attitudes and behaviours.*

O exemplo apresentado por Ellwood⁹ (2008, p.542) ocorre durante uma atividade de prática treino (PT), com o tópico de competência referencial (CR), no formato interativo A-A(P). A atividade ocorre na aula de pronúncia na qual a professora pede aos alunos que escutem um texto em que uma pessoa se apresenta. Depois de escutarem o texto, os estudantes tinham de lê-lo em voz alta e registrarem, em áudio, essa leitura. Após fazerem o registro em áudio, os alunos deviam ouvir a gravação, prestando atenção à própria pronúncia, com o intuito de fazer uma autocorreção com a ajuda de um colega. A organização dos pares para realização da atividade de correção da pronúncia foi feita de forma aleatória e, nesse exemplo, a dupla era formada por falantes cuja LM era o francês.

O excerto abaixo ilustra o início dessa atividade, quando dois alunos, em seu par, estão discutindo como realizá-la:

Exemplo 1 - Alinhamento¹⁰

Participantes do diálogo: Antonio (Francês, homem) Roland (Francês, homem), Professora

1. Antonio: *comment veux-tu juger toi-même? il faut que ça soit quelqu'un d'autre qui (???) como você pode julgar a si mesmo? Deve ser alguém que (???)*
2. Roland: *ça devait pas être l'inverse qu'on devait faire? isso não é o oposto do que nós devemos fazer?*
3. Antonio: *hmm?*
4. Roland: *c'est pas l'inverse qu'on devait faire? isso não é o oposto do que nós devemos fazer?*
5. Antonio: *ouais (.) moi je te juge et toi tu me juges sim (.) Eu julgo você e você me julga*
6. (...) (A professora chega)
7. Professora: *so you're trying to- the idea of this is that you are trying to (.) help each other. então vocês estão tentando- a ideia disso é que vocês estão tentando (.) ajudar um ao outro.*
8. Antonio: */it's very difficult to analyse// /é muito difícil analisar//*
9. Roland: */to- to-// to fill in the (.)? /para- para- para completar os (.)?*
10. Professora: *yes to help each other sim para ajudar um ao outro*
11. Roland: *yeah? sim? [...]*

Sobre o exemplo 1, Ellwood (2008) comenta que, muitos dos alunos apresentaram dificuldades para realizar a tarefa ao pedir mais orientações da professora, que estava circulando pela sala para auxiliar as duplas. No entanto, a autora mostra que os alunos nesse exemplo buscaram se alinhar ao papel de 'bom estudante' ao tentar entender a tarefa dada, seja quando

⁹ Os exemplos de atos de identidade e resistência foram retirados do *corpus* de Ellwood (2008).

¹⁰ Os dados apresentados nesse exemplo foram retirados de Ellwood (2008, p.542). Em seu texto, a autora transcreve trechos dos diálogos em francês e, em seguida, os traduz para o inglês, língua em que o artigo foi escrito. Nesta dissertação, para facilitar a compreensão dos diálogos transcritos, fiz a tradução desses diálogos do inglês para o português.

discutiram entre si, usando a LM, seja no confronto com a professora quando pediram mais explicações.

1.4.2 Atos de resistência

Em contraste com os “atos de alinhamento”, Ellwood (2008) descreve os “atos de resistência” da seguinte forma:

Atos de resistência com a classe envolvem atividades de resistência ou rejeição do papel dos estudantes e, por extensão, implicam críticas de algum aspecto da atividade em classe. [...] Atos resistivos são frequentemente manifestados através de ostentação de convenções da postura do ‘bom aluno’. A exibição sutil, através de gestos e linguagem corporal, pode oferecer para o benefício de outros estudantes, enquanto que a exibição de ‘bom’ aluno é performada para a professora, que pode ou não interpretá-la corretamente. [...] Os alunos podem acreditar que sabem como performar o papel de bom aluno para o professor enquanto secretamente performam ‘mau aluno’ para seus pares, mas o ‘disfarce’ (CANAGARAJAH, 1993) normalmente é mais explícito do que eles pensam [...] ¹¹ (ELLWOOD, 2008, p.545-6).

O Exemplo 2 de Ellwood (2008, p.545) descreve um “ato de resistência” que ocorre em uma atividade de prática/treino (P/T) no formato interativo A-A(P), cujo tópico é a competência referencial (CR) como tópico, desenvolvida. Trata-se de uma aula sobre abreviações utilizadas para se fazer anotações. Durante essa atividade, a professora fazia um ditado com a leitura de frases que os alunos deveriam anotar utilizando as abreviações ensinadas. Neste exemplo, Sai’da e Yoko trabalhavam em pares, e Dominique estava sentada próxima de Sai’da.

Exemplo 2 - Atos de resistência¹²

1. Sai’da (sussurrando para Dominique): *j’en peux plus uh* (.) (.) (.) *Eu não aguento mais* (.) (.) (.)
2. Yoko: ha ha ha
3. Sai’da (sussurra para Yoko): *está gravado!*
4. Yoko: ha ha ha (.) (.) (.)
5. Sai’da (sussurrando para Dominique): *quelle heure il est? Que horas são?*
6. Professora: Ok (.) quem está contente com a forma com que eles fizeram anotações (.) vocês estão contentes?
7. Sai’da (sussurrando): não

¹¹ *Acts of classroom resistance involve active resistance to or rejection of student roles, and, by extension, they imply criticisms of some aspect of the classroom activity. [...] Resistive acts are often manifested through a flaunting of the conventions of "good student" physical behaviour. A subtle display, through gesture and body language, may be offered for the benefit of other students, whereas a display of "good" student is performed for the teacher, who may or may not correctly interpret it. [...] Students may believe they know how to perform the role of good student for the teacher while secretly performing "bad student" to their peers, but the "underlife" performance (CANAGARAJAH, 1993) is sometimes more explicit than they realise [...]*

¹² Vide nota 8.

Ellwood (2008) afirma que, embora não esteja claro qual o objeto de insatisfação de Sai'da, o turno 1 demonstra resistência e, quando pergunta as horas no turno 5, ela antecipa o fim de seu incômodo. A autora afirma, também, que as risadas de Yoko, no turno 2 e 4, são uma resposta em que se reconhecem os “atos de resistência” de Sai'da.

1.4.3 Atos de colaboração e contraste

Já Ferroni (2013)¹³ mostra os “atos de colaboração” e “contraste”, por ela descritos da seguinte forma:

Na presença de atividades linguisticamente complexas, podem ganhar vida os atos por nós denominados ‘de contraste-dificuldade’, em que os estudantes manifestam em LM a própria falta de competência linguística nos confrontos de atividades que estão desenvolvendo, considerada particularmente difícil¹⁴ (FERRONI, 2013, p.43).

O exemplo 3, retirado do artigo “Funzioni identitarie dell’alternanza linguistica in apprendenti di italiano durante lo svolgimento di attività in gruppo” (FERRONI, 2013, p.41)¹⁵, reproduz um “ato de colaboração” e contraste que ocorre quando os alunos estão respondendo a algumas perguntas relativas ao vídeo a que acabaram de assistir. Neste exemplo, Paolo (Pa) e Caterina (Ca) trabalham juntos para a realização da atividade.

Exemplo 3 - Atos de colaboração e contraste

1. Pa: ((leggendo)) quali elementi ti hanno permesso di dedurre il contesto
2. Ca: le da... la date?
3. Pa: le date
4. Ca: le date c’era un cartello scritto l’etiopia
5. Pa: sì cartello o *cartace* come si dice cartello o *cartace* penso che cart- non so
6. Ca: cartello
7. **Pa: *cartace* no? é muito bom ((risadas))**

De acordo com Ferroni (2013), no turno 5 a semelhança entre a palavra “cartello”, na língua alvo, e “cartaz”, no português, levam Paolo a uma dúvida e até ao estrangeirismo “cartace”. Em seguida, no turno 6, Caterina o auxilia, dando a forma correta “cartello”, então Paolo retoma seu neologismo, mas agora em um tom irônico que é reforçado pelas risadas em um ato de colaboração que cria um ambiente mais relaxado para desenvolver a atividade.

¹³ Também Ferroni e Birello (2013); e Ferroni e Araújo (2015) tratam do mesmo tema.

¹⁴ *In presenza di attività linguisticamente complesse, possono prendere vita degli atti da noi denominati “di contrasto-difficoltà”, in cui gli studenti manifestano in LM la propria mancanza di competenza linguistica nei confronti dell’attività che stanno svolgendo, considerata particolarmente difficile.*

¹⁵ Os demais exemplos que retratam “atos de colaboração” e “contraste”, valor afetivo, poder, participação, silêncio, dependência e ironia foram todos retirados do mesmo *corpus* apresentado por Ferroni (2013)

1.4.4 Atos de valor afetivo

Ferroni (2013, p.43)¹⁶ apresenta também os “atos de valor afetivo” da seguinte forma:

Os ‘atos com valor afetivo’ são usados pelos estudantes para se referir a um aspecto que pertence ao próprio país e é compartilhado pelos companheiros. [...] Através dos atos com valor afetivo, o indivíduo permite a identidade de uma determinada LM prevalecer sobre aquela de estudante de uma determinada LE.¹⁷

No exemplo 4 (FERRONI, 2013, p.37), foi pedido aos alunos que imaginassem que deveriam organizar um almoço em sua casa. No trecho a seguir o grupo discute qual prato seria o de preparo mais fácil.

Exemplo 4 – “Atos de valor afetivo”

1. C: po- possiamo fare anche la pasta?
2. L: spaghetti quali? penne
3. Pa: penne ((risate)) va bene
4. C: riso e fagioli è più facile ((ride))
5. L: no::: le penne molto più facile che riso e fagioli le penne metti l’acqua e si bolle
6. C: e il sugo come si fa?
7. L: lo compriamo pronto ((risate))
- 8. C: ma è più facile del miojo?**
9. L: è sì
10. Pa: è la salsa di pomodoro è già tutta pronta
11. L: mettiamo un po’ di:::
12. Pa: aggiungi un po’ d’acqua
13. L: un po’ d’acqua un po’ di::: cipolle e noce moscata va bene?
14. C: mi piace il sugo bianco

De acordo com análise de Ferroni (2013), o uso da LM por parte de Caterina (Ca) ao falar sobre o “miojo”, no turno 8, é um “ato de valor afetivo” que a insere na comunidade brasileira em contexto universitário dada a popularidade do alimento entre os estudantes.

1.4.5 Atos de poder

Diferentemente dos “atos de valor afetivo”, que parecem aproximar o interlocutor e o falante no tocante ao compartilhamento de uma mesma situação,

Os ‘atos de poder’ são usados pelos aprendizes para demonstrar uma certa superioridade sobre os companheiros e dependem seja da sensibilidade e da consciência metalinguística que o aluno amadureceu em LS, seja dos conhecimentos de mundo que adquiriu no curso da própria experiência. Os alunos podem usar a sua LM para se mostrarem como bons alunos e ajudar

¹⁶ Estes atos também são descritos em Ferroni e Birello (2013).

¹⁷ *Gli “atti con valore affettivo” sono usati dagli studenti per riferirsi ad un aspetto che appartiene al proprio paese ed è condiviso dai compagni. [...] attraverso gli atti con valore affettivo, l’individuo permette all’identità di parlante di una determinata LM di prevalere su quella di studente di una determinata LS. Potremmo anche pensare a una sorta di allineamento con il macro ambiente università o società, a scapito del microambiente classe.*

aqueles que se encontram em dificuldade por meio de uma série de sequência reparadoras que não prejudicam a ‘face’ do outro, ou então podem recorrer, além da sua LM, também a outras línguas que compõe seu repertório linguístico para tentar se impor sobre o grupo e atingir ou manter a figura de líder. Deste modo, o aluno realiza um verdadeiro ato de poder que lhe consente de assumir uma posição de domínio não somente sobre os companheiros, mas também sobre o professor¹⁸ (FERRONI, 2013, p. 43).

No exemplo 5 (FERRONI, 2013, p.38-39), descreve um “ato de poder” que ocorre quando Maria (M) e Luciana (L) elaboram hipóteses sobre um material apresentado em aula.

Exemplo 5 – “Atos de poder”

1. M: penso che sia:: eh:: il prime:: il nome delle ragazze
2. L: di queste qua
3. M: sì cacridobo ((leggendo)) ognuna:: il nome di ognuna comincia con queste lettere io penso che sia un diario scritto a quattro mani:: penso che sia un diario:: un documentario:: come si dice in italiano?
4. L: un documentario
5. M: un documentario sull’era facista
6. M: non ho capito quella quel 1936 era guerra o no?
7. L: no
8. M: ma c’era una guerra?
9. **L: sì sì più che una guerra:: una corsa:: direi in portoghese ((a voce bassa)) *eu pego você ((inc))***
10. M: obrigado

Ferroni (2013) aponta que os turnos de Maria (M) apresentam diversos prolongamentos vocálicos, hesitações e pedidos de ajuda voltados para a interlocutora que demonstram disparidade de competência linguística. Luciana (L), por sua vez, apresenta em seus turnos intervenções reparativas e, no último turno, Luciana atinge o ápice de seu poder quando utiliza a voz baixa e recorre a LM.

Alguns atos parecem estar relacionados ao tipo de atividade desenvolvida: por exemplo, os atos de participação e silêncio, que se opõem, ocorrem sobretudo em atividades de debate, pois enquanto alguns alunos participam mais da atividade, outros permanecem em silêncio.

¹⁸ *Gli “atti di potere” sono usati dagli apprendenti per dimostrare una certa superiorità sui compagni e dipendono sia dalla sensibilità e dalla consapevolezza metalinguistica che il discente ha maturato in LS, sia dalle conoscenze del mondo che ha acquisito nel corso della propria esperienza. Gli studenti possono usare la loro LM per mostrarsi dei bravi studenti e aiutare colui che si trova in difficoltà per mezzo di una serie di sequenze riparative che non pregiudicano la “faccia” dell’altro, oppure possono ricorrere, oltre che alla loro LM, anche ad altre lingue che compongono il loro repertorio linguistico per cercare di imporsi sul gruppo e raggiungere o mantenere la figura del leader. In questo modo, lo studente compie un vero e proprio atto di potere che gli consente di assumere una posizione di dominio non solo sui compagni, ma anche sull’insegnante.*

1.4.6 Atos de participação

Os “atos de participação” são descritos por Ferroni e Araújo (2015, p.31)¹⁹ como:

Os atos em que os discentes, por meio do diálogo, se transformam em sujeitos dialógicos em luta por sua emancipação (FREIRE, 2014, p. [1970]). Em outras palavras, os aprendizes, devido à atividade que estão desenvolvendo e ao formato interativo, sentem-se livres de expressar suas opiniões como pessoas, independentemente de suas competências linguísticas e comunicativas (FERRONI; ARAÚJO, 2015, p.31).

O exemplo 6 descreve os atos de participação que ocorrem em uma atividade de debate (FERRONI e ARAÚJO E SÁ, 2015, p.31-32). No início da atividade, a professora Luisa lê um artigo de jornal sobre a declaração homofóbica de um famoso empresário italiano, e, em seguida, pede que os alunos manifestem sua opinião. Em tal exemplo, a professora faz perguntas direcionadas a toda a classe, e apenas alguns alunos respondem. Enfim, apesar de a docente tentar, no início, estabelecer um debate, é ela que chega a uma conclusão sobre o assunto e encerra a discussão.

Exemplo 6 - Atos de participação

1. P: e se voi foste il signor barilla? cosa ne pensate di questo articolo? cosa avreste fatto?
2. **Lila: pazzo**
3. P: è pazzo il signor barilla? perché?
4. **Lila: perché ha detto cose che::: pensi e::: pensi ma non dica ((risos))**
5. P: se sei un'opinione pubblica non puoi però secondo voi è giusto cioè è::: esagerata come reazione no?
6. Grupo Classe: sì:::
7. **Sonia: in italia la pasta è una cosa che si usa**
8. **Lila: e la famiglia è tradizionale in italia**
9. **Sonia: è lui è espressione di una::: di una parte de::: società**
10. P: sì un po' dell'immagine dell'italia no?
11. **Sonia: una immagine più::: tradizionale**
12. **Maria Amelia: no brasil temos uma expressão boca fechada não entra moscas ((risos))**
13. P: non so se c'è un'espressione così ((olha para a pesquisadora)) no tieni la bo- no però poverino lui deve parlare è stato intervistato quindi però secondo me::: cioè::: si è reso conto di quello che ha detto e si è scusato è tornato indietro l'altro giorno guardavo un articolo in una rivista brasiliana e diceva la notizia che è arrivata qua la barilla è omofobica punto
14. Grupo Classe: sì
15. P: quindi poi vi mando un altro link di una::: comica italiana che diceva sì ma signor barilla la famiglia che tu rappresente non esiste da nessuna parte non c'è c'è il padre che lavora::: a milano la madre vive a trieste i figli vivono in inghilterra l'altro chissà dove quindi questa idea della famiglia perfetta non esiste lei infatti dice forse è meglio se rappresenti la famiglia in cui tutti si amano dove sono sono ok

¹⁹Esses atos foram retomados pelas autoras também em 2016.

Ferroni e Araújo e Sá (2015) demonstram que, apesar da intenção de promover um debate entre os alunos, a atividade não se desenvolve como esperado, dada sua curta duração e também pela predominância de turnos da professora em relação aos turnos dos alunos. Dessa forma, embora os “atos de participação” ainda aconteçam no início do exemplo, eles são suprimidos pela professora que, ao final, encerra a atividade com turnos mais longos (T13 e T15) do que os dos alunos.

1.4.7 Atos de silêncio

Os “atos de silêncio” são apresentados como contrapartida aos “atos de participação”, como afirmam Ferroni e Araújo (2015):

[...] aqueles que se sentem mais inseguros linguisticamente, os quais, para evitar sujar sua própria imagem, entram em um estado de “*self-conscious*” (GOFFMAN, 1967, p. 129) e se abrigam atrás de longos e reiterados silêncios. Pode até mesmo tratar-se de um “silêncio meditativo profundo” (FREIRE, 2014, p.108[1970]), ou seja, de um silêncio em que os participantes, embora calados, continuam a ocupar um “estado de discurso” (GOFFMAN, 1967, p. 183), um silêncio cheio de “barulho”, para parafrasear Bazzanella (2002, p. 44) (FERRONI e ARAÚJO e SÁ, 2015, p.35).

O exemplo 7 (FERRONI e ARAÚJO E SÁ, 2015, p.33-35) descreve um “ato de silêncio” que ocorre em um momento de conversa entre professor e alunos durante uma atividade de pré-leitura. Neste exemplo, Janne, Flavia e Kaiam²⁰ compartilham suas experiências sobre tradições populares referentes ao dia de Santo Antônio.

Exemplo 7 – “Atos de silêncio”

1. Janne: ah il giorno di sant'antonio c'è una festa con bolo
2. P: con una torta?
3. Janne: sì con una torta
4. P: e tu devi prendere e mangiare?
5. Flavia: sì se tu mangi puoi cercare il grande amore ((risos)) è un giorno specifico
6. Kaiam: io ho già visto tutto questo perché ho due sorelle e molte cugine lei fanno questo sempre hanno messo il sant'antonio sul refrigeratore
7. Janne: e ha funzionato?
8. Kaiam: non so poverino santo antonio
9. P: e se trovi qualcuno?
10. Flavia: ai deve devi come si dice ritirarlo
11. P: ah::: ma solo se trovi qualcuno?
12. Kaiam: se trovi=
13. Flavia: =solo se trovi
14. Kaiam: se non trovi tu lasci nel refrigeratore=
15. Flavia: =tu lascioalo lì
16. P: sapevo che il tredici giugno il giorno di sant'antonio si fanno le preghiere per

²⁰ Nomes fictícios dados no texto original

sant'antonio però questo:::

Ferroni e Araújo e Sá (2015) notam que, se por um lado, há uma predominância de participação de alguns alunos na conversação, por outro lado, pode-se identificar o ato de silêncio dos demais alunos, que se ausentam do debate.

1.4.8 Atos de dependência

Os “atos de dependência”, por sua vez, são descritos por Ferroni e Araújo e Sá (2016) da seguinte forma:

Indicamos como “atos de dependência” aqueles em que os estudantes [...] adotam atitudes de dependência excessiva em relação ao professor, mesmo quando, dada a proximidade entre as línguas, não haveria aparentemente necessidade. Geralmente, contêm um pedido de esclarecimento iniciado pelos estudantes, seguido pela resposta do professor [...]. O professor só esporadicamente vale-se da colaboração dos estudantes e prefere resolver sozinho, mediante um conjunto de operações informativas metadiscursivas (DABÈNE, 1984, p. 42), as dúvidas de natureza referencial manifestadas pelos alunos (FERRONI; ARAÚJO, 2016, p.154).

O exemplo 8 (FERRONI E ARAÚJO E SÁ, 2016, p.153-154) descreve um “ato de dependência” que ocorre quando uma aluna faz uma pergunta relativa ao léxico da LE ao professor e, ele utiliza gestos (turno 2 e 4), paráfrases (turno 4) e sinônimos para respondê-la.

Exemplo 8 – “Atos de dependência”

1. **Janne: cosa è arrendevole? ((indicando o texto))**
2. Professor Francesco: vuol dire arrendevole ((fazendo o gesto de alongar-se))
3. Stefanie: sporge?
4. Professor Francesco: sporge proprio in questo in questo contesto vuol dire uscire fuori dal sonno no? ((imitando a ação)) che si sporge verso sporgere ok? avete altri dubbi di vocabolario?
5. **Flavia: cos'è qual- qualunque?**
6. Professor Francesco: qualunque? allora..., sarebbe eh::: non hai mai sentito ovunque dovunque qualunque può essere qualsiasi

Ferroni e Araújo e Sá (2016) afirmam que os “atos de dependência” não contribuem com o andamento da aula e nem com desenvolvimento das competências interacionais dos alunos, pois os recursos utilizados na resposta do professor limitam a oportunidade de que a classe colabore com a dúvida do colega.

1.4.9 Atos de ironia

Os “atos de ironia” são descritos por Ferroni e Araújo (2016) deste modo:

Esses atos, além de criar uma atmosfera mais descontraída entre os membros do grupo, permitem que os aprendizes se apropriem da língua objeto de estudo e que a usem de maneira menos mecânica, tornando-a significativa para ações que são partes de suas vidas reais e não simplesmente meras repetições de temáticas propostas pelo livro didático. (FERRONI; ARAÚJO, 2016, p.154)

O exemplo 9 (FERRONI E ARAÚJO E SÁ, 2016, p.154) descreve um “ato de ironia” que ocorre quando o professor testa o conhecimento dos alunos sobre a forma do modo verbal imperativo para os verbos irregulares.

Exemplo 9 – “Atos de ironia”

1. Professor Francesco: ok gli imperativi dei verbi irregolari ((lê no livro)) andare avere dare dire fare
2. Glória: andare vado
3. Professor Francesco: ok vado
4. Marina Florinda: avere abbia
5. Professor Francesco: abbia dare? ok e fare?
6. Classe: faccia
7. Professor Francesco: faccia
8. Maria Amélia: fassi
9. Professor Francesco: faccia come la faccia ((indica o rosto)) sia essere stai stare sappia e venga ((lendo no livro))
- 10. Gloria: che venga la pioggia ((risos))**
11. Professor Francesco: che venga la pioggia che venga la pioggia
12. Lígia: o dia della prova?

De acordo com Ferroni e Araújo (2016), quando a aluna Glória no turno 10, aproveita o exemplo de um verbo dado pelo professor para criar uma frase que provoca a descontração da turma, ela acaba por criar também uma mudança no tópico da aula, como se vê no turno 12.

1.4.10 Atos de dificuldade

Por fim, os “atos de dificuldade” apresentados por Ferroni (2015) têm como finalidade: “extrapolar as informações prevalentemente textuais. [...] que manifestam certo desconforto diante da atividade atribuída. (p.37)”

O exemplo 10 (FERRONI, 2015, p.41) mostra o “ato de dificuldade” que ocorre quando, após a leitura de um texto poético, a professora pede que os alunos façam uma interpretação sobre a ideia de amor construída no texto.

1. P: [...] altre opinioni Lucas secondo te come è l'amore per::: questo io
2. Lucas: è difficile
3. P: è difficile parlare dell'amore di cose soggettive ?((dirgindo-se à classe))

4. Janne: è sì
5. Lucas: non so rispondere forse::: è più fisico dell'altro testo
6. P: mh::: bravo è fisico perché
7. Lucas: lei parla della carezza del del contatto l'altro l'altro è un amore per il prossimo
8. P: sì bene e secondo voi? siete d'accordo? il secondo testo è un amore diverso è una forma di parlare dell'amore diversa è anche un amore diverso questo qua fisico fisico potrebbe essere che altro potrebbe::: avere un rapporto con che cosa un amore::: affettivo::: tra fra tra due persone tra padre e figlio questo di patrizia cavalli questa questa carezza vi sembra molto più romantico ((longa pausa))
9. Juliana:potrebbe essere tra madre e figlio
10. P: bene sono d'accordo sono d'accordo
11. Juliana: in questo secondo testo::: penso che::: è più:::divino non so:::
12. P: sì
13. Juliana: non so la pace

Como se pode observar no exemplo, a autora afirma que diante da complexidade da tarefa os estudantes manifestam explicitamente a dificuldade (turno 2 e 4) que é reforçada pelo aluno que afirma não saber responder e diante de pausas longas oferece uma resposta lacunar que posteriormente é completada pelo turno mais longo da professora.

Em resumo, por um lado, os atos de identidade “alinhamento, de valor afetivo e participação” (ELLWOOD, 2008; FERRONI, 2013) podem auxiliar o professor a reconhecer os momentos em que a LM pode ser bem-vinda como ferramenta de aprendizagem, pois esses atos manifestam o engajamento dos alunos e são sinais de um ambiente convidativo.

Por outro lado, atos como o de “resistência, silêncio e dependência” (ELLWOOD, 2008; FERRONI; ARAÚJO, 2016; FERRONI; ARAÚJO, 2016) servem como alerta para o professor avaliar cuidadosamente os fatores que proporcionam maior ocorrência desses atos e fazer as alterações necessárias em sua prática.

Já os outros atos como os de “colaboração e contraste, de poder e ironia” (FERRONI, 2013) devem ser observados caso a caso, pois podem manifestar tanto o entrosamento dos alunos e o envolvimento com a aprendizagem quanto a falta de interesse ou insatisfação dos estudantes.

1.5 A observação da sala de aula como um caminho entre a teoria e a prática na formação docente

Reforço a ideia de que esta pesquisa toma a observação, descrição e análise dos dados a partir de uma posição ativa e reflexiva voltada a formulação de ideias para formação de professores. Para isso, tomo como referencial teórico as pesquisas de Almeida *et al* (1995), Araújo e Sá (2000), Vieira (2009) e Ferroni (2017).

Almeida *et al.* (1995), em sua pesquisa, tem o objetivo de promover a eficácia do discurso pedagógico em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE) por meio da análise da interação em sala de aula e da implementação de estratégias de formação para os professores da graduação e os professores estagiários. Seu campo de estudo se desenvolve com os alunos de estágio que estão no quinto ano de formação inicial nos cursos de licenciatura em ensino de Português/Francês.

Araújo e Sá (2000) busca discutir a forma como se estabelece o diálogo entre a formação de professores, estudo empírico realizado por ela com base em um *corpus* constituído em conjunto com outra investigadora (Andrade e Araújo e Sá, 1995) em uma pesquisa realizada com quatro turmas de francês LE, sétimo ano de escolaridade, nível inicial e cada turma com o seu professor.

Já Vieira (2009) tem como propósito de pesquisa propor uma visão transformadora da supervisão pedagógica, que pressuponha que as finalidades e a natureza da observação e do fazer pedagógico devem estar articuladas em uma mesma direção emancipatória.

E Ferroni (2017), por sua vez, apresenta como objetivo de seu trabalho, partir de uma teorização feita com base em dados obtidos em sala de aula para a delimitação de um projeto de formação que torne o professor capaz de refletir e tomar consciência dos problemas com os quais se depara, assim como solucioná-los.

Nota-se que todas essas pesquisas convergem no que diz respeito a importância de se estabelecer uma relação entre teoria e prática de ensino, através da observação do que se passa em sala de aula que fornece indicações úteis à formação de professores. E para explicar a forma com que esta pesquisa pode também contribuir nesse sentido, parto de uma reflexão proposta por Vieira

(2009) de que a formação inicial de professores tradicionalmente prioriza o racionalismo técnico e subvaloriza o conhecimento prático. De acordo com a autora, isso acontece por conta da dificuldade em se associar teoria e prática, e um caminho viável para estabelecer esse encontro seria justamente a observação da sala de aula:

Numa perspectiva de maior integração entre teoria e prática, o conhecimento construído na supervisão pedagógica será essencial à validação e revisão das teorias perfilhadas pela academia, e não um subproduto dessas teorias (VIEIRA, 2009, p. 204).

No entanto, entende-se que há um processo a ser realizado para que a observação das aulas se torne um caminho eficaz para a formação de professores. Conforme mencionado na introdução deste trabalho, Almeida *et al* (1995) sugere que auto-observação de início pode apresentar resistências por conta dos estranhamentos provocados pela autoimagem de cada indivíduo. A pesquisadora propõe então um percurso progressivo que começa pela observação do outro até que os sujeitos se sintam capazes de observar a si mesmos.

Araújo e Sá (2000), em seu estudo concorda com esse percurso e ainda explica que a partir da observação de outros professores é possível criar uma consciência de que é a sala de aula o lugar onde surgem os conflitos e onde eles devem ser resolvidos e que não há, ou pelo menos não deveria haver, uma dissociação entre o que ocorre na sala de aula e o que é elaborado pelas teorias de ensino.

Nesse sentido, também Ferroni (2017) afirma à luz de Freeman (1991) que a observação faz com que o professor seja capaz de “passar de um nível essencialmente descritivo da realidade para outro interpretativo, em que se questionam as escolhas feitas, se teorizam opções concretas e se explicitam os implícitos da ação pedagógica” (FERRONI, 2017, p.20).

Através dos instrumentos ilustrados neste capítulo, buscou-se propor um percurso que estimule a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem que acontece através das interações em sala de aula. Esse percurso teve início com a contextualização desse ambiente exolíngue-bilíngue e que é formado por interações assimétricas como afirma Orletti (2000). Em seguida foi apresentado o objeto de observação delimitado pelos conceitos de PPD (ARAÚJO e SÁ; ANDRADE, 2002) e “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008; FERRONI, 2013; FERRONI, BIRELLO, 2013; FERRONI, ARAÚJO, 2015; 2016). E ao final do percurso os estudos de Almeida *et al* (1995), Araújo e Sá (2000), Viera (2009) e Ferroni (2017) apontaram para a observação em sala de aula como parte desse processo de formação.

Diante desse quadro, passo para o capítulo de metodologia, em que explico como se deram essa observação e a análise dos dados resultantes dela.

2 METODOLOGIA

Este estudo situa-se no paradigma qualitativo, podendo ser considerado uma pesquisa etnográfica (SPINDLER; SPINDLER, 1987; WATSON-GEGEO, 1988; VAN LIER, 1988), pois a coleta de dados foi realizada *in loco* a fim de fazer uma análise baseada na realidade encontrada em sala de aula.

Com o escopo de entender como os “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) utilizados pelos alunos são gerenciados nas interações que acontecem na aula de italiano LE em uma unidade do CEL, a organização metodológica deste trabalho foi dividida em duas fases. A primeira consiste na coleta de dados, isto é, na descrição da instituição de ensino, da professora, da turma, do material didático utilizado, da minha presença em sala de aula como pesquisadora, das aulas gravadas e da transcrição. A segunda fase concentra-se na exposição e na análise desses dados. Por motivos de melhor composição e clareza do texto, estas etapas são chamadas, respectivamente, de coleta de dados e categorias de análise.

2.1 Pesquisa etnográfica: a escolha da metodologia adotada

De acordo com Spindler e Spindler (1987, *apud* FERRONI, 2010), no estudo etnográfico, é fundamental a observação direta e a imersão na situação estudada, porque, por meio da observação, o pesquisador percebe os diversos pontos de vista da realidade dos participantes e o significado que eles atribuirão aos acontecimentos, às intenções e às consequências.

Segundo a linguista antropóloga Watson Gegeo (1988), os princípios que regem a pesquisa etnográfica são os seguintes:

- 1) A observação do comportamento de grupos de pessoas e das características culturais desse comportamento. O interesse dos etnógrafos está voltado para os indivíduos que são observados e entrevistados.
- 2) A análise etnográfica é holística, ou seja, cada aspecto de uma cultura ou de um comportamento deve ser descrito e explicado em relação ao sistema em que se insere.
- 3) A coleta dos dados é orientada por pressupostos teóricos e se detém sobre alguns aspectos da situação e sobre algumas perguntas da pesquisa.
- 4) O princípio da comparação. Em primeiro lugar, o etnógrafo procura construir uma teoria referente ao contexto explicado; em segundo lugar, procura extrapolar alguns dados do contexto estudado.

Os estudos etnográficos surgem na aula de LE nos anos de 1980, graças aos trabalhos de Van Lier (1988), autor que afirma que o pesquisador, para compreender o que acontece na aula, deve procurar o sentido daquilo que os participantes fazem em suas próprias ações. Para que isso

seja possível, os pesquisadores terão de basear-se na observação da classe, que pode ser realizada por meio de gravações (que permitem ao pesquisador uma intensa imersão nos dados) e de outros instrumentos. Nesse sentido, é fundamental que os dados aflorem naturalmente graças à observação, às gravações, às transcrições e à análise textual minuciosa das interações da classe.

Destaco aqui a importância do princípio de comparação da pesquisa etnográfica, principalmente no que diz respeito aos trabalhos desenvolvidos em aulas de LE, pois apesar de cada turma apresentar suas singularidades, a partir do princípio de comparação, é possível ampliar os frutos do estudo de determinado contexto para contribuir com o entendimento de outros.

Um exemplo que ilustra bem esse princípio de comparação pode ser observado no quadro teórico desta pesquisa, pois, ainda que os estudos que tratam dos “atos de identidade” tenham sido realizados em contextos diferentes, é possível observar tendências semelhantes na produção de “atos de identidade” de cada um deles. Dessa forma, fica evidente que, embora cada situação de ensino tenha suas características particulares, o princípio de comparação permite a utilização de um estudo para outros contextos.

2.2 Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo

A visão geral sobre o projeto do CEL será apresentada a partir do estudo realizado por Rocha (2016), que, no primeiro capítulo de sua tese, discorre, com pormenores, “o percurso pelo qual passou o Centro de Estudos de Línguas (CEL) desde a sua criação até os dias atuais” (ROCHA, 2016, p.19). Nesse capítulo, a autora relata o contexto em que o Brasil se encontrava e que motivou a criação do CEL, assim como as resoluções que regulamentam o seu funcionamento.

Embora esses aspectos históricos e administrativos sejam importantes para se entender o funcionamento do CEL, nesta pesquisa, detenho-me nas resoluções que permitirão ampliar a discussão sobre a representação social dessa instituição de ensino, isto é, quais são as orientações referentes ao perfil do professor e que tipo de aluno pretende-se formar. Diante disso, passo às resoluções relatadas por Rocha (2016), que definem o objetivo do CEL, sua proposta pedagógica e as resoluções que tratam do professor.

O Decreto nº 27.270 de 1987 entende que a criação do CEL cumprirá com a necessidade de proporcionar aos alunos mais oportunidades de desenvolver a expressão linguística e enriquecer o currículo das escolas públicas, a princípio no ensino de espanhol, mas, posteriormente, o projeto abriu-se para outras LEs. De acordo com Santos (2011), apud Rocha (2016, p.21):

a proposta pedagógica foi criada por um grupo de professores e foi considerada progressista, pois não visava ensinar de forma estruturalista ou gramaticalista, mas percebia-se a influência da abordagem comunicativa²¹.

Os requisitos exigidos para contratação²² dos professores são estabelecidos pela Resolução SE nº 81, de 4 de novembro de 2009 e Resolução SE nº 44, de 13 de agosto de 2014, que determinam, por ordem de prioridade, que o profissional deve possuir Licenciatura Plena em Letras, com habilitação na LE desejada, ou ser aluno do último ano de graduação. Em casos excepcionais, aceitam-se profissionais com outras Licenciaturas ou com Diploma de Curso Superior, desde que apresente certificado de conclusão de curso da LE com, no mínimo, 360 horas e comprove as competências e as habilidades nessa língua.

Para os professores em exercício, a Resolução SE nº 61, de 6 de junho de 2012, e a Resolução SE nº 58, de 23 de agosto de 2011, é exigida a frequência nas chamadas orientações técnicas (OT), que são descritas como:

Todo e qualquer espaço de reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, que objetive o aprimoramento da prática profissional do servidor, com vistas a subsidiá-lo com informações específicas que aperfeiçoem seu desempenho²³.

Rocha (2016) reforça a importância das OT para a formação continuada dos professores. No entanto, as resoluções e a autora não se aprofundam no conteúdo que é ou deveria ser trabalhado nesses encontros.

A autora ainda discorre sobre duas resoluções, a Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010 (atualizada pela Resolução SE nº 52, de 14 de Agosto de 2013), e a Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010, que tratam do perfil profissional, das competências e das habilidades do professor. Podem-se resumir as expectativas estabelecidas para o professor com o que se descreve na Resolução de 2013 (p. 40):

Ao profissional da área cabe promover a aprendizagem da língua estrangeira no ensino regular e nos centros de idiomas e o acesso a outras culturas, a outros modos de expressão de valores, ideias e sentimentos. Além de desenvolver os conteúdos instrumentais, é importante garantir a relevância dos conteúdos que contribuem para a formação de sujeitos críticos, cuja formação permita o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, cabe o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da língua

²¹ Aqui, adota-se a compreensão de abordagem comunicativa proposta por Almeida Filho (2010), que a define como o ensino organizado por experiências a partir de atividades/tarefas que se relacionam ao interesse dos alunos e os capacitem para interações reais na língua-alvo.

²² Rocha (2016) destaca que os professores não são contratados por meio de concurso, nem há efetivação do corpo docente, isto é, de acordo com a Resolução SE nº 23, de 23 de fevereiro de 2012, a colocação é realizada por tempo determinado e está condicionada à quantidade de matrículas suficientes para formação de turmas.

²³ Resolução SE nº 61, de 6 junho de 2012, citada por Rocha (2016).

estrangeira como instrumento que promova a participação do aluno e a ampliação das possibilidades de acesso aos saberes e valores construídos histórica e socialmente, contribuindo para a formação de cidadãos abertos à diferença e à diversidade linguística e cultural, respeitadas a singularidade e a especificidade de cada um dos idiomas estrangeiros²⁴.

Dada a apresentação sobre o que é e como funciona o CEL, principalmente no que se refere ao seu objetivo pedagógico e ao perfil do professor, passo, agora, à descrição da unidade educacional em que foi realizada a coleta de dados.

2.3 CEL Vila Prudente “Professora Júlia Macedo Pantoja”

Como mencionado na introdução desta pesquisa, o Centro de Estudos de Línguas, doravante CEL, é um programa do Estado de São Paulo criado em 1987, que oferece gratuitamente o ensino de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês, alemão, japonês e italiano) a todos os alunos de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública no período de contraturno. E, de acordo com o Portal do Governo do Estado,

Além do estudo da língua estrangeira, os estudantes ampliam sua formação cultural, explorando nas aulas os costumes de outros países. A oferta dos cursos atende uma necessidade do mercado de trabalho, aumentando as chances de inserção profissional para os alunos.²⁵

Esses cursos têm duração de três anos, dividido em dois níveis, sendo que o último corresponderia aos níveis B1/B2 do QCER (2001) (BARALDI, 2018).

A unidade do CEL observada nesta pesquisa fica localizada na Vila Prudente, zona leste, da capital de São Paulo, que é um bairro com histórico de imigração europeia e no período da coleta de dados contava com uma professora de italiano.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, todos os nomes foram trocados e, além disso, foi distribuída e assinada uma autorização de uso de imagem e informações, que se encontram em anexo.

2.3.1 A professora

Em um evento promovido na Universidade de São Paulo (USP) com o intuito de aproximar a universidade do CEL, entramos em contato com algumas professoras dessa instituição de ensino e a Professora Bianca²⁶ demonstrou interesse em colaborar com a pesquisa. Então, apresentamos o projeto e após algumas semanas foi realizada uma entrevista informal para combinar o início da coleta de dados em sala de aula. A professora também preencheu um formulário de autorização e

²⁴ Resolução SE nº 23, de 23 de fevereiro de 2012, citada por Rocha

²⁵ <http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>

²⁶ O nome da professora foi alterado para preservar sua privacidade.

um questionário²⁷ para elaboração de perfil profissional que será descrito a seguir.

A professora Bianca é brasileira, tem 34 anos, formada em Letras, com habilitação em Italiano (2004), pela Universidade de São Paulo (USP) e, também frequentou um curso de italiano, em 2014, com duração de 4 semanas na escola *Edulingua* em *Marche* (Itália) e um período de atividades turísticas em outras cidades italianas²⁸. E apesar de afirmar que seus bisavós maternos eram italianos, seu primeiro contato com a língua foi em 2004, na universidade.

No campo profissional ela relata que leciona italiano há 6 anos no CEL, em uma escola particular de idioma, há 2 anos e meio, e em outra instituição há 1 ano e meio. Enfim, a professora avalia sua própria prática docente como “ainda em desenvolvimento” por lhe faltar aprimoramento linguístico como um maior contato com um léxico mais ligado ao cotidiano como gírias e expressões mais coloquiais e, também, por não ter uma base teórica mais aprofundada para orientar a sua prática docente.

Dentro do CEL, ela relata que o objetivo buscado em suas aulas é principalmente no desenvolvimento da competência oral, através de “enfoques diversificados”, isto é, procurando “trabalhar todas as competências linguísticas de modo que cada aula tenha algum objetivo específico”. Para isso, a professora organizou um material a partir de alguns livros didáticos de que falarei mais adiante.

2.3.2 A turma

A turma observada é composta por uma classe multisseriada²⁹, com aproximadamente 20 alunos³⁰, na média de idade de 15 anos, que estudam italiano de 6 meses a 1 ano e meio (quadro 1). De acordo com a professora os alunos dessa turma chegam no máximo ao nível A1 no QCER (2001).

²⁷ Em anexo.

²⁸ Firenze, por quatro dias; Olbia, por 5 dias e San Severino, por quatro semanas

²⁹ Para mais informações sobre o CEL e a turmas multisseriadas ver Rocha (2016), Baraldi; Hass; Ortale (2017) e Baraldi (2018).

³⁰ Uma das dificuldades encontradas neste período foi a falta de colaboração dos estudantes no sentido de me entregarem a autorização para uso de imagem e o questionário para traçar o perfil do aluno. Então, em virtude dessa dificuldade, não foi possível obter um quadro completo com o perfil dos discentes, visto que boa parte deles não me entregou os documentos solicitados. Vale ressaltar que os nomes dos alunos foram alterados para preservar a privacidade e aqueles que não preencheram a autorização foram identificados pela fórmula Aluno/a A, B, C, etc.

Quadro 1 - Perfil dos alunos CEL Pantoja

Nome	Mateus	Miguel	Sophia	Laís	Tamires	Débora	Camila
Idade	17 anos	14 anos	14 anos	15 anos	14 anos	15 anos	15 anos
Sexo	Masc	Masc	Fem	Fem	Fem	Fem	Fem
Tempo de estudo de italiano	7 meses	6 meses	6 meses	7 meses	6 meses	1 ano e 1 mês	1 ano e 6 meses
Descendência italiana	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Conhecimento de outras línguas	Inglês concluído	Inglês	Francês	Não	inglês	Francês	Inglês

Conforme exposto nos formulários exploratórios no apêndice, o contato desses estudantes com a língua italiana e outras LE, como o inglês e o francês, se restringe às aulas do CEL. Ainda de acordo com os formulários, o interesse deles em estudar essas LE é ampliar o conhecimento de língua e de outras culturas. Outros possíveis objetivos que os alunos podem alcançar com esse curso, como a inserção no mercado de trabalho, mencionado pelo Portal do Governo do Estado também não foi mencionado por nenhum dos alunos no questionário.

Especificamente sobre a língua italiana, são poucos aqueles que tiveram algum contato com a língua italiana no ambiente familiar, com exceção do aluno Mateus que no questionário declara que: “Costumava ouvir CDs e vinis em italiano com meus avós e meu pai sempre falou bastante italiano”. E apesar da presença relevante de descendentes de italiano, não há uma preferência específica para o italiano por conta dessa descendência, o que reforça uma tendência já explorada por Baraldi, Hass e Ortale (2016) e Baraldi (2018).

2.3.3 O material didático

Como afirmado anteriormente, material didático utilizado em classe é uma apostila criada a partir de recortes de diversos livros utilizados pela professora Bianca ao longo de sua experiência docente. São eles:

- a) *Chiaro A1* (Alma Edizioni, 2010);
- b) *Chiaro A2* (Alma Edizioni, 2011);
- c) *Nuovo Progetto Italiano 1* (Edilingua, 2006).

De acordo com a professora a escolha do *Chiaro* (Alma Edizioni) como base do curso se deu, sobretudo, devido aos “conteúdos gramaticais apresentados de forma gradual e sempre inseridos em contextos comunicativos” (de acordo com o formulário preenchido pela professora e

que se encontra no apêndice desta pesquisa). Além disso, ela afirma que os temas abordados nas unidades didáticas sejam relevantes e significativos para os alunos, além dos áudios que, segundo a professora, conseguem simular a velocidade da fala e os traços discursivos típicos de uma conversação autêntica. Salvo melhor juízo, não há nenhuma diretriz específica que regule o conteúdo ou o material de ensino utilizado nos CEL, tem-se então um material de caráter híbrido, pois de um lado há um contexto de escola pública de ensino pautado por documentos de abrangência nacional e de outro uma apostila feita com recortes de livros didáticos produzidos fora do Brasil e orientados pelo QECR (2001).

A apostila montada pela professora foi preparada para as turmas de nível 2 e 3 do CEL, que não necessariamente correspondem aos níveis linguísticos descritos pelo QECR (2001). O material foi organizado em 5 unidades, sendo as duas primeiras vindas do *Chiaro A2* (Alma Edizioni), a terceira unidade foi retirada do *Chiaro A1* (Alma Edizioni), e as duas últimas do *Nuovo Progetto* (Alma Edizioni).

Nosso recorte de análise se deterá nas unidades iniciais da apostila, que correspondem aos dois primeiros capítulos do livro *Chiaro A2* (Alma Edizioni), por serem aquelas trabalhadas durante o período de observação em classe.

A unidade de abertura da apostila utiliza diversas propostas de elaboração de enquete para abordar os temas tratados no livro anterior e assim, como mencionamos anteriormente, se faz a ponte entre os dois níveis da sala multisseriada. No índice do *Chiaro A2* (SAVORGNANI; ALBERTI, 2011, p.4, tradução nossa) está especificado que o objetivo da primeira unidade é tornar o aluno capaz de “fazer uma breve apresentação sobre uma pessoa; descrever o próprio percurso de aprendizagem do italiano; indicar os próprios interesses, exprimir uma opinião; motivar uma escolha”.³¹

Já a segunda unidade da apostila preparada pela professora corresponde também à segunda unidade do *Chiaro A2* (SAVORGNANI; ALBERTI, 2011) e trabalha com o tema “*Viaggiare in treno*” dando maior ênfase para interpretação de diversos tipos de texto como mapas, tabelas de horários, fóruns de internet e resenha. Estes textos servem sempre como ponto de partida para aprendizado de vocabulário específico sobre o tema viajar de trem, expressões formulaicas a serem utilizadas nas atividades de conversação entre os alunos para simulação de compra de bilhetes e pedidos de informações sobre os horários e itinerários do trem, ou contexto para reflexão de gramática sob uma perspectiva funcional. Nessa unidade os objetivos são: “Pedir informações

³¹ “*Fare una breve presentazione su una persona; descrivere il proprio percorso di apprendimento dell’italiano; indicare i propri interessi; esprimere un’opinione; motivare una scelta* (SAVORGNANI; ALBERTI, 2011, p.4).”

sobre as tarifas e ligações ferroviárias, saber ler a tabela dos horários dos trens, adquirir um bilhete no guichê da estação, exprimir um desejo ou dar um conselho de modo gentil” (SAVORGNANI; ALBERTI, 2011, p.4, tradução nossa)³².

2.3.4 As aulas

As aulas têm duração de aproximadamente uma hora e meia. A primeira aula observada foi a segunda aula do semestre, conforme data combinada pela professora e foram registradas dez aulas consecutivas, que resultaram em aproximadamente dois meses, período que compreendeu duas unidades didáticas, totalizando aproximadamente 15 horas de material coletado.

Após o acordo da coordenadora do CEL, da professora e autorização dos alunos, as aulas foram gravadas com o auxílio de uma câmera no fundo da sala, para não identificar o rosto dos alunos e evitar chamar a atenção para a minha presença. As primeiras cinco aulas foram filmadas com uma câmera posicionada sobre um tripé no fundo e para as cinco últimas utilizou-se a câmera de um *notebook*.

Ao longo da observação eu permanecia sempre ao lado da câmera e fazia anotações sobre os acontecimentos da aula como as atividades propostas e o que era escrito na lousa.

2.4 Pesquisadora, presença e participação em classe

Nesse ponto me apresento pois, como pesquisadora, também componho o contexto deste trabalho. Sou brasileira, tenho 25 anos, sou formada em Letras com habilitação em Português e Italiano (2016) pela USP, e também frequentei um curso de Língua e Cultura Italiana de 4 semanas na *Università per Stranieri di Perugia*, em *Perugia* (Itália), no ano de 2017, nível C2 do QCER (2001). Meu repertório linguístico é composto pelo português (LM), italiano, estudado no curso de graduação da USP, e inglês, aprendido na escola particular de inglês CNA (L2). Na época da investigação eu também dava aulas particulares para pessoas que estão no processo de obtenção da cidadania italiana.

Minha primeira visita à escola foi realizada no segundo semestre de 2017 quando os alunos me conheceram e autorizaram a gravação das aulas que se iniciaram nesse mesmo dia. Escolhi me posicionar no fundo da sala e minha participação em aula foi limitada à requisição dos alunos ou da professora e houve pouco entrosamento com a turma.

³² “*Chiedere informazioni su tariffe e collegamenti ferroviari, saper leggere il tabellone degli orari dei treni, acquistare un biglietto allo sportello in stazione, esprimere un desiderio o dare un consiglio in modo gentile*” (SAVORGNANI; ALBERTI, 2011, p.4)

2.5 Procedimento de análise

Com o objetivo de estudar a presença dos “atos de identidade” produzidos pelos alunos de italiano do CEL e a sua ligação com as modalidades de comunicação em classe, passo à segunda fase deste capítulo, ou seja, à explicação dos procedimentos realizados para a organização dos dados e o esquema de análise.

2.5.1 Transcrição

Logo após cada gravação, os vídeos foram transcritos de acordo com as normas de Van Lier (1988), com algumas adaptações para as necessidades apresentadas pela pesquisa como destaque para trechos falados em português e italiano, conforme a tabela a seguir. Cada aula foi identificada a partir do número e data de gravação. Decidimos usar a ortografia do português e do italiano, com exceção dos trechos lidos, em que tentamos reproduzir a pronúncia do aluno quando essa sofria influência do português. As transcrições foram revistas por minha orientadora, que tem o italiano como LM. Alguns trechos podem conter imprecisões em relação ao italiano, que são característicos da oralidade. Na transcrição, foram reproduzidas literalmente as falas da professora e dos alunos, mantendo-se, inclusive, essas imprecisões.

Tabela 2 - Normas de transcrição

Normas de transcrição	
,	pausa breve
=	sobreposição de turno
((inc))	trecho incompreensível
((comentário))	comentário sobre a transcrição
:::	prolongamento vocálico
-	interrupção brusca
?	entonação ascendente
!	entonação descendente
<u>texto sublinhado ((lendo))</u>	trecho lido
<i>texto em itálico</i>	trechos falados em italiano
texto em negrito	trechos falados em português

Fonte: Normas adaptadas de Van Lier (1988).

2.5.2 Organização dos dados

A primeira medida realizada para organização dos dados foi a transposição das transcrições, realizadas em arquivos de texto, para o formato de planilhas (figura 3), pois essa configuração facilitou a apresentação de informações importantes de cada turno, por exemplo, se o mesmo foi produzido pela professora ou pelos estudantes, em qual língua, quais “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) se destacaram no turno dos alunos e quais fases do PPD foram delimitadas nos turnos da professora. Nessa tabela, também foi possível reconhecer visualmente os PPDs de cada aula, assim como a demarcação dos tópicos, atividades de linguagem e formatos de participação interativa, além da duração de cada PPD. Como se pode observar na figura 3, cada aba foi identificada com o número de gravação da aula.

Figura 3 — Exemplo de planilha elaborada para análise detalhada da transcrição

A	B	C	D	E	F	G	H	I
PPD	Turno	Transcrição	Idioma em que o ato acontece	Classificação dos atos	Turnos da Professora	Tópico	Atividade de linguagem	Formato de participação interativa
1		(00:33) Professora: Pesquisadora puoi passare un'altra volta il tuo contatto per favore? ((entrega três canetas para a pesquisadora)) no so quale funziona ((a pesquisadora vai para a lousa)) Ragazzi una cosa molto importante no? Pesquisadora mi ha detto che solo uno di voi ha passato a lei ah:: il registro che avete fatto la lezione scorsa va bene? Passate a lei che se voi non lo fate lei non avrà materiale per fare la sua ricerca immaginate no ragazzi è una ricerca dell'università di San Paolo e eh:: è una ricerca di post laurea post laurea capito? Sì, pós-graduação, va bene? Dell'università di San Paolo allora vi prego ragazzi è molto importante passate a lei le cose che voi avete registrato la lezione scorsa va bene? Cês gravaram pessoal? 1 ((a sala não responde/negativamente)) Quem gravou?			Extra-classe			
2		2 (01:35) Marina: Eu	LM	organização				
3		3 (01:35) Professora: Tu hai passato a Pesquisadora			Extra-classe			
4		4 (01:36) Marina: Não	LM	organização				
5		5 (01:38) Professora: Sì? Chi eh: C'è un'altra persona che ha fatto il registro			Extra-classe			
6		6 (01:46) Aluno V: Eu esqueci hein Professora	LM	organização				
7		7 (01:45) Professora: Tu sì ((inc)) solo una persona ((inc)) no?			Extra-classe			
8		8 (01:51) Aluna C: Eu não	LM	organização				
9		(01:54) Professora: Te anche? Quelli che hanno registrato, per favore, passate a lei è molto importante va bene? Ester tu hai registrato? No? Fai la registrazione oggi va bene? Abbiamo altre esercizi anche oggi e potete fare va bene? Potete fare			Extra-classe			
10		10 (02:34) Mateus: Que dia è hoje?	LM	organização				
11		11 (02:36) Professora: Che giorno è ragazzi?			Extra-classe			
12								

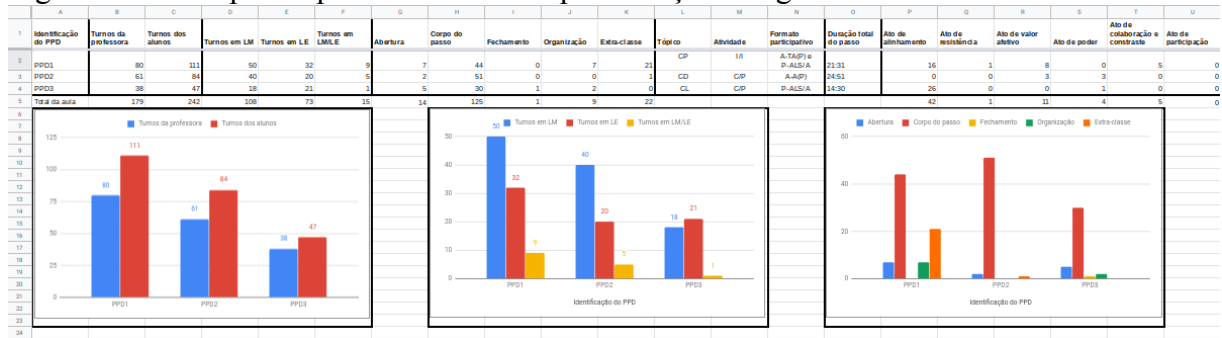
Fonte: dados desta pesquisa

Uma vez realizado esse estudo minucioso da transcrição, fez-se necessária a codificação desses dados em números para que fosse possível a elaboração de gráficos que demonstrassem visualmente os parâmetros que me serviram como base para esta análise.

É evidente que as possibilidades de abordagem e disposição dos dados são demasiadamente amplas, portanto, adotou-se um procedimento padronizado para criação desses gráficos que, primeiramente, foram elaborados aula a aula, para, em seguida, se produzir uma visão geral das dez aulas.

Em outras palavras, para cada aula, foi feita uma planilha com análise detalhada de cada turno produzido pelos alunos e pela professora. Em seguida, essa análise foi quantificada e transformada em gráficos que ilustravam, conforme a figura 4, a quantidade de turnos da professora e dos alunos, os turnos que os alunos produziam em LM, LE e em ambas as línguas, os turnos da professora dedicados às fases de abertura, corpo do passo e fechamento de cada PPD e os atos de identidade presentes em cada PPD.

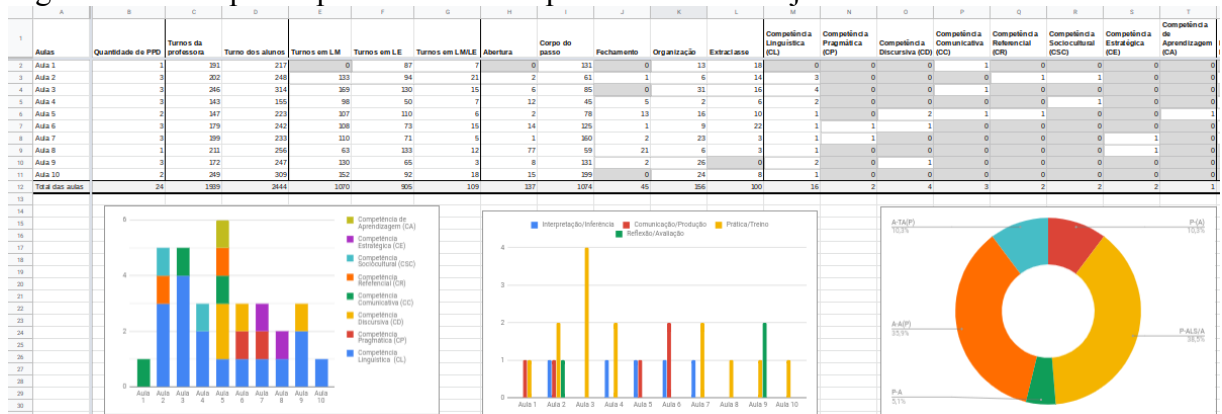
Figura 4 – Exemplo de planilha elaborada para criação dos gráficos



Fonte: dados desta pesquisa

Por fim, formou-se uma nova tabela (figura 5) com os dados totais do conjunto das aulas para possibilitar uma visão mais ampla das tendências e divergências apresentadas pelo *corpus*.

Figura 5 – Exemplo de planilha utilizada para análise do conjunto das aulas



Fonte: dados desta pesquisa

Após ter apresentado o modo como os dados da pesquisa foram organizados, procurei explicar, a seguir, como foi pensada a análise desses dados.

2.5.3 Apresentação da análise

Como mencionado no quadro teórico, a análise das aulas tem como base o conceito de PPD elaborado por Araújo e Sá e Andrade (2002), justamente por ser uma unidade capaz apresentar a estrutura da aula, seja de uma forma mais detalhada, seja para uma visão mais ampla do conjunto de aulas. Dessa forma, cada elemento do PPD foi analisado individualmente a partir das características em comum apresentadas pelas aulas e de alguns pontos divergentes que emergiram de algumas aulas em particular.

No entanto, para não se dissociar totalmente o elemento observado do contexto complexo que se estuda, cada ponto da análise é acompanhado de um exemplo com a devida descrição do que se passava em sala de aula e a transcrição comentada turno a turno³³ conforme a figura 6.

³³ Esses exemplos foram selecionados por um critério de relevância e representação do fenômeno que se buscava destacar. Isso quer dizer que nem todas as aulas se apresentam no texto, podendo haver mais

Figura 6 - Exemplo de transcrição comentada

Exemplo 2 – Ato de ironia por parte da aluna que chega atrasada (Aula 1 – 10/08/17)	
((alguém bate na porta e entra))	A segunda interrupção acontece poucos minutos depois da primeira
1. Professora: <i>Ciao Aluna N, tutto bene? Cosa facciamo ora che la matematica è già andata via. Qual è il gruppo? Questo gruppo ((aponta para o grupo 1)) ha cinque, ((para o grupo 2)) cinque? ((para o grupo 3)) cinque persone? sì? ((para o grupo 4)) cinque?</i>	A professora novamente interrompe a atividade pela segunda vez para contar os grupos formados e indicar a qual deles a aluna atrasada se juntaria.
2. Aluna N: Se quiser eu posso ir embora também, não tem problema. ((todos riem))	Ato de ironia da aluna diante da dificuldade da professora em indicar um grupo.
3. Professora: =Allora <u>no</u> , fa- fa con loro <u>no</u> :: fa con loro ((ruído dos alunos)) va bene ragazzi? ((inc)) sono le- queste sono le domande ((ruído dos alunos enquanto a aluna atrasada traz a carteira para o grupo))	Professora indica a qual grupo ela deve se juntar e retoma a atividade.

Fonte: dados desta pesquisa

Dessa forma, os atos de identidade aparecem ao longo de todos os exemplos e também os elementos do PPD são mencionados no momento de contextualizar o que se passa em sala de aula. Por fim, mesmo que os atos de identidade tenham sido identificados e comentados nos exemplos que analisavam os elementos do PPD, julgou-se necessária a elaboração de um subcapítulo dedicado aos atos que apresentaram maior representação ao longo das aulas e também os já mencionados atos de organização e extraclasse que surgiram em decorrência deste *corpus*.

de um exemplo retirado de uma mesma aula. Além disso, não se seguiu um critério cronológico das aulas. Sobre os exemplos, também é importante afirmar que a riqueza e a complexidade do contexto, muitas vezes, torna difícil a delimitação do recorte da interação e, por isso, alguns trechos da transcrição foram suprimidos.

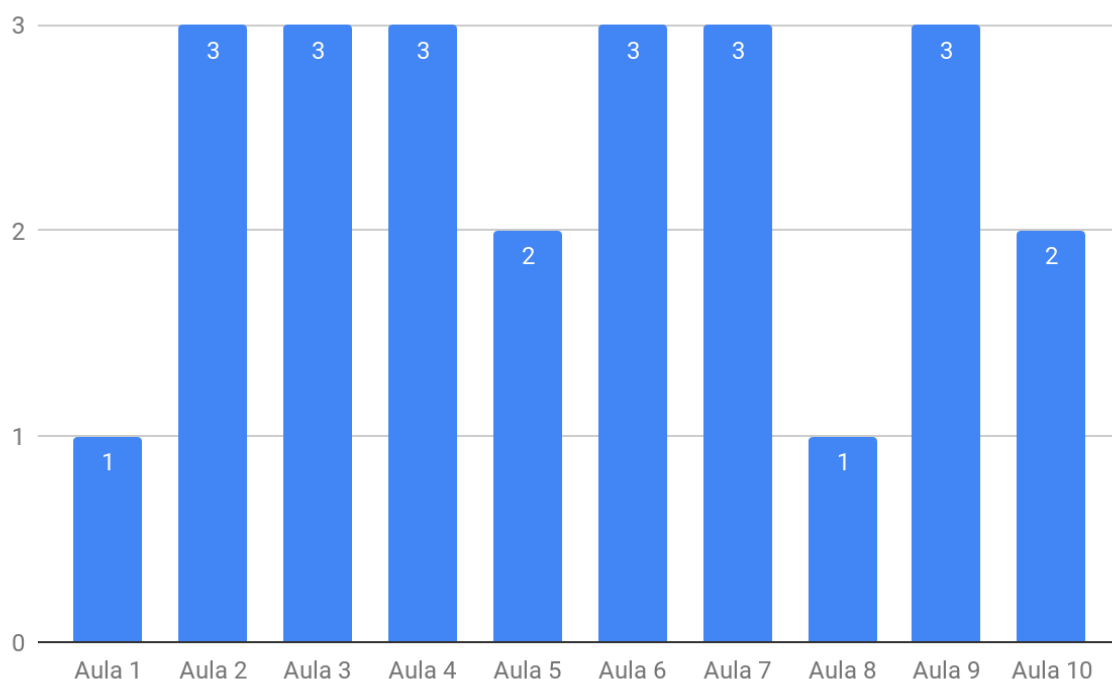
3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão analisadas as dez aulas que constituem o *corpus* do presente trabalho, a partir da observação dos parâmetros de PPD (ARAÚJO E SÁ; ANDRADE, 2002) e dos “atos de identidade” presentes em cada PPD. E conforme explicado no capítulo de metodologia, o estudo a seguir foi realizado a partir dos princípios que regem a pesquisa etnográfica (SPINDLER; SPINDLER, 1987; WATSON-GECEO, 1988; VAN LIER, 1988).

3.1 Quantidade de PPD por aula

Para iniciar esta parte do estudo, retomo o conceito de PPD elaborado por Araújo e Sá e Andrade (2002, p.35), que é definido como uma unidade de análise que torna possível uma visão “mais compreensiva e ainda global” do discurso e organização do que se passa em sala de aula. Na observação global das aulas, identifica-se uma tendência de se formarem três PPD por aula, sendo que há casos inferiores a essa média com duas aulas que apresentam um PPD único e duas aulas que apresentam dois PPD.

Gráfico 1 – Quantidade de PPD apresentada por aula



Fonte: Dados desta pesquisa

O gráfico 1 permite entender que o ritmo das aulas, assim definido pela quantidade de PPD, é relativamente constante, e as variações apresentadas ocorrem ao longo de todo o conjunto, isto é, não se observa uma influência de aumento ou diminuição de PPD em função do avanço do semestre letivo.

A hipótese de que as aulas correspondentes ao início de uma unidade didática poderiam influenciar na quantidade de PPD também foi descartada, uma vez que as aulas em que isso acontece (aulas 1, 4, e 6) apresentam variação de PPD.

Tampouco a complexidade do PPD poderia justificar tal variação, pois tanto a aula 8 quanto a aula 10 apresentam um único tópico, todavia esta última é formada por três PPD. No que se refere ao tipo de atividades, as aulas 2, 8 e 10 apresentam uma única modalidade de atividade, porém, variam em relação à quantidade de PPD. Enfim, quanto ao formato interativo, tanto a aula 1 quanto a aula 4 apresentam três formatos interativos diferentes, mas, ainda assim, variam na quantidade de PPD.

Diante disso, a hipótese que se apresenta para tal variação é a dificuldade intrínseca de se delimitar os PPD de uma aula. Tal dificuldade já foi comentada por Araújo e Sá (1995, p.135):

Esta dificuldade pode ser explicada de várias formas. Por um lado, ela prende-se com a ausência de marcas-fronteiras do passo, correspondendo a uma não realização verbal por parte do professor, que não anuncia aos alunos o início de novas actividades ou a mudança de tópico. Por outro, estas marcas-fronteiras são utilizadas de forma pouco consistente e sem convicção, não marcando de facto a passagem de um episódio didáctico para outro. A falta de firmeza dos professores na estruturação da aula é outro factor que dificulta a delimitação da nossa unidade. [...] Para além disto, nalgumas situações os problemas de demarcação das etapas decorrem da ausência da progressão interna que é inerente à estrutura do passo, sempre que a aula progride em círculo.

Um exemplo disso pode ser observado na aula 1. Destaca-se aqui a constante interrupção do andamento da aula devido a questões de organização e a atividades como copiar conteúdo da lousa ou dividir os alunos em grupos. Essa aula organiza-se principalmente em grupos, no formato de participação interativa A-A(P), então, os primeiros minutos da aula são dedicados a contar os alunos presentes e dividi-los em grupos com a mesma quantidade de estudantes. Porém, mesmo depois de iniciada a primeira atividade, ainda chegavam alunos atrasados e, assim, a aula era interrompida para nova contagem e organização da classe, levando um tempo maior do que o necessário. Essas quebras no andamento da aula resultam em “atos de ironia” (FERRONI, ARAÚJO, 2016) e “atos de valor afetivo” (FERRONI, 2013; FERRONI, BIRELLO, 2013) por parte dos alunos e da professora. Essas interrupções, a todo momento, distraem os alunos do objetivo da tarefa, como no exemplo a seguir. Vale ressaltar que, apesar da riqueza e complexidade encontrada no *corpus* apresentado, por questões de tempo e recorte da pesquisa, a análise da transcrição se concentrará somente nos “atos de identidade” e nos temas relativos ao andamento do PPD.

Exemplo 1 – “Ato de valor afetivo” (FERRONI, 2013) e (FERRONI;BIRELLO, 2013) para aluno que chega atrasado (Aula 1 – 10/08/17)

1. Aluno A: ((<i>chega um aluno atrasado</i>)) <i>licença professora</i>	Quando a primeira interrupção acontece, já se passaram quase cinco minutos do início da aula, e a primeira atividade já havia sido iniciada.
2. Aluna H: =Aah! ((<i>todos riem da reação da aluna</i>))	O “ato de valor afetivo” (FERRONI, 2013) e (FERRONI;BIRELLO, 2013) da Aluna H quando vê o colega chegando provoca a reação de riso na turma.
3. Professora: ((<i>Aponta para o grupo um</i>)) <i>Va con loro</i>	A professora interrompe a atividade para indicar a qual grupo ele deve se juntar.
4. Aluna H: meu amorzinho!	“Ato de valor afetivo” (FERRONI, 2013) e (FERRONI;BIRELLO, 2013) da Aluna H que chama o aluno A para seu grupo.
5. Professora: = <i>Tutto bene caro? Ben- ben tornato!</i> ((Aluno segue em direção ao grupo, cumprimenta Aluna H e volta a falar com a professora))	“Ato de valor afetivo” (FERRONI, 2013) e (FERRONI;BIRELLO, 2013) da professora que cumprimenta o aluno recém-chegado
6. Aluno A: Professora onde é que eu sento?	Ato de organização do aluno que pede indicação sobre em qual grupo deve sentar.
7. Aluna N: = ((<i>inc</i>)) né?	“Ato de valor afetivo” (FERRONI, 2013) e (FERRONI;BIRELLO, 2013) entre três alunas que disputam entre si a amizade do Aluno A.
8. Camila: = eu vou chorar, eu vou chorar	
9. Aluna H: Ele é meu querida, ele é meu.	
10. Aluna N: Ele não é seu querida, ele é de todo mundo.	
11. Aluna H: =Não é não, ele é meu ele é meu ele é meu meu	
12. Aluna N: =do jeito que ele é, ele é de todo mundo	
13. Aluna H: Pega todas hein? Pega todas	
14. Camila: Vem pra cá nenê, chega mais	

chuchu	
((O aluno recém chegado pega uma carteira vazia no fundo da sala e leva até o grupo, enquanto a professora termina de escrever ‘Dove abiti?’ na lousa))	Fim da sequência de interrupções quando finalmente o Aluno A se junta ao grupo indicado.

Exemplo 2 — “Ato de ironia” (FERRONI; ARAÚJO,2016) por parte da aluna que chega atrasada (Aula 1 — 10/08/17)

((alguém bate na porta e entra))	A segunda interrupção acontece poucos minutos depois da primeira
1. Professora: <i>Ciao Aluna N, tutto bene? Cosa facciamo ora che la matematica è già andata via. Qual è il gruppo? Questo gruppo ((aponta para o grupo 1)) ha cinque, ((para o grupo 2)) cinque? ((para o grupo 3)) cinque persone? sì? ((para o grupo 4)) cinque?</i>	A professora novamente interrompe a atividade pela segunda vez para contar os grupos formados e indicar a qual deles a aluna atrasada se juntaria.
2. Aluna N: Se quiser eu posso ir embora também, não tem problema. ((todos riem))	“Ato de ironia” (FERRONI; ARAÚJO,2016) da aluna diante da dificuldade da professora em indicar um grupo.
3. Professora: =Allora no, fa- fa con loro no:: fa con loro ((ruído dos alunos)) va bene ragazzi? ((inc)) sono le- queste sono le domande ((ruído dos alunos enquanto a aluna atrasada traz a carteira para o grupo))	Professora indica a qual grupo ela deve se juntar e retoma a atividade.

Exemplo 3 — Terceira interrupção por aluno que chega atrasado (Aula 1 — 10/08/17)

1. Professora: <i>Ah:: allora cosa fate, voi dovete intervistare una persona dell’altro gruppo... sì? di un altro gruppo, per ora di un altro gruppo sì? Ragazzi attenti. Voi dovete intervistare un compagno di un altro gruppo sì? Gruppo uno fa domande ((um outro aluno chega na sala)) alle persone del gruppo due.</i>	Imediatamente, após a segunda interrupção, um terceiro aluno chega atrasado na aula, quando a professora já explicava a segunda etapa da atividade.
2. Aluna A: Gente...	“Atos de ironia” (FERRONI; ARAÚJO,2016) que partem tanto da Aluna A, quanto da professora, diante do atraso dos
3. Professora: ((quando vê o terceiro aluno	

<i>atrasado)) =Dio Santo!</i>	alunos que a todo momento interrompem a atividade em andamento.
4. Aluna A: = Todo mundo vai chegar agora?	
5. Aluna B: ((inc)) onde? ((inc))	Atos de organização do aluno e da professora que buscam um grupo para ele realizar a atividade.
((risadas))	
6. Professora: <i>Tu puoi partecipare del gruppo due, gruppo tre o del gruppo quattro</i>	
7. Aluno A: Uno!	“Ato de valor afetivo” (FERRONI, 2013) e (FERRONI; BIRELLO, 2013) da Aluna A que quer que o colega se junte ao seu grupo.
8. Professora: No, uno no.	Ato de organização da professora que não quer desequilibrar a quantidade de alunos em cada grupo.
((rumor dos alunos))	
9. Professora: <i>Due, tre o quattro? Uno no, due, tre o quattro? Tre</i>	
((o terceiro aluno se dirige ao grupo três e arruma sua carteira))	Neste ponto acaba a interrupção dos alunos e a professora retoma a aula.

Como se pode observar nos exemplos apresentados, mas o que também é possível verificar ao longo de todo o *corpus*, o intervalo de tempo entre uma interrupção e outra é suficiente para a professora retomar a atividade, mas não o suficiente para dar continuidade à tarefa e, como consequência dessas interrupções, tem-se a constante necessidade da professora de retomar a fase inicial do passo. O que por sua vez, acarreta na dificuldade da pesquisadora em identificar de modo claro o andamento da aula e sua organização em passos.

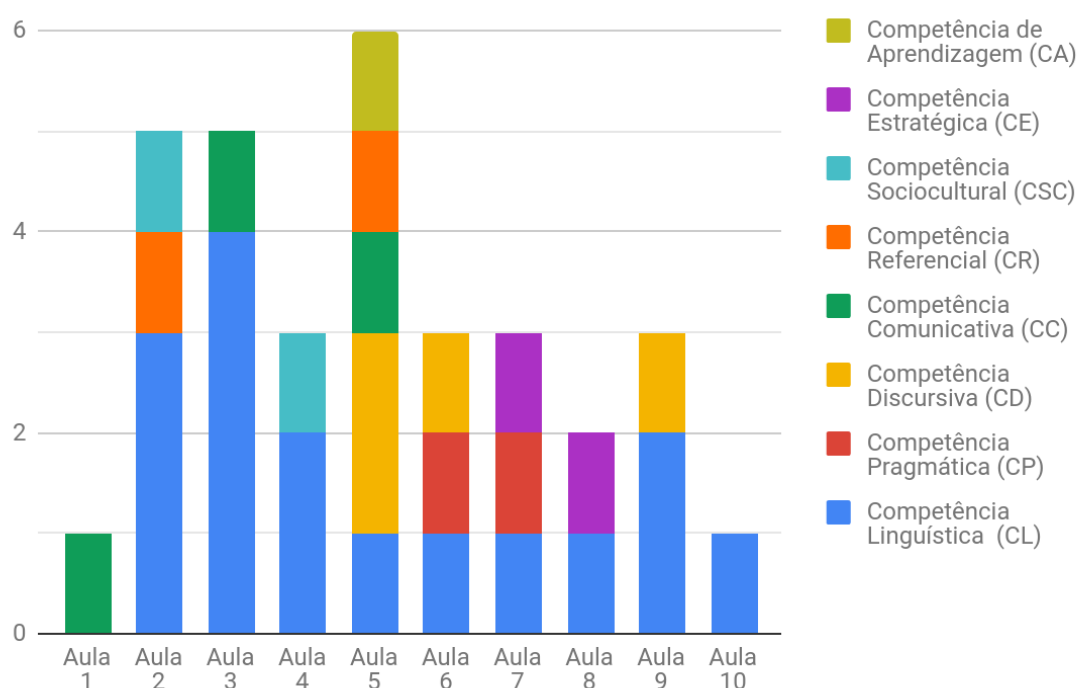
Passamos agora à análise dos elementos formativos do PPD, isto é, os tópicos, as atividades e os formatos de participação interativa.

3.1.1 Tópicos do PPD

Retomo a definição de Araújo e Sá e Andrade (2002, p.37) de que tópico é “aquilo de que se fala”, ou seja, “o conteúdo da aula”, e, como mencionado no quadro teórico (veja-se o capítulo 1), esses tópicos são classificados pelas autoras de acordo com as competências desenvolvidas. Dessa forma, a análise dos tópicos me permite traçar mais um elemento do perfil didático dessas aulas, além do ritmo que foi observado com a frequência dos PPD.

De acordo com o gráfico abaixo, os tópicos trabalhados no conjunto das dez aulas, por ordem de maior frequência, são: competência linguística (CL), que apareceu em dezesseis PPD; competência discursiva (CD), com presença em quatro PPD; competência comunicativa (CC), com presença em três PPD; e competências pragmática (CP), referencial (CR), sociocultural (CSC) e estratégica (CE), cada qual com presença em dois PPD; e, por fim, competência de aprendizagem (CA), com presença em um PPD da aula 5. Para elaboração desse gráfico, foi contada a presença de cada tópico por aula, independentemente de o PPD ter apresentado mais de um tópico, ou daquele tópico ter aparecido em mais de um PPD.

Gráfico 2 – Tópicos por aula



Fonte: Dados desta pesquisa.

A partir desses dados, é possível perceber que há uma variedade nos tópicos trabalhados ao longo das dez aulas, no entanto, há uma predominância da CL em detrimento das demais. Isso reflete, em partes, o que foi afirmado pela professora no questionário, pois em relação aos objetivos buscados em aula ela afirma³⁴:

“Procuro trabalhar com um enfoque diversificado. Procuro trabalhar todas as competências linguísticas de modo que cada aula tem alguns objetivos específicos. Entretanto, poderia afirmar que, em geral, o curso tem como objetivo principal desenvolver a competência oral dos alunos”(formulário de perfil da professora, em anexo).

³⁴ Encontra-se no anexo.

Percebe-se que, de fato, há um enfoque diversificado nas competências trabalhadas em aula, porém a predominância da competência linguística, que se faz presente em praticamente todas as aulas, demonstra um desencontro entre os objetivos planejados e o que realmente ocorre durante as aulas. Para ilustrar a maneira como isso ocorre, trago um exemplo da aula 3, que se destaca por apresentar justamente as competências linguística e comunicativa, sendo a primeira mais desenvolvida do que a segunda.

Como muitos alunos ainda não tinham o material didático, a professora passou o texto do livro, figura 2, na lousa para realização do PPD4.

Figura 7 — Atividade base para o PPD4 (Aula 3 — 17/08/2017)

9 La parola del cuore

a Hai una "parola del cuore" nella tua lingua madre o nella lingua del paese in cui vivi? Quale? E perché proprio quella? Intervista i compagni, scopri le loro "parole del cuore" e annota le risposte.

Esempi:

- A me piace... perché... E a te?
- Piace anche a me... perché...
- Anche a me, però mi piace di più... perché...
- ⊙ A me invece no, io preferisco...

Grammatica

- Ti piace la parola "mare"?
- Sì, a me piace. A te no?

b Lavorate in gruppo: ognuno riferisce le "parole del cuore" e i motivi che ha scoperto, poi insieme fate una statistica.

c Ogni gruppo presenta la sua statistica, poi la classe prepara una "classifica generale": qual è la parola più amata? E perché?

PARLARE

amore!

pizza?

Fonte: Cópia da apostila organizada pela professora (p. 13 do livro *Chiaro A2*).

Nota-se, na análise, que, além da dificuldade encontrada pela professora em gerenciar a organização da aula, as atividades da apostila que se propõem a desenvolver a CC em atividades C/P acabam se tornando tópico CL em atividades P/T. Esse fenômeno acontece em quase todos os PPD dessa aula, mas, a título de exemplo, apresento um trecho do PPD4.

Exemplo 4 — Atividades de tópico CSC tratadas como CL (Aula 3 — 17/08/2017)

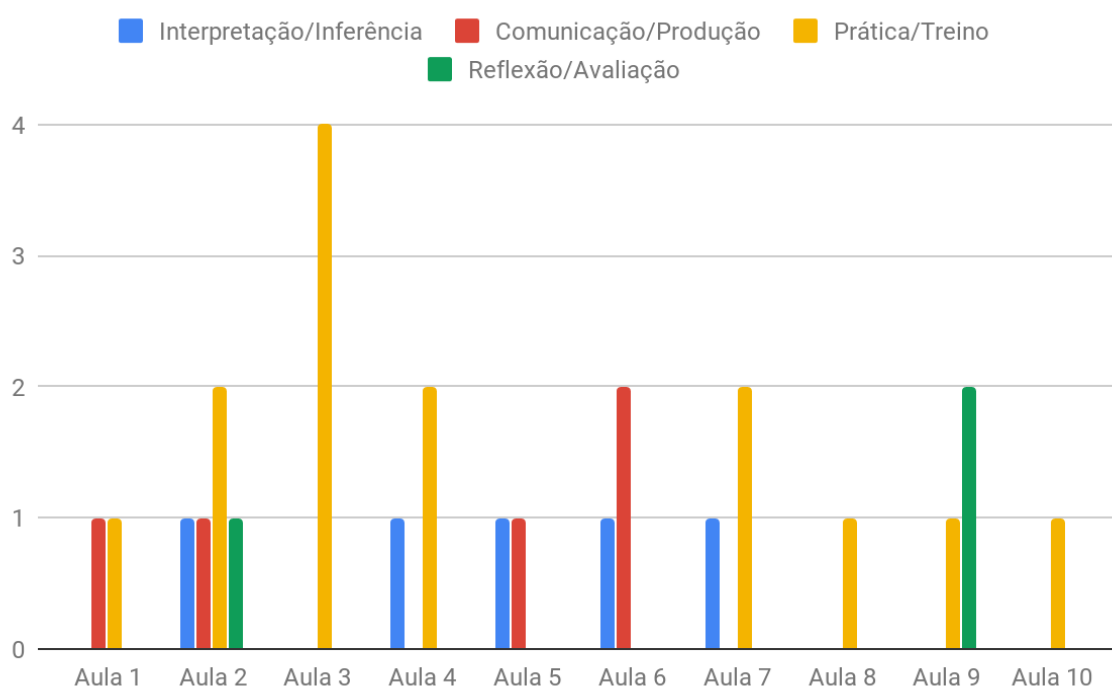
<p>1. Professora: Fatto la lista? ((se dirige a outro grupo)) Fatto la lista ragazzi? Vediamo? Ah::: primo gruppo qua secondo voi qual è, secondo voi, per gli italiani, quali sono le cinque parole più belle?</p>	<p>A professora inicia o momento de verificação das hipóteses elaboradas pelos grupos.</p>
<p>2. Marina e Mariana: Amore ((lendo))</p>	<p>O modo como a atividade foi conduzida</p>

3. Professora: <i>Amore</i> ((escrevendo na lousa))	limitou a produção dos alunos, porque a professora apenas repetia as palavras ditas pelos estudantes, sem criar maiores oportunidades de produção para eles.	
4. Aluno A: ((inc))		
<u>5. Marina: =Ragazza ((lendo))</u>		
<u>6. Camila: =Ragazza ((lendo))</u>		
<u>7. Mariana: =Ragazza ((lendo))</u>		
8. Mateus: <i>Donna</i>		
9. Professora: <i>Ragazza</i> ((escrevendo na lousa)) <i>Uomo?</i>		
<u>10. Marina: <i>Mondo</i> ((lendo))</u>		
11. Professora: <i>Mondo?</i>		
12. Marina: Isso		
13. Mateus: <i>Mondo?</i>		
<u>14. Marina: <i>Pasta</i> ((lendo))</u>		
15. Mateus: ((inc))		
16. Marina: <i>E rosso</i>		
17. Professora: <i>Rosso?</i>		
18. Marina: <i>Sì, rosso eu vi</i> ((inc))		
19. Professora: <i>Gruppo due?</i>		O momento em que a professora solicita a participação do grupo 2 é iniciado subitamente, isto é, sem que o grupo 1 pudesse ter feito outros comentários sobre as palavras citadas pelos alunos na atividade. A falta desse momento de maior participação dos alunos, que caracteriza uma atividade C/P, e a condução das respostas de maneira limitada, acabam por caracterizar essa atividade como P/T.

3.1.2 Atividades de linguagem

No que se refere às atividades de linguagem, pode-se perceber que há uma variação de atividades ao longo das aulas. Por exemplo, por um lado, a aula 2 apresenta a maior variedade de atividades; por outro lado, as aulas 8 e 10 apresentam somente atividade de P/T, a qual, por sua vez, aparece na maioria das aulas. Também pode-se observar que as atividades de I/I aparecem combinadas com atividades de P/T nas aulas 4 e 7 e com atividades de C/P nas aulas 5 e 6, conforme se observa no gráfico 3.

Gráfico 3 - Distribuição das atividades por aula



Fonte: dados desta pesquisa

Esses dados também corroboram o que foi observado em relação aos tópicos trabalhados ao longo das aulas, isto é, que, de fato, a preocupação da professora em trabalhar todas as habilidades se demonstra na variedade de atividades apresentadas nas aulas. No entanto, o objetivo estabelecido pela professora de desenvolver, principalmente, a competência oral dos alunos não se reflete nos dados, uma vez que as atividades de C/P aparecem em metade das aulas, enquanto as atividades de P/T aparecem em todas as aulas, tendo, inclusive, três aulas formadas unicamente por atividades de P/T.

Para ilustrar melhor a maneira como as atividades de C/P acabam sendo tratadas como atividades de P/T, apresento um exemplo da aula 2 (gravada no dia 17/08/2017), que traz a maior variedade de atividades.

A organização dessa aula foi realizada em três PPD. O primeiro pode ser entendido como uma fase de preparação e leitura do texto, que consistia em uma atividade C/P de tempestade de ideias e antecipação do texto entre os alunos que, em grupo, no formato de participação interativa A-A e P-ALS, deveriam elaborar hipóteses sobre as palavras italianas mais conhecidas na Europa, configurando, assim, um tópico CL.

Em seguida, no PPD2, a professora selecionava alguns alunos, no formato de participação interativa P-(A), para realizar a leitura do texto (figura 8), atividade P/T, enquanto esclarecia dúvidas de vocabulário e corrigia a pronúncia dos alunos, tópico CR.

Figura 8 — Atividade base para o PPD 1 e 2 (Aula 2 — 15/08/2017)

5 Così l'Europa parla italiano.

a *Lavora con un compagno. Secondo voi, quali sono le parole italiane più conosciute in Europa? Fate la vostra classifica.*

b *Confrontate ora la vostra classifica con i risultati di un sondaggio. Ci sono somiglianze?*

L'italiano all'estero? Non più solo pizza.

«Ciao, amore!». A Belgrado, oggi, i ragazzi si salutano così. In italiano. Ma la nostra lingua, di questi tempi, «va di moda un po' in tutti i Balcani», ci racconta Alessandro Masi, segretario generale della Società Dante Alighieri, ambasciatrice della nostra lingua nel mondo. «Basta guardare i risultati del sondaggio che abbiamo fatto sulle cento parole italiane più conosciute tra i 27 Paesi dell'UE». Quelle più note sono ancora legate al cibo, con in testa «pizza» (8%), «cappuccino» e «spaghetti» (7%). Ma non mancano le sorprese. In Bulgaria, per esempio, la parola più conosciuta è «banca» (7%): probabilmente, spiega Masi, «perché di recente la Bulbank è stata acquistata dall'Unicredit». A Malta il podio è della parola «gazzetta»: perché «i maltesi amano il calcio italiano e ricevono i nostri giornali, *Gazzetta dello Sport* in testa». E che dire di Cipro, che vede al primo posto «dolce vita», «espresso» e «futurismo»? 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».

(da Simona Verrazzo, *Vanity Fair*)

LEGGERE

Lingua
8% = l'otto per cento

Fonte: Cópia da apostila organizada pela professora (p.11 do livro *Chiaro A2*).

O terceiro PPD volta-se mais para a produção dos alunos. Ele tem início com um breve momento de preparação, quando a professora copiou na lousa um exercício do material para os alunos que ainda não o possuíam (figura 9). A atividade de P/T e R/A, em que os alunos deveriam preencher as lacunas das frases com artigos e a palavra “*più*” para praticar a forma do superlativo italiano, configura o tópico CL e se desenvolve no formato P-(A) na fase inicial de explicação.

Figura 9 — Atividade base para o PPD 3 (Aula 2 — 15/08/2017)

65 Superlativi d'Italia SCOPRIRE LA GRAMMATICA

a *Completa con l'aiuto del testo a pagina 11.*

c cento parole italiane conosciute
parola conosciuta
risultato sorprendente
vocaboli più noti

b *Lavora con un compagno. Formulate almeno sei domande usando i seguenti vocaboli.*

cibi | persone | bevanda | città | piazza
museo | prodotti | artista | canzoni

conosciuto | noto | importante | grande
famoso | buono | bello | interessante

Esempio:
Secondo voi, qual è la bevanda italiana più nota?/quali sono le bevande italiane più note?

Fonte: Cópia da apostila organizada pela professora (p.12 do livro *Chiaro A2*).

Em seguida, nesse mesmo PPD, a professora copiou na lousa outro exercício da apostila com sugestões de assuntos e características que os alunos deveriam utilizar para criar perguntas com a estrutura de uma sentença superlativa (figura 9). Desse modo, o formato de participação interativo configura-se como A-TA(P), e o tópico e a atividade se mantêm.

Exemplo 5 — Atividade de C/P tratada como P/T (Aula 2 — 15/08/2017)

1. Professora: <i>Fatto ragazzi? Avete pensato alle tre parole? ((inc)) ragazzi. Ok vediamo il gruppo uno, gruppo uno secondo voi quali sono le tre parole italiane più conosciute in Europa</i>	Corpo do passo em que a professora verifica se todos os grupos já criaram a lista de palavras e começa a verificação das respostas.
2. <u>Marina: Itália</u>	Sequência de pares adjacentes em que a aluna apenas cita as palavras escolhidas, e a professora apenas repete para confirmar o entendimento da palavra.
3. Professora: <i>Itália</i>	
4. <u>Marina: Bella</u>	
5. Professora: <i>Bella</i>	
6. <u>Marina: Pizza</u>	
7. Professora: <i>Pizza. Come non conoscere la pizza vero?</i>	Único comentário realizado sobre a escolha das palavras, que, no entanto, não se desenvolve.
8. <u>Marina: Certo</u>	Esse é mais um exemplo de sequência de turnos em que o aluno lista as palavras escolhidas pelo grupo, e a professora as repete. Tal sequência se reproduz ao longo do passo para todos os demais grupos.
9. Professora: <i>E::: gruppo due, secondo voi, avete già fatto la vostra lista?</i>	
10. Marina: =Aham	
11. Professora: <i>Quali sono?</i>	

<i>12. Marina: Mamma</i>	
<i>13. Professora: Mamma qua è il gruppo uno, gruppo due mamma</i>	
<i>14. Marina: No</i>	
<i>15. Professora: No</i>	
<i>16. Aluna D : Napolitano</i>	
<i>17. Professora: Napolitano. Gruppo tre</i>	
<i>18. Mateus: Regalo</i>	
<i>19. Professora: Regalo</i>	
<i>20. Mateus: Noi. Lasagna e gelato</i>	
<i>21. Professora: Gruppo quattro, quali sono?</i>	
<i>22. Miguel: Vaticano</i>	
<i>23. Professora: Vaticano</i>	
<i>24. Miguel: Lasagna. Spaghetti</i>	
<i>25. Professora: Molto bene ragazzi, ora io vi do va bene? questo testo o meglio, vi faccio una domanda voi avete già fatto il materiale?</i>	A atividade se encerra com um ato de organização da professora, que verifica se todos os alunos possuem material para realização da atividade de leitura do próximo PPD.

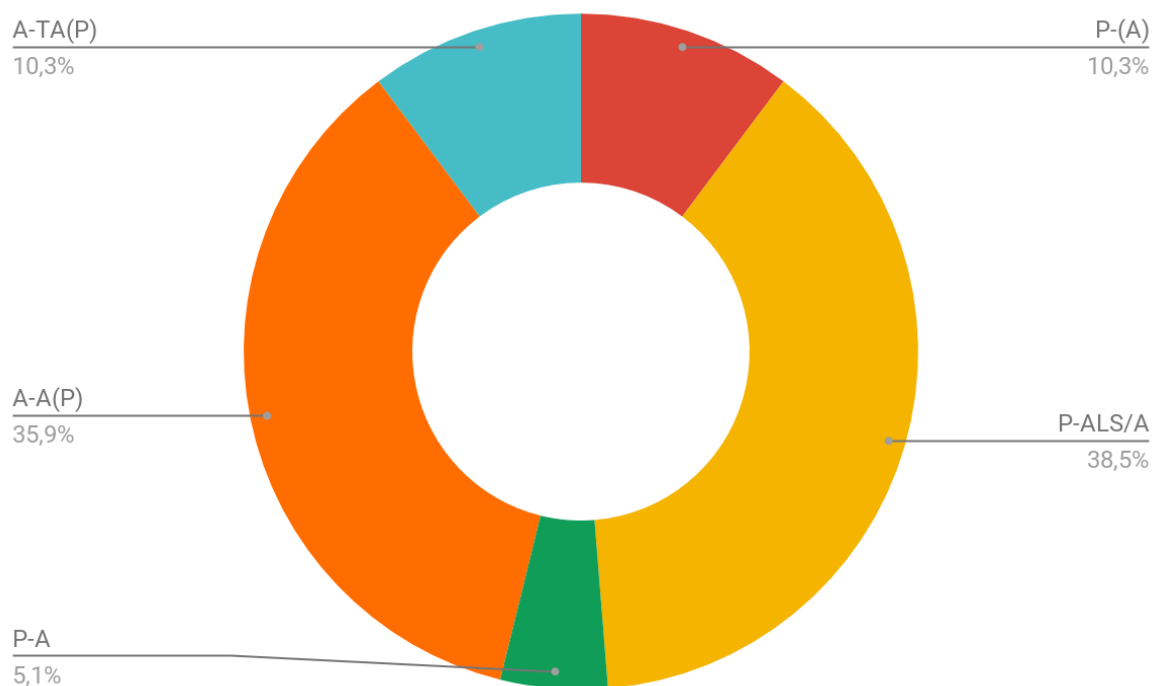
O trecho apresentado no exemplo 5 foi retirado do PPD1, da aula 2, pois nesse PPD, observou-se que, no momento de recolher as respostas do grupo, a atividade foi tratada como P/T, pois não houve um incentivo claro para que os alunos justificassem a motivação de suas escolhas e, assim, a produção deles limitou-se à simples indicação de palavras.

3.1.3 Formato de participação interativa

No que se refere ao último elemento constitutivo do PPD a ser observado, nota-se, conforme o gráfico 4, que há também uma grande variedade no formato de participação interativa, sendo que os formatos P-ALS/A e A-A(P) aparecem em praticamente todas as aulas ocupando,

respectivamente, 38,5% e 35,9% do total das aulas. Em seguida, os demais formatos aparecem com menor frequência, por exemplo, A-TA(P) e P-(A) que se apresentam em 10,3% das aulas, e os formatos P-A que constituem 5,1% das aulas.

Gráfico 4 - Formato de participação interativa



Fonte: dados desta pesquisa.

É importante ressaltar que o formato A-A(P) faz-se presente em todas as aulas. Com isso, seria possível supor que houvesse grande produção oral dos alunos, porém, em muitas das atividades em grupo, não foi identificada uma fase de fechamento adequada, isto é, em tais atividades, não havia o compartilhamento das produções dos alunos, nem a verificação delas por parte da professora.

Para melhor ilustrar a questão, apresento um exemplo da aula 8 (14/09/2017), que corresponde à segunda unidade didática da apostila preparada pela professora. Essa aula tem as viagens de trem como tema principal e, assim como a primeira aula gravada, estrutura-se em único PPD.

Tal exemplo mostra uma parte do PPD caracterizada por atividade P/T e tópico CD, pois os alunos deveriam, utilizando o que tinha sido aprendido até aquele momento, elaborar um diálogo que simulasse a situação conversacional de pedido de informação e compra de bilhetes de trem.

Exemplo 6 — Atividade A-A(P) sem fase de fechamento (Aula 8 — 14/09/2017)

<p>1. <i>Professora: Molto bene, ora ragazzi ah::: Immaginate, va bene che voi siete in biglietteria ok? Voi siete in biglietteria e voi ah:: volete comprare un biglietto per::: Ravenna, allora dovete usare questa tabella qua sì? Voi dovete vedere qual è l'orario, qual è l'orario del tre::no e dove andare- l'orario no ma potete domandare qual è il prossimo treno per Ravenna? Va bene? Ah::: e fare queste altre domande, ok? Ah:: Da che binario parte? Va bene? Quanto costa il biglietto::to, tutto questo va bene? E fate in coppie ok? O al massimo a gruppi di tre, vostro compagno sarà l'impiegato della stazione e deve rispondere a quello che voi domandate ok? Basandosi a questo- a questa tabella qua, va bene ragazzi? Usate:: quello che già sapete de- dire ah? Buongior::no, vorre::i comprare un biglietto per Raven::na ah::: da- a che ora parte il prossimo tre::no, fatte quello che già sapete non scrivete e se possibile cercate di non leggere, va bene? Quello che già scritto, va bene ragazzi? Non c'è problema sbagliare ((inc)) ah::: il più importante è praticare, va bene? Sì ragazzi, capito?</i></p>	<p>Fase de abertura da atividade em que a professora apresenta o contexto do diálogo a ser elaborado, isto é, a compra e venda de passagens de trem na bilheteria. Ela incentiva as duplas a usar as frases aprendidas na atividade precedente e em outras partes do livro, além de conhecimentos prévios como formas de saudação etc. Ademais, orienta os alunos a não escreverem o diálogo, mas simularem a conversação oralmente.</p>
[...]	
2. <i>Tamires: Ciao!</i>	
3. <i>Aluna B: Ciao!</i>	
4. <i>Tamires: Eh::: quanti è::: quanti è::: il treno prima classe?</i>	
5. <i>Aluna B: Diciannove euro</i>	<p>Dada a proximidade da câmera a uma dupla de alunas, foi possível capturar um momento da atividade em que elas realizam o exercício oralmente. Esses turnos são classificados como “atos de alinhamento” (ELLWOOD, 2008).</p>
6. <i>Tamires: Ah! ((inc))</i>	
7. <i>Aluna B: Alle diciannove e tredici</i>	
8. <i>Tamires: ((inc))</i>	
[...]	
<p>9. Tamires: Professora ((inc)) é pra gravar?</p>	<p>Ato de organização da aluna que questiona a professora sobre a necessidade de gravar a produção oral, pois, como informado no</p>

<p>10. <i>Professora: No no ragazzi, non c'è bisogno di registrare ((inc)) per favore ragazzi, per favore fate questo esercizio e:: dovete praticare, questo è il vostro spazio, non è che devo sentire tutto quello che parla::te va bene? ((inc)) se è fatto o no per voi, perché finiamo il corso e non so se voi ((inc)) parlando italiano ((inc)) vi consiglio di fare ((inc)) Ok? Ragazzi fatto? Fatto?</i></p>	<p>capítulo de metodologia, no início do acompanhamento, foi pedido aos alunos que gravassem as produções orais e as enviassem a esta pesquisadora³⁵. Então, a professora explica ao grupo que a gravação não é necessária, pois se trata de um exercício de prática e que ela não tem a intenção de ouvir a produção de todos. No entanto, ela reafirma a necessidade de praticar, caso contrário, os alunos não teriam espaço para falar em italiano até o final do curso.</p>
<p>11. <i>Aluna B: Sì</i></p>	<p>A verificação da produção dos alunos limita-se à afirmação, que eles fazem à professora, de terem, ou não, terminado o exercício.</p>
<p>12. <i>Professora: Sì? Davvero?</i></p>	
<p>13. <i>Mateus: Sì</i></p>	
<p>14. <i>Professora: Oh:: ragazzi. Ragazzi, avete fatto? Due minuti ragazzi, ok? Se non avete fatto ancora, fate ora.</i></p>	<p>A professora concedeu aos alunos mais dois minutos para a finalização da tarefa e deu prosseguimento à aula sem verificar a produção dos discentes.</p>
<p>15. <i>Professora: Ok, ragazzi continuiamo va bene? Andiamo a pagina venti, facciamo:: l'ultimo esercizio va bene? Di lettura e pronuncia, pagina venti</i></p>	

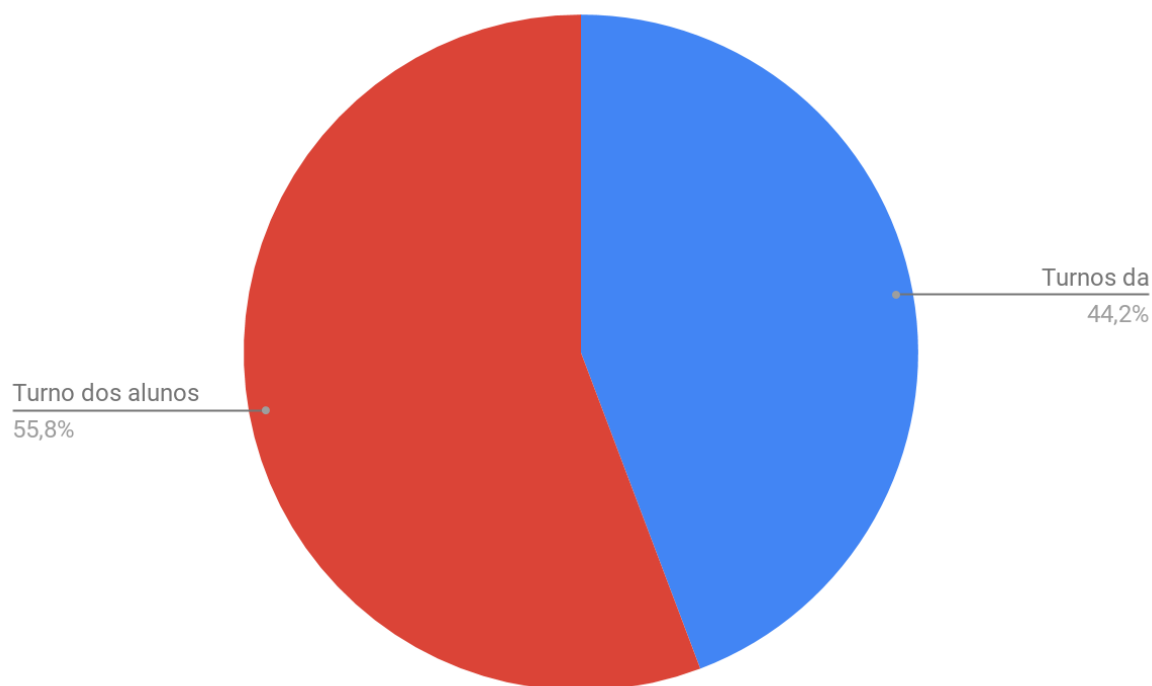
Como se pode observar no exemplo dado, esse exercício teve o formato de participação interativa A-A(P), mas não foi possível identificar um momento claro de correção da atividade ou de compartilhamento do resultado do diálogo produzido entre os colegas. Diante dessa constatação, pode-se dizer que, embora a docente parecesse ter clareza do objetivo do PPD, ela não conferia se esse objetivo tinha sido alcançado.

3.1.3.1. Distribuição de turnos

Nota-se que o formato de participação interativa das aulas se distribui bem entre os formatos em que os alunos trabalham em grupo, isto é, A-A(P), e os formatos em que o professor solicita a participação dos alunos, ou seja, P-ALS/A. Em consequência disso, há um equilíbrio na distribuição de turnos entre a professora e os alunos, com uma pequena vantagem na quantidade de turno dos alunos, como se pode observar no gráfico abaixo.

³⁵ No entanto, conforme explicado no capítulo de metodologia, a solicitação não foi atendida de modo satisfatório e, por isso, essas análises não contam com maiores detalhes sobre o desenvolvimento das atividades de produção oral entre pares.

Gráfico 5 – Distribuição de turnos



Fonte: dados desta pesquisa

Mas no exemplo 6 apresentado acima é possível notar uma tendência que segue ao longo das demais aulas, isto é, apesar de os alunos produzirem mais turnos, os turnos da professora são mais longos e a produção dos discentes varia entre “atos de dependência” (FERRONI; ARAÚJO e SÁ, 2016), “dificuldade” (FERRONI, 2016) e “afetivos” (FERRONI, 2013; FERRONI; BIRELLO, 2013) em produção mais espontânea ou leitura de textos e produção limitada a palavras no formato P-A, como visto anteriormente nos exemplos 4 e 5.

Essa diferença da predominância quantitativa, em função da predominância qualitativa é explicada por Orletti (2000, p.14, tradução minha)³⁶:

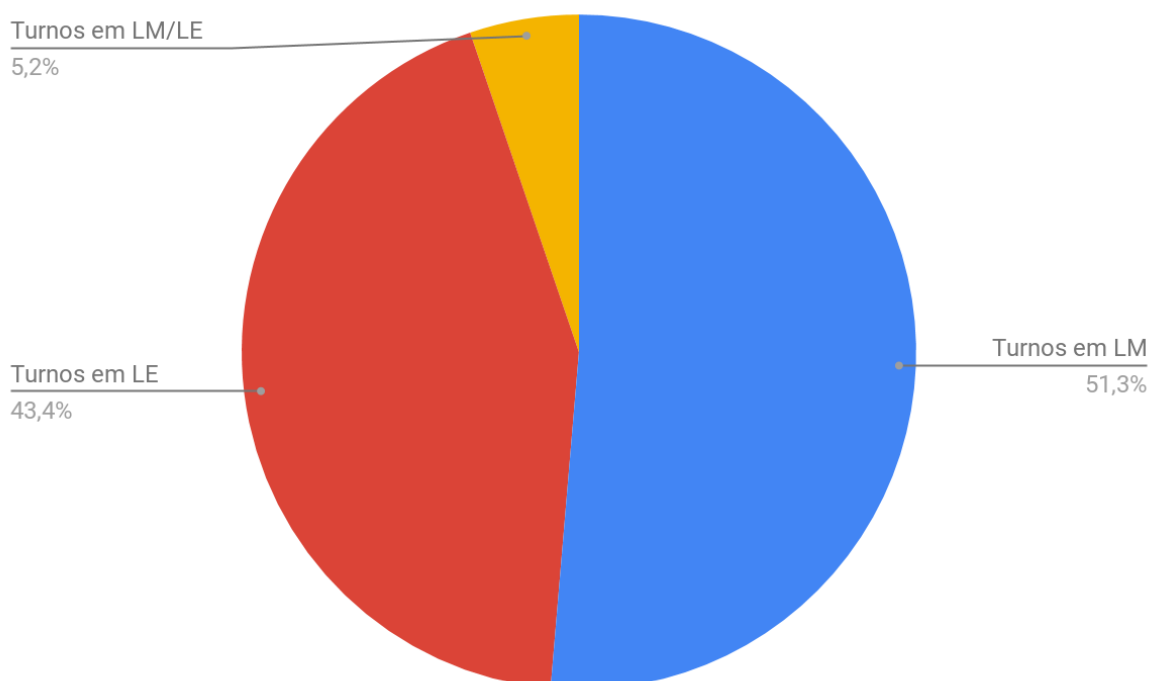
No entanto, o parâmetro quantitativo por si só, nos vários modos em que pode ser aplicado, pode dar indicações enganosas sobre a distribuição do poder interacional. Ter mais espaço interacional é frequentemente índice de maior fragilidade do que de poder. Em algumas situações, como o interrogatório em classe [...], o falar mais, o deter por mais tempo o direito de fala é, frequentemente, da parte em posição de inferioridade. E a fala prolongada, nessas situações, é um poder concedido a quem guia a interação para satisfazer a finalidade institucional da interação: a verificação do conhecimento.

³⁶ “Tuttavia, il parametro quantitativo da solo, nei vari modi in cui può essere applicato, può dare indicazioni fuorvianti sulla distribuzione del potere interazionale. Avere più spazio interazionale è spesso indice più di debolezza che di potere. In alcune situazioni escussive, come l’interrogazione in classe [...], a parlare di più, a detenere più a lungo il diritto di parola è spesso la parte in posizione di inferiorità. E il parlare a lungo, in queste situazioni, è un potere concesso da chi guida l’interazione per soddisfare le finalità istituzionali dell’interazione: la verifica di conoscenze [...]” (ORLETTI, 2000, p.14)

3.1.3.2. Utilização da LM e LE

A utilização da LM ou da LE por parte dos alunos e da professora também se faz presente nas interações presentes em uma aula de LE. Se por um lado a professora utiliza majoritariamente a LE, limitando o uso da LM a poucas palavras quando tem a intenção de fazer com que os alunos a traduzam, ou quando escolhe a tradução como via de esclarecimento, por outro, a produção dos alunos varia bastante entre o uso da LM e da LE, inclusive com mudanças dentro de uma mesma frase a que chamo de LM/LE, como se pode observar no gráfico abaixo:

Gráfico 6 — Uso da LM e LE por parte dos alunos



Fonte: dados desta pesquisa

O gráfico mostra que na maior parte do tempo os alunos utilizam a LM, e embora a LE se faça presente em uma porção significativa das aulas, esta análise mostra que a produção em LE se limita a atos de alinhamento (ELLWOOD, 2008) em forma de respostas curtas ou muito controladas. Essa diferença, assim como avaliado na seção de atividades de linguagem, diverge do objetivo estabelecido pela professora de desenvolver, principalmente, a competência oral dos alunos.

3.2 Atos de identidade

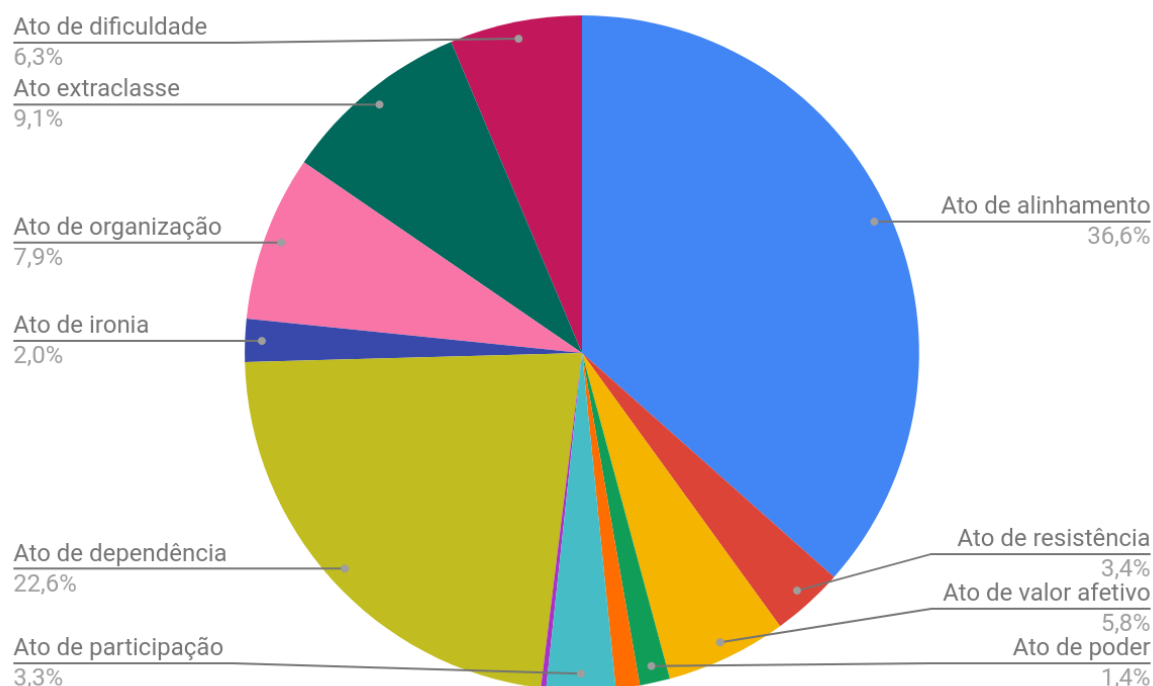
Até este momento da análise, os “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) foram apresentados em meio aos comentários dos exemplos, então, nesta subseção do presente capítulo, trago um olhar mais atento aos “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) observados ao longo das dez aulas.

Antes de iniciar esta parte, é importante retomar o que foi mencionado no quadro teórico acerca dos “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) em contexto de ensino-aprendizagem de LE, isto é, que há uma associação entre a língua falada e a identidade do falante (TABOURET-KELLER, 2005). Ademais, apesar de o contexto de ensino-aprendizagem de línguas pressupor um ambiente favorável à comunicação e à expressão dos alunos como indivíduos, também foi explicado no quadro teórico, e observado ao longo dos exemplos, que fatores como a competência linguística do falante e o contexto institucional raramente favorecem essa construção linguístico-identitária (ORLETTI, 2000; LÜDI e PY, 2003; FERRONI, 2008, FERRONI; ARAÚJO e SÁ, 2015). Passo, agora, a uma visão global dos “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) produzidos pelos alunos ao longo das dez aulas acompanhadas. Vale ressaltar que todos os atos apresentados partem dos estudantes, com exceção dos “atos de valor afetivo” (FERRONI, 2013; FERRONI; BIRELLO, 2013) que também podem aparecer na produção da professora.

Pode-se observar, no gráfico abaixo, que há uma grande gama de atos presentes na produção dos alunos. No entanto, os “atos de alinhamento” (ELLWOOD, 2008) se destacam, representando 36,6% da produção discente. Esses são seguidos pelos “atos de dependência” (FERRONI; ARAÚJO, 2015), que ocupam 22,6% dos turnos, e, enfim, os atos de menor representação são os seguintes: extraclasse (9,1%), organização (7,9%)³⁷, “dificuldade” (FERRONI, 2016) (6,3%) e “valor afetivo” (FERRONI, 2013; FERRONI; BIRELLO, 2013) (5,8%).

³⁷ Vale lembrar que os atos denominados extraclasse e de organização foram elaborados em função dos dados apresentados nesta pesquisa e, por isso, não constam no quadro teórico.

Gráfico 7 – “Atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) ao longo das dez aulas



Fonte: dados desta pesquisa.

Tal proporção dos “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) apresentados no gráfico reforça o que já foi discutido ao longo dos exemplos, isto é, se, por um lado, os alunos se alinham ao papel a eles designados e estão familiarizados com a estrutura das aulas organizadas, em sua maioria, em atividades de P/T de produção limitada (exemplos 4 e 5), por outro lado, esse formato de aula provoca “atos de dependência” (FERRONI; ARAÚJO e SÁ, 2016) em situações em que a manifestação do falante como sujeito é exigida nas atividades, como se pode observar mais detalhadamente no exemplo a seguir.

O exemplo foi retirado do PPD2 da aula 4 (21/08/2017) em que a professora pediu que os alunos lembrassem de todo o conteúdo visto até o momento para elaboração de quatro perguntas. Após a elaboração dessas questões, a turma foi dividida em duplas, e a professora distribuiu a folha com as perguntas de forma aleatória entre os alunos. Esse PPD caracteriza-se pelo formato de participação interativa A-A(P), e assim como o PPD anterior, a atividade e o tópico se classificam como P/T e CL, respectivamente.

Exemplo 7 – “Ato de dependência” (FERRONI; ARAÚJO e SÁ, 2016) (Aula 4 – 21/08/2017)

1. Camila: Como que é:: Professora, como é que é:: outros em italiano?	
2. Professora: Altri ((pega a lousa de mão))	
3. Maria: Professora ((inc))	
4. Aluno A: <i>Va bene</i>	“Ato de dependência” (FERRONI; ARAÚJO e SÁ, 2016) da aluna que busca a ajuda da professora para criar a pergunta e completar a atividade proposta.
5. Professora: Altri ((mostra a lousa para Camila))	
6. Mateus: <i>Professoressa</i>	
7. Professora: <i>Sì?</i>	Seguindo praticamente a mesma sequência, outro aluno realiza um “ato de dependência” (FERRONI; ARAÚJO e SÁ, 2016) para saber uma palavra específica e necessária para a formulação de sua frase.
8. Mateus: Como se dice que você já visitou	
9. Professora: <i>Che hai già visitato ((escreve a frase na lousa de mão))</i>	
10. Miguel: ((inc))	Por conta do rumor dos alunos e da distância entre a câmera e o aluno, não foi possível identificar o que foi dito anteriormente, mas o contexto permite inferir que ele também realiza um “ato de dependência” (FERRONI; ARAÚJO e SÁ, 2016).
11. Professora: <i>Uguale al portoghese</i>	
12. Miguel: Famosa?	
13. Professora: <i>No, più nota si puo' usare, più nota</i>	
14. Mateus: É que você já visitou	Neste trecho o aluno reproduz o “ato de dependência” (FERRONI; ARAÚJO e SÁ, 2016) para a mesma expressão solicitada nos turnos 8 e 9.
15. Professora: <i>Che. Hai. Già. Visitato.</i>	
16. Maria: Professoressa como se fala dos?	
17. Professora: <i>Dipende, ((inc)) singolare dell'anno ((inc)) cara. Stagioni dell'anno. Perché estate è una stagione, sì eh? Quale?</i>	
18. Maria: <i>Estate</i>	Outro “ato de dependência” (FERRONI; ARAÚJO e SÁ, 2016) em que a aluna solicita a tradução.
19. Professora: <i>Qual è la stagione? È- è quella più calda sì?</i>	
20. Aluno F: <i>Professoressa</i>	
21. Professora: <i>Sí</i>	
22. Aluno F: É correto falar qual è il ((inc)) più interessante::: não qual è il libro più interessante::: che tu hai:: lido?	Este “ato de dependência” (FERRONI; ARAÚJO e SÁ, 2016) se difere dos demais, pois o aluno testa uma hipótese para sua frase e busca confirmá-la com a professora.
23. Professora: <i>Letto. Hai, già letto. Letto</i>	

24. Mateus : =Ah::	
25. Maria: Professora ((inc))	
26. Professora: Barallo? <i>Giochi di carta. Ragazzi c'era qualcuno:: che:: ha finito? Qualcun'altro che ha finito? Avete già finito? ((se aproxima do grupo)) E anche voi? Sì? Po' darmi le vostre domande?</i>	Enfim, o último “ato de dependência” (FERRONI; ARAÚJO e SÁ, 2016) que se relaciona com dificuldades de vocabulário. E no turno 26 a professora inicia a fase de fechamento do passo.
27. Aluna C: ((inc)) com o nosso nome?	Um outro “ato de dependência” (FERRONI; ARAÚJO e SÁ, 2016) que surge ao longo desse PPD se relaciona com dúvidas sobre o desenvolvimento da atividade, por exemplo, a Aluna C busca a professora para saber se deve identificar a folha com suas perguntas.
28. Professora: <i>Sì sì, con i vostri nomi. Ragazzi voi già avete finito no? Questo gruppetto qua ha già finito?</i>	

Nota-se no exemplo que a liberdade dada aos alunos para elaborarem perguntas sobre qualquer tema a partir de tudo o que foi aprendido desde o início do curso pode ser entendida como principal motivo para a quantidade tão discrepante dos “atos de dependência”.

Percebe-se, também, que os “atos de dependência” desse exemplo apresentam uma estrutura de interação muito semelhante, isto é, têm início com o turno do aluno que chama a professora, às vezes em LM, às vezes em LE, seguida da pergunta que geralmente se refere a uma única palavra e a resposta da professora que aparece na forma de tradução. Pode-se afirmar que esse tipo de estrutura não favorece a autonomia dos alunos, pois, em vez de consultar os colegas e outras fontes como o dicionário, os estudantes simplesmente solicitam a tradução das palavras à professora.

Passo, agora, à análise dos atos de organização e extraclasse. É importante lembrar que essas duas categorias não são referenciadas no quadro teórico por terem sido identificadas a partir dos dados desta pesquisa.

3.2.1 Atos de organização e extraclasse

Defino como atos de organização aqueles em que os alunos se voltam ao arranjo da sala de aula, como por exemplo, a formação de grupos ou duplas, assim como a alteração da acomodação das carteiras a fim de assistir a um vídeo etc.

O exemplo de “ato de organização” foi retirado do PPD 2 da aula 10 (21/09/2017) que consiste na visão do vídeo “Il treno più alto d’Europa”, esse PPD se configura então como atividade de P/T, tópico CL e formato de participação interativo A-A(P) e em um segundo momento quando se realiza um exercício de compreensão oral em que os alunos, organizados em grupo, deveriam escrever um pequeno texto reunindo o maior número de informações que fosse

possível retirar do vídeo.

Exemplo 8 — Atos de organização (Aula 10 — 21/09/2017)

<p>1. Professora: <i>Ah::: che cosa voi dovete fare attenzione ragazzi ah::: il trenino rosso ah::: passa per dove? Da dove par:::te? Dove arri:::va, va bene? Quali sono le caratteris:::tiche, va bene? E::: che cosa c'è di bello da vede:::re, che cosa:::- quali sono che tipo di perso:::na prende questo treni:::no per fare che co:::sa, pensate: a tutto questo va bene ragazzi? Vedete cosa riuscite a capire, non vi preoccupate perché vi passo il video almeno tre volte, va bene? ((tenta ligar o vídeo, mas a tv estava fora da tomada)) Eh::: sì::: funzio:::na</i></p>	<p>A professora prepara os alunos para anotarem as informações mais importantes do vídeo antes de iniciar, e no momento de iniciar, a situação da tv fora da tomada provoca os “atos de valor afetivo” (FERRONI, 2013; FERRONI; BIRELLO, 2013) na classe (turnos 2 e 3). Após resolver a questão da tv, a professora mais uma vez alerta aos alunos sobre o fato de se tratar de um vídeo autêntico e portanto a velocidade de fala será mais rápida do que os materiais audiovisuais didáticos a que eles estão acostumados. E os alunos também reagem a esse alerta com “atos de valor afetivo” (FERRONI, 2013; FERRONI; BIRELLO, 2013) (turnos 5 e 7).</p>
<p>2. Classe: ((risos))</p>	
<p>3. Débora: Bele:::za</p>	
<p>4. Professora: <i>Ragazzi siete pronti veramente? Già vi ho detto che è veloce?</i></p>	
<p>5. Classe: Já</p>	
<p>6. Professora: <i>Ah::: va bene</i></p>	
<p>7. Sophia: ((risos)) É né? Vai que</p>	
<p>8. Débora: Ôh professora não dá pra ver não, por causa da luz! Tem como fechar aquela ali?</p>	<p>Atos de organização dos alunos que tentam puxar a cortina para impedir que a luz atrapalhe a visão da tv, porém a cortina está quebrada e não é possível modificar a qualidade da imagem.</p>
<p>9. Professora: <i>Ah ragazzi no no</i></p>	
<p>10. Tamires: Tá quebrada</p>	
<p>((Exibição do vídeo))</p>	

Já os atos extraclasse são aqueles em que os estudantes extrapolam o ambiente escolar, seja por estímulos externos (como o toque da campainha da escola, ou uma música que está tocando fora da sala de aula, mas é ouvida pelos alunos), seja por estímulos internos (como a socialização com os colegas que comentam sobre assuntos que não estão diretamente relacionados àquele contexto), como exemplificado a seguir.

Este exemplo foi retirado do PPD 3 da aula 2 (15/08/2017), em que os alunos deveriam formular frases, como já foi explicado no exemplo 5.

Exemplo 9 – Atos extraclasse (Aula 2 – 15/08/2017)

1. Professora: ((para outro grupo de alunos)) Fatto?	A professora aproxima-se de um grupo para verificar o andamento da atividade.
2. Camila: Aham ((inc)) cê disfarça-disfarça, e aí professora suave?	Quando a professora se aproxima, a aluna, ciente de que está desviando sua atenção e as dos colegas, tenta “disfarçar” o assunto de que estava falando.
3. Mariana: Suave na nave? ((inc)) pra ninguém. Ó professora ((mostra a tesoura pra ela)) pegar tétano	Outra aluna passa parte do tempo da aula brincando com uma tesoura escolar que estava em seu estojo e tenta desviar do assunto com o objeto que estava em sua mão.
4. Professora: ((inc)) questo è ben pericoloso ragazzi	
5. Camila: Cê viu o que eu mandei no grupo Mateus?	As alunas seguem com os atos extraclasse que se relacionavam ao grupo de <i>Whatsapp</i> compartilhado pelos estudantes.
6. Mariana: Eu vi. Cê viu o que a Camila mandou no grupo Mateus?	
7. Mateus: Quê?	
8. Camila: = Ele tá sem internet	
9. Marina: ((inc)) tá sem internet?	
10. Professora: È quella foto?	
11. Camila: ((sorri e faz sinal de segredo)) shh shh	
12. Marina: = shh	
13. Camila: Ninguém viu ninguém viu	
14. Professora: ((inc)) staccato una foto?	
15. Mariana: É surpresa, é surpresa	As alunas seguem com os atos extraclasse que se relacionavam ao grupo de <i>Whatsapp</i> compartilhado pelos estudantes.
16. Aluno F: =Que foto que ela mandou?	
17. Marina: =É surpresa ele ((inc)) esperar chegar na casa dele	
18. Aluno F: Que foto professora? Mano	A professora encerra os atos extraclasse passando para outro grupo.
19. Professora: Ragazzi fate le vostre- così ((se aproxima de outro grupo)) E avete già fatto?	

Esses atos “extra-classe” podem ser entendidos como um fenômeno natural decorrente do contexto de pesquisa, isto é, uma turma grande de aproximadamente vinte alunos e composta por adolescentes. Portanto, presume-se que momentos de organização da classe ou distração dos

alunos durante a aula sejam justificados. Porém, como vimos ao longo desta análise, as fases de abertura e fechamento dos PPD são elementos que exercem grande influência sobre esse tipo de fenômeno.

Desse modo, pode-se perceber que tal análise revela uma identidade múltipla dos estudantes com várias facetas que dificultam uma representação precisa, tanto é que, nesta pesquisa, fez-se necessária a criação de outras duas categorias de atos, pois as que já estavam estabelecidas no quadro teórico não foram suficientes para descrever um contexto tão rico e complexo.

A partir desses dados observados é possível elaborar uma síntese do perfil dessas aulas, ou seja, nota-se que elas seguem relativamente um ritmo constante de PPD que apresentam, em sua maioria, tópicos CL e atividades P/T e formatos de participação interativa que favorecem a produção oral dos alunos, ainda que os tópicos e atividades limitem essa produção. Em consequência disso, percebe-se com maior frequência a produção de “atos de alinhamento” e “dependência” que parecem demonstrar uma certa familiaridade dos alunos com a estrutura das aulas, embora dificulte uma participação mais livre e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa voltou-se para o CEL e teve como objetivos descrever os “atos de identidade”(ELLWOOD, 2008) produzidos pelos alunos, estudar a ligação desses atos com as modalidades de comunicação em sala de aula e analisar como eles são gerenciados pela professora e, a partir da observação das práticas discursivas, traçar um possível percurso para a formação docente. Esses objetivos corroboravam com as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) de que forma são gerenciados, nas interações que acontecem na aula de língua, os “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) utilizados pelos aprendizes (de uma turma de nível básico) de italiano LE, nas interações entre uma professora e essa turma, constituída por vinte alunos, cuja LM é o português brasileiro?
- b) de que modo a observação em sala de aula pode contribuir para a formação de docentes de LE?

Para responder a tais perguntas, foi preciso, primeiramente, caracterizar o contexto em que essas interações entre professor e alunos aconteciam, isto é, a sala de aula de LE. Através do esquema proposto por Lüdi e Py (2003), definiu-se que as interações ocorriam em um ambiente bilíngue-exolíngue, ou seja, havia a presença de mais de uma língua (o italiano e o português) e uma discrepância entre o saber linguístico da professora e dos alunos. Além disso, com base nos estudos de Orletti (2000) e Ferroni e Araújo e Sá (2015), percebeu-se, também, que esse ambiente era marcado pelas relações assimétricas de uma instituição escolar.

Após a contextualização teórica do ambiente estudado, foi discutido no quadro teórico o conceito de PPD, proposto por Araújo e Sá e Andrade (2002). Apresentou-se, ademais, algumas pesquisas de Ellwood (2008), Ferroni (2013), Ferroni e Birello (2013) e Ferroni e Araújo (2015; 2016), que tratam dos “atos de identidade”. Esses conceitos serviram como ponto central da análise para traçar um perfil didático das aulas e também os tipos de atos mais frequentes entre os alunos. Como foi explicado no capítulo teórico, esses estudos proporcionaram um olhar mais direcionado para a análise. Dessa forma, foi possível entender qual relação se estabelecia entre os elementos do PPD que constituíam cada aula e os atos produzidos pelos alunos. Por fim, ainda no capítulo teórico, apresentou-se uma discussão com base nos estudos de Almeida *et al* (1995), Araújo e Sá (2000), Vieira (2009) e Ferroni (2017) para estabelecer a observação em sala de aula como parte necessária para um percurso de formação de professores, que também se propõe nesta dissertação.

A metodologia foi realizada nos moldes de uma pesquisa etnográfica (SPINDLER; SPINDLER, 1987; WATSON-GECEO, 1988; VAN LIER, 1988). Como já mencionado, os

estudos etnográficos surgiram na aula de LE na década de 1980, em decorrência dos trabalhos de Van Lier (1988). De acordo com esse autor, para que o pesquisador compreenda o que acontece na aula, ele deve procurar o sentido daquilo que os participantes fazem em suas próprias ações.

Diante disso, realizou-se a observação da classe por meio de gravações, diários de campo e questionários entregues aos participantes da pesquisa, a fim de possibilitar uma imersão no contexto em que foi realizada a coleta de dados, conforme explicado no capítulo de metodologia. Ainda de acordo com os preceitos da pesquisa etnográfica, que entende que os dados devem emergir de uma observação atenta e minuciosa, expus, também, os procedimentos adotados para análise dos dados.

Dessa forma, no capítulo de análise, procurei descrever o perfil didático da professora cujas aulas constituíram o *corpus* desta pesquisa. Esse perfil foi delineado de acordo com os parâmetros de PPD, isto é, uma unidade de análise constituída por tópico, atividade e formato de participação interativa (ARAÚJO E SÁ; ANDRADE, 2002).

Pelo que pude perceber, as aulas eram formadas por, aproximadamente, três PPD, e algumas se destacaram por apresentarem um PPD único, o que vai de encontro à ideia de que as aulas deveriam ser constituídas por um conjunto de PPD. No tocante aos tópicos e às atividades do PPD, a análise dos dados parece indicar que, apesar das preocupações da professora em diversificar os tópicos trabalhados nas aulas, havia uma predominância de tópicos CL e atividades P/T.

Já a análise do formato de participação interativa trouxe dados que pareciam convergir com os objetivos apresentados pela professora, isto é, as aulas apresentaram, em sua maioria, os formatos P-ALS/A e A-A(P), que favorecem uma maior produção oral dos alunos. No entanto, foi possível perceber que, embora os dados mostrassem uma distribuição quantitativa equilibrada entre os turnos de fala dos alunos e da professora, em termos qualitativos, os turnos da professora se mostraram, em sua maioria, mais longos, e os turnos dos alunos são mais restritos, conforme foi demonstrado com os exemplos. Ainda sobre a produção oral dos alunos, os dados indicaram que havia uma distribuição equilibrada entre os turnos dos alunos em LM e LE, e os exemplos mostraram que a diferença se dava por conta do contexto de produção, isto é, os “atos de alinhamento” (ELLWOOD, 2008) favoreciam uma maior produção em LE, enquanto que os “atos extraclasse³⁸”, “de valor afetivo” (FERRONI, 2013; FERRONI; BIRELLO, 2013), de organização³⁹, por exemplo, apresentaram mais turnos em LM.

³⁸ Conforme procurei demonstrar nesta dissertação, os “atos extraclasse” são uma categoria que foi criada em função dos dados obtidos pela pesquisa.

³⁹ Os “atos de organização”, como já foi mencionado, também são uma categoria criada por

Passando agora aos “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008), a análise dos dados destacou os “atos de alinhamento” (ELLWOOD, 2008) e “dependência” (FERRONI, 2017) que, conforme demonstrado nos exemplos, indicavam que, embora os alunos soubessem e se alinhassem com seu papel de estudantes durante as atividades P/T e tópicos CL, havia uma grande dificuldade em desenvolver atividades do tipo C/P e tópicos CC.

Além disso, como já mencionado na metodologia, a pesquisa etnometodológica possibilita que as categorias de análise decorram não somente do quadro teórico, mas também do próprio *corpus*. Digo isso, pois além dos “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) apresentados pelo quadro teórico, durante a análise foi necessária a criação de novas categorias de atos, entre elas os “atos de organização” e os “atos extraclasse” que demonstraram situações características daquele contexto, isto é, a necessidade dos alunos em organizar a classe para realização das atividades e os momentos em que os estudantes conversavam sobre temas que extrapolam o ambiente escolar. Este dado indica, como já foi destacado anteriormente⁴⁰ que a identidade é uma construção flexível e sujeita a transformações de acordo com o contexto.

Ao final desse percurso, é possível entender que esta pesquisa buscou evidenciar uma modalidade de observação daquilo que acontece em sala de aula de forma crítica e reflexiva. Quanto ao objetivo de se estudar como a observação em classe pode contribuir para a formação docente, procurou-se esclarecer, a partir da comparação do questionário respondido pela professora e a análise do *corpus*, que pode haver uma discrepância entre aquilo que se almeja e o que se realiza em classe. Dessa forma, o processo de reflexão, a partir da auto-observação, poderia favorecer o reconhecimento dessas discrepâncias e oferecer o material necessário para que nós, professores, sejamos capazes de perceber quais são os ajustes necessários para alcançar os nossos objetivos em classe. Além disso, a auto-observação também possibilita a identificação daquilo que foi realizado em conformidade com os objetivos definidos pelo docente e daquilo que superou as expectativas dele. É importante ressaltar que essa avaliação se torna possível graças aos critérios estabelecidos no quadro teórico que guiaram todo o processo de observação e análise desta pesquisa.

Portanto, considero que esta pesquisa buscou construir um diálogo produtivo com os estudos de Almeida et al (1995), Araújo e Sá (2000), Vieira (2009) e Ferroni (2017), apresentados no quadro teórico. Assim como essas autoras, acredito que a aula se realize por meio das interações entre professor e alunos e, por isso, a reflexão sobre a interação em classe permite observar todos

mim em decorrência dos dados obtidos por meio desta pesquisa.

⁴⁰ Vide Capítulo 1. Quadro teórico, p.26

os aspectos que constroem o fazer do professor, como se procurou demonstrar nesta pesquisa a partir da análise dos PPD e dos “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008).

A partir dessa reflexão, busca-se também responder à pergunta de pesquisa proposta no início deste trabalho, isto é, nas interações em que a professora desenvolve atividades que limitam a produção dos alunos a respostas breves e objetivas, como os PPD de tópico CL, atividade P/T e formato de participação interativa P-A, os alunos tendem a produzir mais “atos de alinhamento” (ELLWOOD, 2008). Já nas interações que exigem uma produção mais livre e criativa por parte dos alunos, os atos que mais se apresentam são de “dependência” (FERRONI, ARAÚJO E SÁ, 2016).

Além disso, o contexto das aulas para uma turma adolescente com muitos alunos favorece um ambiente de interação profícuo, que abrange não somente aquilo que é característico do contexto escolar, mas acaba por quebrar as paredes da sala de aula em decorrência da postura sempre criativa e curiosa desses estudantes. Diante disso, os “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) podem servir, posteriormente, como reflexão para formação de professores, por exemplo, se os “atos de alinhamento” (ELLWOOD, 2008) podem servir como um índice de que a tarefa foi explicada de forma clara e os alunos se sentem aptos a cumpri-la. Por outro lado, os “atos de dependência” (FERRONI; ARAÚJO e SÁ, 2015) podem demonstrar que os alunos ou não compreenderam o que deveria ser feito ou que não se sentem aptos a realizar determinada atividade, assim como os atos extraclasse podem sinalizar a distração dos alunos decorrente de desinteresse em relação ao que está acontecendo em classe.

Ao final deste trabalho, visto que também sou professora de italiano LE, pude perceber que cada etapa desta pesquisa acabava por influenciar meu próprio fazer em sala de aula, porque, enquanto eu estava presente em uma classe como observadora, era inevitável a experiência de me projetar na professora observada e refletir sobre quais seriam as minhas escolhas diante de cada situação que se apresentava durante a aula.

Durante os estudos para a elaboração do quadro teórico, o contato com novas teorias de ensino de LE se mostraram presentes, também, nos momentos em que planejava minhas aulas, pois me tornei mais consciente quanto às diferenças entre os papéis do professor e do aluno nas aulas de LE. Além disso, também passei a me preocupar mais em diversificar os tópicos, as atividades e o formato de participação interativa.

Nesse ponto, recordo mais uma vez as pesquisas de Almeida *et al* (1995), Araújo e Sá (2000), Vieira (2009) e Ferroni (2017), pois, de fato, a experiência de observação em classe proporcionou uma forma mais concreta às reflexões teóricas, ou seja, durante todo o tempo, pude relacionar o que se apresentava nos trabalhos estudados com aquilo que vivi em sala de aula.

É importante ressaltar que esta pesquisa não esgota o tema nem as possibilidades de estudo sobre o contexto do CEL e a formação de professores. Ao contrário, com esta dissertação de mestrado, espero poder ter contribuído com as demais pesquisas que já trataram desse assunto e ter aberto possibilidades para novos trabalhos.

Diante dessas considerações, ainda é possível sugerir propostas para estudos futuros, como um curso para formação de professores que apresente os conceitos de PPD e “atos de identidade” (ELLWOOD, 2008) como caminho entre a teoria e a prática do fazer docente a partir da observação das interações que ocorrem no desenvolvimento das aulas de LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, C.; SARVOGNANI, G. *Chiaro! A1*: Corso di italiano. Firenze: Alma Edizione, 2010.
- _____. *Chiaro! A2*: Corso di italiano. Firenze: Alma Edizione, 2012.
- ALMEIDA et al. *Do processo de observação à reconstrução da interação pedagógica*: Um projecto de formação de professores de língua estrangeira. 1995
- ARAÚJO E SÁ, M. H. *Percursos em didáctica das línguas*: Da observação da interacção pedagógica às propostas de formação profissional. In: _____ (Org.). *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 119-130.
- _____; ANDRADE, A. I. *Processos de interação verbal em aula de línguas*. Observação e formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. p. 167.
- BARALDI, L. D.; HASS, J.; ORTALE, F. *Do projeto “Italianando a San Paolo” ao mapeamento do curso de Italiano nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do Estado de São Paulo*: problemas, desdobramentos e propostas de ação. *Revista de Italianística*, São Paulo, n. 32, p. 16-36, dec. 2016. ISSN 2238-8281. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/125062/122119>>. Acesso em: 07 dec. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i32p16-36>.
- _____. *Italianando a San Paolo*: um projeto na perspectiva pós-método para o ensino-aprendizagem de italiano em contexto de sala multisseriada de um Centro de Estudos de Línguas (CEL). 2018. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.8.2018.tde-05072018-193729. Acesso em: 2019-04-10
- BIRELLO, M. *La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera*: Su uso en las interacciones en subgrupos de alumnos adultos en Cataluña. 2005. 480 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ensenyament de Llengües i Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2001.
- CANAGARAJAH, A.S. *Functions of code-switching in ELS classrooms*: socialising bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 16, n. 3, p. 173-195, 1995.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*: aprendizagem, ensino, avaliação. Portugal: Edições Asa, 2001. 279 p. (PERSPECTIVAS ACTUAIS/EDUCAÇÃO). Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- ELLWOOD, C. *Questions of classroom identities*: what can be learned from codeswitching in classroom peer group talk?. *The Modern Language Journal*, v. 4, n. 92, p.538-557, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/25173101>>. Acesso em: 2 fev. 2018.
- FERRONI, R. *Funzioni identitarie dell’alternanza linguistica in apprendenti di italiano durante lo svolgimento di attività in gruppo*. *Revista de Italianística*, São Paulo, n. 26, p. 30-46, dec. 2013.

ISSN 2238-8281. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116078>>. Acesso em: 02 feb. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v2i26p30-46>.

_____. *Relatório de atividades referentes ao período de novembro de 2015 a outubro de 2017*. Departamento de Letras Modernas FFLCH, São Paulo.

_____; BIRELLO, M. *Giochi di identità e uso delle lingue nella classe di italiano lingua straniera*. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, v. 2-3, p.21-34, maio 2013.

_____; ARAÚJO E SÁ, H. *A construção de identidades nas interações entre professor e aluno*: um olhar sobre as atividades de comunicação/produção. Journal Indagatio Didactica, v. 07, p. 25-41, 2015.

_____; ARAÚJO E SÁ, M. H. *Explorando a construção de identidades nas interações entre professor e aluno na aula de língua estrangeira*: reflexões para a prática didática. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v.2, 2016, pp. 143-165.

GREEN, J. L., WEADE, R. & GRAHAM, K. (1988). *Lesson construction and student participation*: a sociolinguistic analysis, in J. L. GREEB & J. O. HARKER (eds) 1988, 11-47.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis*: issues and implications. New York: Longman, 1985 (4.ed.)

LÜDI, G.; PY, B. *ÊTRE BILINGUE*. Berna: Peter Lang, 1986 (ed. revisada 2003)

MARIN, T; MAGNELLI, S. *Progetto Italiano I*. Roma: Edilingua, 2006.

McLAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. London: Arnold, 1987.

MITCHELL, R., PARKINSON, B. & JOHNSTONE, R., (1981). *The Foreign Language Classroom*: an Observational Study, Stirling Education Monographs n°9, Stirling, Department of Education.

ORLETTI, F. *La conversazione diseguale*: potere e interazione. Roma: Carocci, 2000. 150 p.

PELETEIRO, A. C. *O italiano nos Centros de Estudo de Línguas-CEL*: funcionamento e análise do material didático em elaboração. Diss. Universidade de São Paulo, 2015.

PINHEIRO, A. *Projeto de elaboração de material didático para o curso de Língua Italiana do C.E.L. (Centro de Estudos de Línguas)*. “Italiano in foco”, 2013.

ROCHA, V. G. *Estratégias de ensino nas salas multisseriadas de italiano dos Centros de Estudos de Línguas (CELS) da capital e da grande São Paulo*. 2016.

SÁ, H. A.; ANDRADE, A. I. *Processos de interação verbal em aula de línguas*: observação e formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. 167 p. (TEMAS DE INVESTIGAÇÃO).

SANTOS, A. C. dos. *Compreensão oral em língua estrangeira: contribuições do audiolivro no ensino-aprendizagem de italiano para alunos de um centro de estudo de línguas*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo: 2014.

SÃO PAULO. *Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Centro de Línguas*. 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SILVA, B. A. da. **O uso pedagógico de TIC em Centro de Estudos de Línguas, no ensino público de Assis/SP.** 2013.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. *Interpretive ethnography of education: at home and abroad.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1987. 234 p.

TABOURET-KELLER, A. **Language and identity.** In: COULMAS, F. (Ed.). *the handbook of sociolinguistics.* Nova Jersey: Blackwell Publishing, 1997. p. 315-326.

THÖRLE, B. **La coproduction du discours dans les situations de communication exolingues.** *Rivista di Lingue, Letterature e Culture Moderne*, v. 4, n. 8, p.9-31, 2017.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner.* London: Longman, 1988. 236 p.

VIEIRA, F. *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica.* *Educação e Sociedade: REVISTA DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO*, Campinas, v. 30, n. 106, p.197-217, jan. 2009.

WATSON-GECEO, K. *Ethnography in ESL: defining the essentials.* *Tesol Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.

ZORZAN, F. **O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso.** PhD Thesis. Universidade de São Paulo, 2015

ANEXO A – Questionário docente CEL

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM

Eu Valéria Beneducci Abibe Carteira de Identidade: 350025677, CPF: 32836272821, residente em São Paulo, autorizo o uso de minha imagem e voz para realização da pesquisa intitulada "ANÁLISE DO INSUMO ORAL PRESENTE EM UM MANUAL DE ITALIANO LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE ITALIANO DO CEL DE SÃO PAULO" representada pela pesquisadora Leila Satin, de carteira de identidade 43.191.126 5, residente em Av. Oswaldo Aranha, 145, Centro, Lorena -SP. Os dados poderão ser utilizados em publicações de artigos em revistas científicas e congressos especializados em didática de línguas estrangeiras.

Autorizo o uso de imagem

Não autorizo o uso de imagem

São Paulo - SP 10 de agosto de 2017

Nome: Valéria Beneducci Abibe

Endereço: Edmundo de Amicis, 254

Telefone: (11) 4107-3434

Email: VAL2239@gmail.com

Assinatura: Valéria Beneducci Abibe

ANEXO B – Questionário alunos CEL

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM – Menor de idade

Eu Deliane Rosa Vianna Carteira de Identidade: 20434100.0, CPF: 103 623.488-28, residente em São Paulo, autorizo o uso da imagem e voz de meu filho/ minha filha Giovanna L. Vianna Ferreira para realização da pesquisa intitulada "ANÁLISE DO INSUMO ORAL PRESENTE EM UM MANUAL DE ITALIANO LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE ITALIANO DO CEL DE SÃO PAULO" representada pela pesquisadora Leila Satin, de carteira de identidade 43.191.128-5, residente em Av. Oswaldo Aranha, 145, Centro, Lorena -SP. Os dados poderão ser utilizados em publicações de artigos em revistas científicas e congressos especializados em didática de línguas estrangeiras.

Autorizo o uso de imagem

Não autorizo o uso de imagem

São Paulo, 29 de Agosto de 2017

Nome: Deliane Rosa Vianna

Endereço: Rua Pedro Elias da Costa, 91

Telefone: (11) 2679-6486

E-mail: delianer@kdmant.com

Assinatura: Deliane Rosa Vianna

Motivações para estudar italiano:

Giovanna Rosa

Quais são suas expectativas para o curso de italiano?

Fazer intercâmbio e aprender cada vez

mais sobre a língua

QUESTIONARIO STUDENTE

Perfil

Nome: Raphaela da Rocha

Sexo: Feminino

Idade: 15 anos

Local de Nascimento: São Paulo

Local de residência atual: Rua Cabimari 225 - São Paulo

Escola onde estuda: José Marques da Cruz / Pantofa

Quais línguas estuda (incluindo o italiano):

Inglês e italiano

Há quanto tempo estuda italiano:

1 ano e meio

Em quais instituições estudou italiano:

Apenas na Pantofa

Possui descendência italiana?

Sim, meu bisavô por parte de pai era italiano,

não costumava ouvir ninguém falando italiano em casa, comecei por ouvir na TV e várias influências

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM – Menor de Idade

Eu ISMAEL GARCIA COELHO Carteira de Identidade:
27.603.021-7, CPF: _____, residente em
SÃO PAULO - SP, autorizo o uso da imagem e voz de meu filho/ minha filha
RAPHAELA DA ROCHA para realização da pesquisa intitulada
“ANÁLISE DO INSUMO ORAL PRESENTE EM UM MANUAL DE ITALIANO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE ITALIANO DO CEL DE SÃO
PAULO” representada pela pesquisadora Leila Satin, de carteira de identidade
43.191.126-5, residente em Av. Oswaldo Aranha, 145, Centro, Lorena -SP. Os dados
poderão ser utilizados em publicações de artigos em revistas científicas e congressos
especializados em didática de línguas estrangeiras.

Autorizo o uso de imagem

Não autorizo o uso de imagem

SÃO PAULO - SP, 15 de AGOSTO de 2017

Nome: ISMAEL GARCIA COELHO

Endereço: RUA: CABINARI - 225

Telefone: 11 9-8162-2042 / 11-9-40075786

Email: ISMARELSUSHI@HOTMAIL.COM

Assinatura: 

Motivações para estudar italiano:

mas uma língua para eu falar e para conversar
em italiano com meu pai

Quais são suas expectativas para o curso de italiano?

Que eu aprenda a falar bem.

QUESTIONARIO STUDENTE

Perfil

Nome: Guilherme Ruzgudi

Sexo: masculino

Idade: 17

Local de Nascimento: São Paulo

Local de residência atual: São Paulo

Escola onde estuda: E.E. "Luiz Mendez Correa de Souza".

Quais línguas estuda (incluindo o italiano):

Estou estudando Italiano e sou formado em inglês.

Há quanto tempo estudo italiano:

7 meses

Em quais instituições estudou italiano:

Somente no portaja

Possui descendência italiana?

Sim, meus avós paterno. Costumava ouvir cds e filmes em italiano com meus avós, meu pai sempre falou bastante italiano.

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM – Menor de Idade

Eu DOMINGOS PUZZUOLI Carteira de Identidade:
14.358.878-3, CPF: 088 769 788/79, residente em
SÃO PAULO, autorizo o uso da imagem e voz de meu filho/ minha filha
GUILHERME GONÇALVES PUZZUOLI para realização da pesquisa intitulada
“ANÁLISE DO INSUMO ORAL PRESENTE EM UM MANUAL DE ITALIANO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE ITALIANO DO CEL DE SÃO
PAULO” representada pela pesquisadora Leila Satin, de carteira de identidade
43.191.126-5, residente em Av. Oswaldo Aranha, 145, Centro, Lorena -SP. Os dados
poderão ser utilizados em publicações de artigos em revistas científicas e congressos
especializados em didática de línguas estrangeiras.

Autorizo o uso de imagem

Não autorizo o uso de imagem

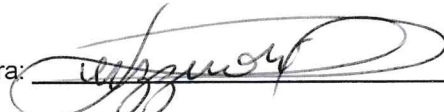
SÃO PAULO - SP, 24 de AGOSTO de 2017.

Nome: DOMINGOS PUZZUOLI

Endereço: RUA CORREIA DA CAMARA Nº 101

Telefone: 2703 0768

Email: _____

Assinatura: 

Motivações para estudar italiano:

Porque a língua muito bonita e interessante, e por possuir
descendência

Quais são suas expectativas para o curso de italiano?

Termino o curso sendo fluente e poder trabalhar
melhor no país.

QUESTIONARIO STUDENTE

Perfil

Nome: Julia B. C. Lima

Sexo: feminino

Idade: 14

Local de Nascimento: São Paulo

Local de residência atual: São Paulo

Escola onde estuda: marquês

Quais línguas estuda (incluindo o italiano):

italiano e inglês

Há quanto tempo estudo italiano:

6 meses

Em quais instituições estudou italiano:

centro de línguas

Possui descendência italiana?

não

QUESTIONARIO STUDENTE

Perfil

Nome: *Giuzinne Rota*

Sexo: *Feminina*

Idade: *15*

Local de Nascimento: *São Paulo, SP*

Local de residência atual: *São Paulo*

Escola onde estuda: *Colegio Drummond Alencade*

Quais línguas estuda (incluindo o italiano):

Italiano e Francês

Há quanto tempo estudo italiano:

Cerca de 1 ano e meio

Em quais instituições estudou italiano:

Julia Pontaj, C.E.L

Possui descendência italiana?

*Sim, meus tataravós eram italianos e minha mãe também
fala algumas coisas em italiano em casa*

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM – Menor de Idade

Eu Luciana Ferreira Campos Carteira de Identidade:
27953.475.9, CPF 261920.498.62, residente em
São Paulo, autorizo o uso da imagem e voz de meu filho/ minha filha
Julia B. C. Lima para realização da pesquisa intitulada
"ANÁLISE DO INSUMO ORAL PRESENTE EM UM MANUAL DE ITALIANO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE ITALIANO DO CEL DE SÃO
PAULO" representada pela pesquisadora Leila Satin, de carteira de identidade
43.191.126-5, residente em Av. Oswaldo Aranha, 145, Centro, Lorena -SP. Os dados
poderão ser utilizados em publicações de artigos em revistas científicas e congressos
especializados em didática de línguas estrangeiras.

Autorizo o uso de imagem

Não autorizo o uso de imagem

São Paulo - _____, 29 de AGosto de 2017

Nome: Luciana Ferreira Campos

Endereço: R. Charles Best, n.º 3, Apto 33A

Telefone: 94077-6404

Email: lucampos90@yattbo.com.br

Assinatura: Luciana Campos

Motivações para estudar italiano:

Eu gosto muito da cultura, comida e eu acho que a Itália é muito bonita

Quais são suas expectativas para o curso de italiano?

Que eu consiga falar bem o italiano, que eu aprenda muitas coisas sobre a Itália e tenha coisas aprendidas.

QUESTIONARIO STUDENTE

Perfil

Nome: Beatriz de Nascimento Ribeiro

Sexo: Feminino

Idade: 15

Local de Nascimento: São Paulo

Local de residência atual: Rua dos Cereais, Vila Divina Pastora

Escola onde estuda:

Quais línguas estuda (incluindo o italiano):

Só o Italiano

Há quanto tempo estuda italiano:

7 meses

Em quais instituições estudou italiano:

Só no Pontepa

Possui descendência italiana?

Sim

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM – Menor de Idade

Eu Leila Lucia do Nascimento Carteira de Identidade:
12-214-695-5, CPF: 011-557-098-21, residente em
Rua dos Aires 104 autorizo o uso da imagem e voz de meu filho/ minha filha
Beatriz do Nascimento Ribeiro para realização da pesquisa intitulada
“ANÁLISE DO INSUMO ORAL PRESENTE EM UM MANUAL DE ITALIANO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE ITALIANO DO CEL DE SÃO
PAULO” representada pela pesquisadora **Leila Satin**, de carteira de identidade
43.191.126-5, residente em Av. Oswaldo Aranha, 145, Centro, Lorena -SP. Os dados
poderão ser utilizados em publicações de artigos em revistas científicas e congressos
especializados em didática de línguas estrangeiras.

Autorizo o uso de imagem

Não autorizo o uso de imagem

São Paulo - 17, _____ de agosto de 2017

Nome: Leila Lucia do Nascimento

Endereço: Rua dos Aires 104 pr. São Lucas.

Telefone: 2717-7969 - cel. 96450-6090

Email: _____

Assinatura: Leila Lucia do Nascimento

Motivações para estudar italiano:

pela família descendente e
por ser bom aprender outras
línguas.

Quais são suas expectativas para o curso de italiano?

Saber falar o básico e a primo-
rar conforme o desenvolvimento
dele.

QUESTIONARIO STUDENTE

Perfil:

Nome:

Sexo: Feminino

Idade: 17 anos

Local de Nascimento: São Paulo - SP

Local de residência atual: São Paulo - Vila Quoroni

Escola onde estuda:

Quais línguas estuda (incluindo o italiano):

Já cursei francês e agora faço

apenas italiano

Há quanto tempo estuda italiano:

Há 6 meses

Em quais instituições estudou italiano:

CEL Julia Maciel Pantoso

Possui descendência italiana?

Sim, meus avós por parte de
mãe eram imigrantes italianos

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM – Menor de Idade

Eu Lucia Angela Ciccone Pereira Carteira de Identidade:
RG. 14.978.925-7, CPF: 043.938.888-04 residente em
São Paulo/SP, autorizo o uso da imagem e voz de meu filho/ minha filha
Guiliana Ciccone Pereira para realização da pesquisa intitulada
“ANÁLISE DO INSUMO ORAL PRESENTE EM UM MANUAL DE ITALIANO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE ITALIANO DO CEL DE SÃO
PAULO” representada pela pesquisadora **Leila Satin**, de carteira de identidade
43.191.126-5, residente em Av. Oswaldo Aranha, 145, Centro, Lorena -SP. Os dados
poderão ser utilizados em publicações de artigos em revistas científicas e congressos
especializados em didática de línguas estrangeiras.

Autorizo o uso de imagem

Não autorizo o uso de imagem

São Paulo - SP, 15 de agosto de 2017.

Nome: Lucia Angela Ciccone Pereira

Endereço: Rua Edmundo J. Fuentes, 160-apto. F/106

Telefone: (11) 98299-1031

Email: luciaciccone@gmail.com

Assinatura: 

Motivações para estudar italiano:

Descendência e porque eu gosto
da língua.

Quais são suas expectativas para o curso de italiano?

Que me ajude a entender a língua.

QUESTIONARIO STUDENTE

Perfil Breno Biatti

Nome: Breno Biatti

Sexo: masculino

Idade: 14

Local de Nascimento: São Paulo

Local de residência atual: São Paulo - Litoria Linheirinho

Escola onde estuda:

Quais línguas estuda (incluindo o italiano):

ingles

Há quanto tempo estudo italiano:

6 meses

Em quais instituições estudou italiano:

Lantafa

Possui descendência italiana?

Sim, parte de pai, minhas tias falam
e me ensinaram um pouco da lingua

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM – Menor de Idade

Eu Adriana Rosa A. Biotti Carteira de Identidade: 20881519, CPF: 24608419811, residente em São Paulo, autorizo o uso da imagem e voz de meu filho/ minha filha Breno Biotti para realização da pesquisa intitulada “ANÁLISE DO INSUMO ORAL PRESENTE EM UM MANUAL DE ITALIANO LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE ITALIANO DO CEL DE SÃO PAULO” representada pela pesquisadora **Leila Satin**, de carteira de identidade 43.191.126-5, residente em Av. Oswaldo Aranha, 145, Centro, Lorena -SP. Os dados poderão ser utilizados em publicações de artigos em revistas científicas e congressos especializados em didática de línguas estrangeiras.

Autorizo o uso de imagem

Não autorizo o uso de imagem

São Paulo - SP, 17 de agosto de 2017

Nome: Adriana Rosa A. Biotti

Endereço: R. Costa Barros 2050

Telefone: 94154-69-97

Email: arosa.nama@gmail.com

Assinatura: ARAB

ANEXO C - MATERIAL DIDÁTICO

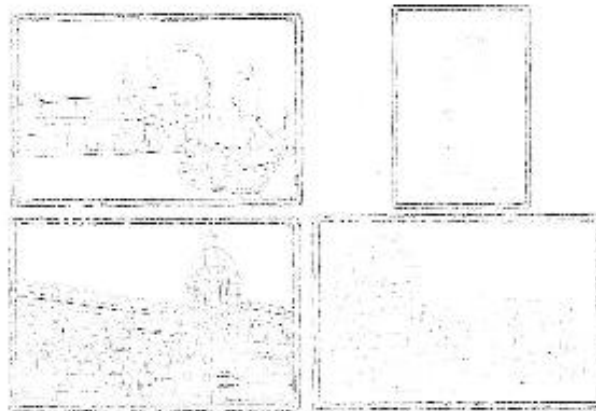
ESCOLA ESTADUAL PROF^a JÚLIA MACEDO PANTOJA
CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS (CEL)

DISPENSA DI ITALIANO

LIVELLI: 2 e 3

Professoressa: Valéria Beneducci Abibe

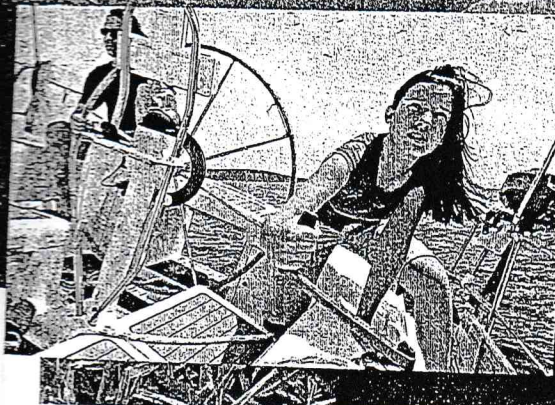
2º Semestre 2017



NOME: _____
Livello: _____



L'italiano è bello!



In questa lezione impari a:

- fare una breve presentazione su una persona
- descrivere il tuo percorso di apprendimento dell'italiano
- indicare i tuoi interessi
- esprimere un'opinione
- motivare una scelta

Per iniziare

*Intervista un compagno sui temi indicati nella lista.
Poi presenta il compagno alla classe.*

nazionalità | città | famiglia
tempo libero/hobby | lavoro/studio

2 Che corso hai fatto?

PARLARE

Dove hai imparato l'italiano finora? In Italia o nel tuo paese?
E che tipo di corso hai frequentato? Parlane con alcuni compagni.

individuale | di gruppo | inserito in un pacchetto turistico
un corso speciale (per esempio su una barca a vela o un corso per cantanti)

3 Che cosa ti piace fare in classe?

PARLARE

Segna con una "X" le attività che ti piacciono e poi scopri quali piacciono ai tuoi compagni.
Con chi hai qualcosa in comune?

- | | | | |
|------------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| parlare con un compagno | <input type="checkbox"/> | leggere testi | <input type="checkbox"/> |
| lavorare in piccoli gruppi | <input type="checkbox"/> | scrivere testi | <input type="checkbox"/> |
| lavorare con tutta la classe | <input type="checkbox"/> | fare esercizi di grammatica | <input type="checkbox"/> |
| lavorare individualmente | <input type="checkbox"/> | fare giochi | <input type="checkbox"/> |
| ascoltare i dialoghi | <input type="checkbox"/> | altro _____ | |



Ricordi?

(Non) mi piace parlare con un compagno.
(Non) mi piace molto la grammatica.
Non mi piacciono per niente i giochi.

4 Imparare l'italiano

PARLARE E SCRIVERE

a Lavora con alcuni compagni.
Preparate delle domande sul tema: "Imparare l'italiano". Pensate a: motivi, interessi, facile/difficile. Poi intervistate almeno tre compagni di altri gruppi. Annotate le risposte.

Grammatica

Mi interessa la letteratura.
Mi interessano le informazioni sull'Italia.

Lingua

- Studio l'italiano per lavoro/ per andare in vacanza in Italia/ perché ho un amico italiano.
- Da quanto tempo studi l'italiano? Da sei mesi/Da un anno/Dal 2009.
- Per me è facile/difficile ricordare i vocaboli.

ALMA.tv

Vai su www.alma.tv e scopri tanti video, film, esercizi, test, giochi per esercitarti e conoscere la cultura italiana.

b Tornate poi al vostro posto e insieme confrontate i risultati: quali sono i motivi e i temi più citati? Quali sono le attività facili o difficili per la classe?

c Presentate i risultati in plenum e insieme cercate di trovare delle soluzioni per le attività difficili.

5 Così l'Europa parla italiano.

a Lavora con un compagno. Secondo voi, quali sono le parole italiane più conosciute in Europa? Fate la vostra classifica.

b Confrontate ora la vostra classifica con i risultati di un sondaggio. Ci sono somiglianze?

L'italiano all'estero? Non più solo pizza.

«Ciao, amore!». A Belgrado, oggi, i ragazzi si salutano così. In italiano. Ma la nostra lingua, di questi tempi, «va di moda un po' in tutti i Balcani», ci racconta Alessandro Masi, segretario generale della Società Dante Alighieri, ambasciatrice della nostra lingua nel mondo. «Basta guardare i risultati del sondaggio che abbiamo fatto sulle cento parole italiane più conosciute tra i 27 Paesi dell'UE». Quelle più note sono ancora legate al cibo, con in testa «pizza» (8%), «cappuccino» e «spaghetti» (7%). Ma non mancano le sorprese. In Bulgaria, per esempio, la parola più conosciuta è «banca» (7%): probabilmente, spiega Masi, «perché di recente la Bulbank è stata acquistata dall'Unicredit». A Malta il podio è della parola «gazzetta»: perché «i maltesi amano il calcio italiano e ricevono i nostri giornali, *Gazzetta dello Sport* in testa». E che dire di Cipro, che vede al primo posto «dolce vita», «espresso» e «futurismo»? 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».

(da Simona Verrazzo, *Vanity Fair*)

Lingua

8% = l'otto per cento

c Quali sono le prime tre parole nella classifica dei Paesi dell'UE? Completa.

_____	8%
_____	7%
_____	7%
ESPRESSO	6%
MOZZARELLA	5%
TIRAMISÙ	5%
BRAVO	5%
ALLEGRO	5%

LASAGNE	4%
RISOTTO	4%
DOLCE VITA	3%
LOTTERIA	2%
GONDOLA	2%
PAPARAZZO	2%
GAZZETTA	2%

(da www.ladante.it)

Lingua

1° primo, 2° secondo, 3° terzo, 4° quarto, 5° quinto, 6° sesto, 7° settimo, 8° ottavo, 9° nono, 10° decimo
al primo posto/le prime tre parole

6 Superlativi d'Italia

a *Completa con l'aiuto del testo a pagina 11.*

le cento parole italiane conosciute
parola conosciuta
risultato sorprendente
i vocaboli più noti

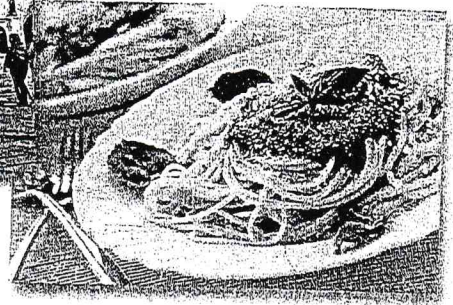
b *Lavora con un compagno. Formulate almeno sei domande usando i seguenti vocaboli.*

cibi | persone | bevanda | città | piazza
museo | prodotti | artista | canzoni

conosciuto | noto | importante | grande
famoso | buono | bello | interessante

Esempio:

Secondo voi, qual è la bevanda italiana più nota?/quali sono le bevande italiane più note?



c *Fate le domande a un'altra coppia.*

PARLARE

7. La parola più bella della lingua italiana

PARLARE

a Secondo te, qual è la parola più bella della lingua italiana? E perché? Intervista i compagni e scrivi le risposte.

b In gruppo, riferisci i risultati.

8. Un sondaggio fra italiani

PARLARE

a Qual è, secondo te, la parola italiana più bella per gli italiani? Parlane con un compagno. Scegliete almeno tre parole possibili.

ASCOLTARE

b Ora ascoltate il dialogo e annotate le parole scelte dagli italiani. Ci sono anche quelle che avete scelto voi?

c Fra le parole annotate, quale può essere al primo posto? Parlatene insieme e provate a fare la vostra classifica. Poi ascoltate e verificate.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____

9. La parola del cuore

PARLARE

a Hai una "parola del cuore" nella tua lingua madre o nella lingua del paese in cui vivi? Quale? E perché proprio quella? Intervista i compagni, scopri le loro "parole del cuore" e annota le risposte.

Esempi:

- A me piace... perché... E a te?
- Piace anche a me... perché...
- Anche a me, però mi piace di più... perché...
- ⊗ A me invece no, io preferisco...

Grammatica

- Ti piace la parola "mare"?
- Sì, a me piace. A te no?

b Lavorate in gruppo: ognuno riferisce le "parole del cuore" e i motivi che ha scoperto, poi insieme fate una statistica.

c Ogni gruppo presenta la sua statistica, poi la classe prepara una "classifica generale": qual è la parola più amata? E perché?



6 ✓

Culture a confronto

L'italiano nel mondo

- a *L'italiano non si parla soltanto in Italia, ma anche in altri paesi. Sai quali? Parlane con alcuni compagni.*
- b *Adesso leggi e verifica le tue ipotesi.*

La lingua italiana non è parlata solo in Italia. L'italiano è lingua ufficiale a San Marino, nella Città del Vaticano, in Svizzera (insieme a tedesco e francese) e in alcune parti della Slovenia e della Croazia (soprattutto in Istria).

L'italiano è molto diffuso a Malta grazie ai programmi televisivi e all'insegnamento scolastico e universitario. A Malta l'italiano è stato lingua ufficiale assieme all'inglese fino al 1934.

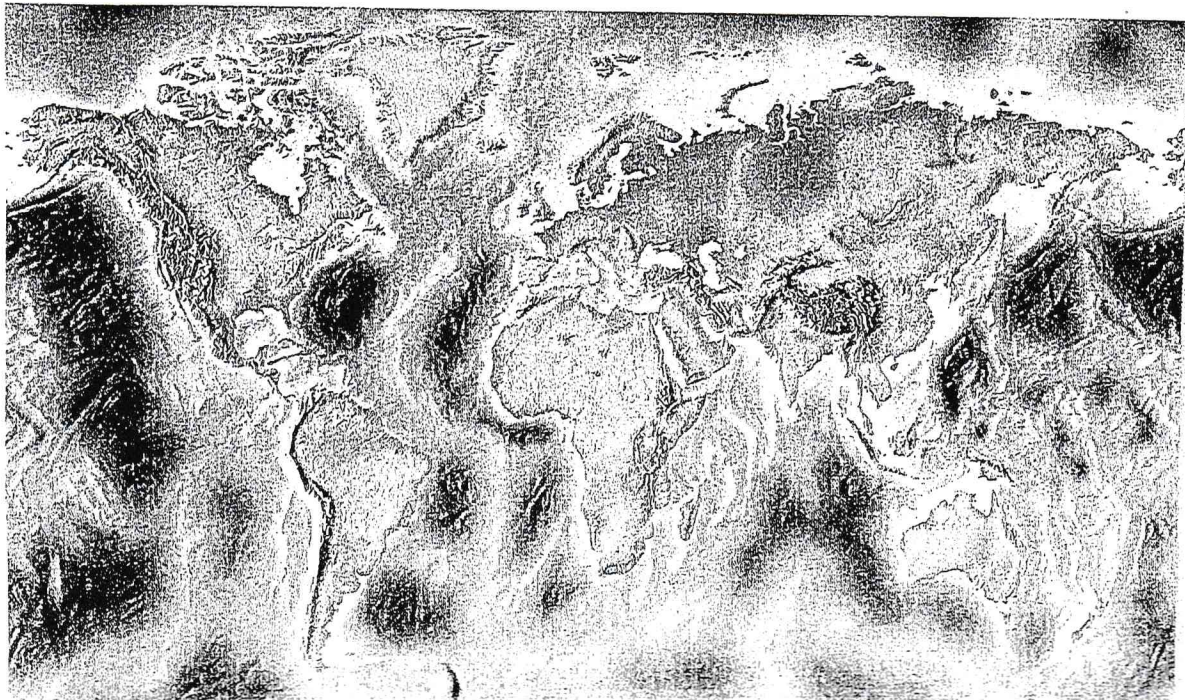
L'italiano è compreso da buona parte della popolazione della Corsica, grazie alle somiglianze tra lingua corsa e dialetti toscani e per ragioni storico-geografiche.

L'italiano è parlato e compreso

correntemente anche nel Principato di Monaco, dove la lingua ufficiale è il francese (accanto al monegasco, tutt'ora insegnato nelle scuole). La buona conoscenza dell'italiano in Albania è dovuta soprattutto alle tv e radio italiane. Gli albanesi in Italia rappresentano una delle comunità straniere più numerose. L'italiano è diffuso anche nelle ex colonie italiane africane: Libia, Eritrea, Etiopia e Somalia (in quest'ultimo paese è stata lingua ufficiale fino al 1963).

In altre nazioni, a causa della forte emigrazione italiana nel mondo, esistono importanti comunità italiane, principalmente negli Stati Uniti, in Brasile, Argentina, Messico, Uruguay, Australia, Canada, Francia, Germania, Svizzera e Belgio.

- c *L'italiano si parla anche nel tuo paese? Perché? E la tua lingua si parla in Italia o in altri paesi? Discutine in gruppo.*



Grammatica e comunicazione

Le preposizioni: *per* (causa) → 10

perché + frase

Studio l'italiano perché ho un amico italiano.

per + sostantivo

Studio l'italiano per lavoro.

Le preposizioni: *per* (scopo) → 10

per + infinito

Studio l'italiano per andare in vacanza in Italia.

Gli interrogativi → 8

Da quanto tempo studi l'italiano?

Da quanti anni studi l'italiano?

Le preposizioni: *da* (durata) → 10

Studio l'italiano da sei mesi/da marzo/dal 2009.

I verbi *interessare* e *piacere* → 7.2

(Non) mi interessa la letteratura.

(Non) mi interessa studiare la letteratura.

(Non) mi interessano le informazioni sull'Italia.

(Non) mi piace studiare la grammatica.

(Non) mi piace la letteratura.

(Non) mi piacciono i giochi.

I pronomi indiretti: forme atone e toniche → 3.1

forme atone (+ verbo)

mi ti gli le Le ci vi gli

La parola "mare" mi piace.

(preposizione +) forme toniche

a me a te a lui a lei a Lei a noi a voi a loro

Ti piace la parola "mare"?

- Sì, a me piace. A te no?

Il superlativo relativo → 1.2.1

Pizza è la parola italiana più conosciuta.

Le parole più note sono legate al cibo.

Per me l'attività meno interessante è fare esercizi di grammatica.

I numeri ordinali: 1° - 10° → 11.1

1° primo

5° quinto

8° ottavo

2° secondo

6° sesto

9° nono

3° terzo

7° settimo

10° decimo

4° quarto

parlare del proprio percorso di apprendimento

Per me è facile/difficile ricordare i vocaboli.

A me piace lavorare in piccoli gruppi.

Io invece preferisco lavorare con tutta la classe.

motivare una scelta

Studio l'italiano perché mi piace/per lavoro.

indicare i propri interessi

- Ti interessano le informazioni sull'Italia?
- Sì, a me interessano molto, e a te?
- A me invece no.
- A me sì, però mi interessa di più la letteratura.

esprimere un'intenzione

Studio l'italiano per andare in vacanza in Italia.





confrontare

Questa parola mi piace di più/di meno.

Portfolio

Cosa sai fare?

Ormai sei in grado di...

				
chiedere e dare informazioni personali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
parlare del tuo percorso di apprendimento della lingua italiana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2,4
indicare i tuoi interessi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
estrapolare le informazioni principali di un testo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
spiegare in che modo preferisci imparare una lingua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
indicare cosa ti piace della tua lingua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9

Test: le "intelligenze multiple"

L'intelligenza di ciascun essere umano può manifestarsi in molti modi diversi e in misura variabile a seconda della persona interessata. Un suggerimento: adottando metodi di apprendimento che coinvolgono forme di intelligenza particolarmente sviluppate in te, riuscirai ad acquisire una lingua straniera (e non solo) con maggiore profitto.

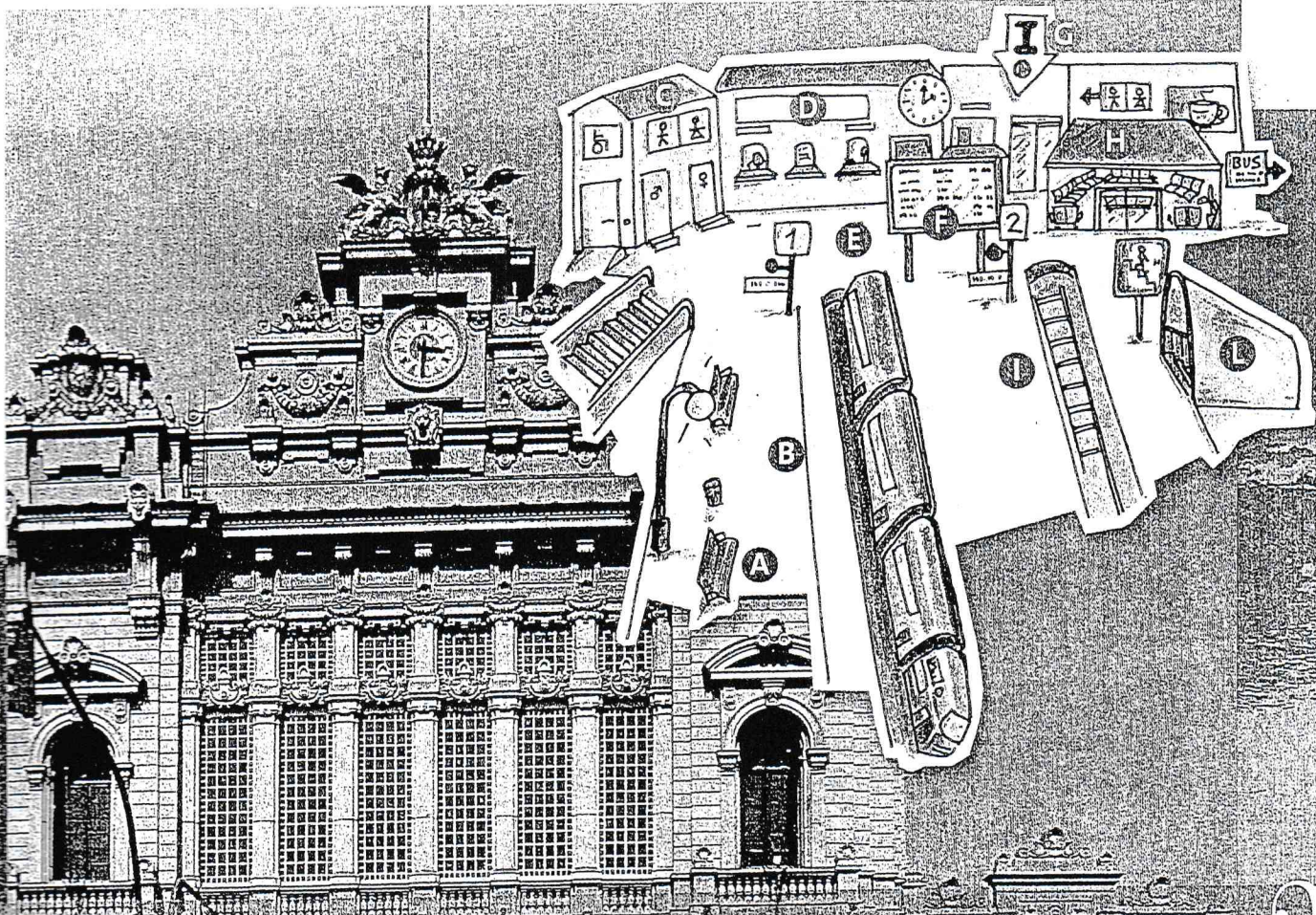
a Osserva le frasi sotto (riferite ad attività ricorrenti nella vita quotidiana o durante la lezione) e indica quali forme di intelligenza coinvolgono.

tipo di intelligenza	numero della frase
intelligenza linguistica	<input type="checkbox"/>
intelligenza cinestetica	<input type="checkbox"/>
intelligenza spaziale	<input type="checkbox"/>
intelligenza musicale	<input type="checkbox"/>
intelligenza interpersonale (riferita agli altri)	<input type="checkbox"/>
intelligenza logico-matematica	<input type="checkbox"/>
intelligenza intrapersonale (riferita a se stessi)	<input type="checkbox"/>

- 1 Mi piace disegnare.
Mi oriento facilmente in città che non conosco.
- 2 Mi piace leggere libri, riviste e giornali.
Ascolto spesso trasmissioni radiofoniche in cui si sente parlare.
- 3 In classe mi piace lavorare in gruppo.
Faccio parte di diverse associazioni.
- 4 In classe mi piace lavorare da solo.
A lezione ho bisogno di tempo e silenzio per riflettere.
- 5 Le idee migliori mi vengono in mente se contemporaneamente faccio qualcosa di fisico.
In classe mi piace svolgere esercizi che richiedono movimento.
- 6 Sono bravo a calcolare a mente.
In classe mi diverte dover risolvere problemi.
- 7 Ascolto molta musica, spesso canticchiando.
Mi piace studiare una lingua straniera con le canzoni.

b Quale delle frasi precedenti corrisponde al tuo profilo? Scegline una e scopri che tipo di intelligenza è preponderante in te.

c In che modo il tuo tipo di intelligenza potrebbe aiutarti a imparare l'italiano con maggior successo? Cerca compagni con il tuo stesso profilo e insieme elaborate una lista di suggerimenti.



Viaggiare in treno

Bus per: S. Martino - Marassi - Valbisagno



Per iniziare

Che cosa riconosci nella piantina della stazione?
 Scrivi le lettere accanto alle parole.

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------|
| ___ la biglietteria | ___ la panchina |
| ___ la sala d'attesa | ___ il sottopassaggio |
| ___ il binario | ___ l'atrio |
| ___ il marciapiede | ___ il tabellone dell'orario |
| ___ lo sportello delle informazioni | ___ le toilette |

In questa lezione impari a:

- chiedere informazioni su tariffe e collegamenti ferroviari
- saper leggere il tabellone degli orari dei treni
- acquistare un biglietto allo sportello in stazione
- esprimere un desiderio o dare un consiglio in modo gentile

10^v

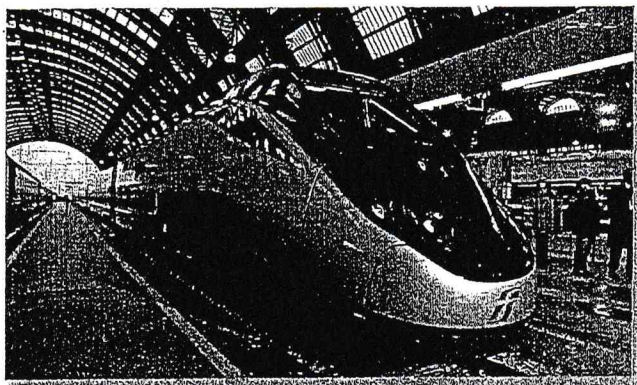
2 Alla stazione

ASCOLTARE

03

a Siamo alla stazione di Firenze. Dove si svolgono questi dialoghi?

In sala d'attesa Alla biglietteria Allo sportello delle informazioni



Lingua

(non) bisogna cambiare =
(non) è necessario cambiare

03

b Riascolta i dialoghi e segna con una "X" le risposte corrette.

- | | | |
|---|--|--|
| 1 Il prossimo treno per Venezia parte | <input type="checkbox"/> alle 11:37. | <input type="checkbox"/> alle 6:37. |
| 2 Il treno delle 12:08 parte | <input type="checkbox"/> dal binario 6. | <input type="checkbox"/> dal binario 16. |
| 3 Per arrivare a Napoli con il Frecciarossa ci vogliono | <input type="checkbox"/> 6 ore e 3 minuti. | <input type="checkbox"/> 3 ore e 16 minuti. |
| Il biglietto di 2ª classe costa | <input type="checkbox"/> 63 euro e 70. | <input type="checkbox"/> 73 euro e 60. |
| 4 Per arrivare a Roma con l'Eurostar ci vuole | <input type="checkbox"/> un'ora e sette minuti. | <input type="checkbox"/> un'ora e trentasette minuti. |
| 5 Per andare a Parma con l'Eurostar | <input type="checkbox"/> bisogna cambiare a Bologna. | <input type="checkbox"/> non bisogna cambiare a Bologna. |

SCOPRIRE LA GRAMMATICA

c Lavora con un compagno.

Leggete le seguenti frasi. Secondo voi, quando si usa ci vuole e quando ci vogliono?

Con il Frecciarossa ci vuole un'ora.
Con il regionale ci vogliono 3 ore.

3 Scusi, vorrei un'informazione.

ASCOLTARE

04

a Completa le domande dei viaggiatori con quando, quanto, o da che..., poi ascolta e verifica.

- _____ parte il prossimo treno per Venezia?
_____ binario parte il treno per Viareggio?
_____ ci vuole per arrivare a Napoli?
_____ costa il biglietto di seconda classe?

PARLARE

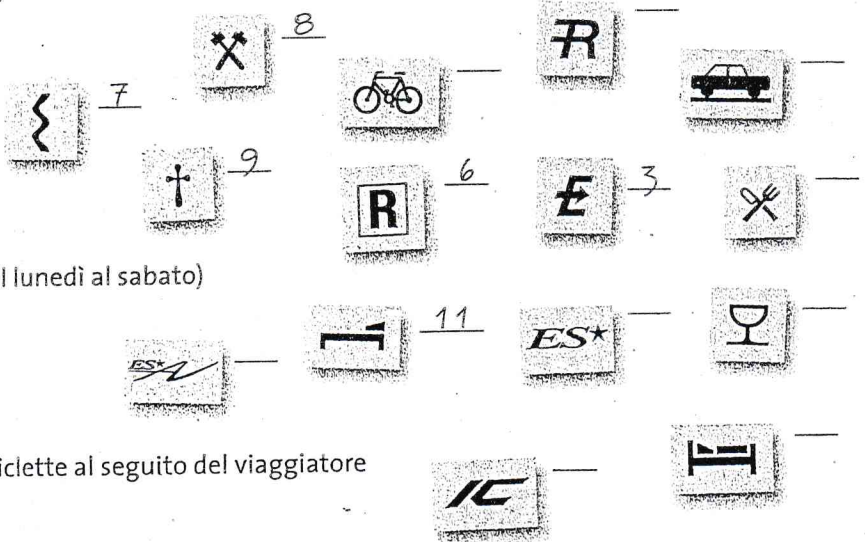
b Lavora con un compagno. Dividetevi i ruoli (A fa il viaggiatore, B l'impiegato) e fate il dialogo. A usa questa pagina, B usa pagina 123.

A: Sei in vacanza a La Spezia e vuoi andare a trovare degli amici che abitano a Viareggio. Sono le 8:30. Informati sui prossimi treni (partenza, binario, durata del viaggio, costo del biglietto ed eventuali cambi).

4 Il linguaggio dei treni

Associa i simboli alle descrizioni corrispondenti.

- 1 Treno Eurostar Italia Alta Velocità
- 2 Treno Eurostar Italia
- 3 Treno Espresso
- 4 Treno Regionale
- 5 Treno Intercity
- 6 Prenotazione obbligatoria
- 7 Servizio "periodico"
- 8 Si effettua nei giorni lavorativi (dal lunedì al sabato)
- 9 Si effettua nei giorni festivi
- 10 Carrozza letti
- 11 Carrozza cuccette
- 12 Treno con ristorante
- 13 Treno con servizio bar
- 14 Treno con servizio di trasporto biciclette al seguito del viaggiatore
- 15 Servizio auto e moto al seguito



5 L'orario ferroviario

Guarda l'orario. Quale treno prendi nelle situazioni sotto?

MEMORARIO	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m				
Firenze - Lucca	x	x	o	o	o	x	t	o	o	x	o	t	o	o	x	o	x				
	6602	11796	1792	23530	3044	11798	3045	6604	6606	11800	3048	6556	3050	6608	3052	6610	3112	11790	6378	3054	
proviene da	Arezzo	Arezzo	Arezzo	Chiusi	Arezzo																
Firenze C.Marte *	6.48	7.02	7.17	7.39	7.48	8.08	8.15	8.38	8.47	9.08	9.47	10.08	10.16	10.38	11.38						
Firenze S.M.N. **	6.47	7.17	7.08	7.38	7.47	8.08	8.15	8.38	8.47	9.08	9.47	10.08	10.16	10.38	11.38						
Firenze Statuto	6.53	7.17	7.08	7.38	7.44	8.08	8.15	8.38	8.47	9.08	9.47	10.08	10.16	10.38	11.38						
Firenze Rifredi	6.53	7.17	7.08	7.38	7.45	8.08	8.15	8.38	8.47	9.08	9.47	10.08	10.16	10.38	11.38						
Firenze Castello	6.57	7.03	7.15	7.38	7.57	8.03	8.29	8.57	9.07	9.57	10.32	10.32	10.32	10.32	11.32						
Zambra	7.00	7.34	8.00	8.00	8.06	8.32	9.00														
Sesto Fiorentino	7.04	7.10	7.21	7.37	7.51	8.04	8.04	8.10	8.21	8.36	8.51	9.04	9.21	10.01	10.21	10.36	10.51	11.51			
Il Neio	7.07	7.13	7.40	8.07	8.07	8.13	8.39	9.07													
Pratigione	7.10	7.16	7.43	8.10	8.10	8.17	8.42	9.10													
Calenzano	7.13	7.19	7.46	8.13	8.13	8.20	8.46	9.13													
Prato Centrale	7.18	7.23	7.37	7.29	7.51	7.59	8.18	8.18	8.24	8.29	8.51	8.59	9.18	9.29	10.09	10.29	10.43	10.59	11.59		
Prato P. al Serraglio	7.22	7.33	7.55	8.03	8.22	8.22	8.33	9.03	9.22	9.33	10.12	10.33	11.03	12.03							
Prato Borgonuovo	7.25	7.35	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25	8.25
Montale Agliana	7.31	8.01	8.08	8.31	8.31			9.08	9.31	10.22			11.08	12.08							
Pistoia	7.38	7.45	8.08	8.17	8.38	8.38	8.45	9.17	9.38	9.45	10.30	10.45	11.16	12.17							
Serravalle Pistoiese			8.21					9.21													
Montecatini Terme			8.02	8.29			9.02	9.29	10.02	11.02	12.29										
Montecatini Centro			8.05	8.33			9.05	9.33	10.05	11.05	12.33										
Borgo a Buggiano			8.08	8.36			9.08	9.36	10.08	11.08	12.36										
Pescia			8.12	8.52			9.12	9.52	10.12	11.12	12.52										
Montecarlo S. S.			9.02	9.02			10.02	10.02	10.02	11.02	13.02										
Altopascio			8.20	9.07			9.20	10.07	10.20	11.20	13.07										
Porcari			9.12	9.12			10.12	10.12	10.12	11.12	13.12										
Tassignano C.			9.16	9.16			10.16	10.16	10.16	11.16	13.16										
Lucca			8.30	9.21			9.30	10.21	10.30	11.30	13.21										

*Campo di Marte; **Santa Maria Novella

- 1 Sei a Prato, è martedì e vuoi andare a trovare un amico alle Terme di Montecatini. Vuoi partire fra le 8.00 e le 9.00 da Prato Centrale. Che treno prendi? A che ora arrivi?
- 2 Sei a Firenze per lavoro, è giovedì e devi incontrare dei colleghi a Prato. La riunione comincia alle 9.00 e devi scendere a Prato Borgonuovo. Da quale stazione di Firenze parti? A che ora?
- 3 Sei a Pistoia, e vuoi fare una gita a Lucca. Vuoi arrivare entro le nove e mezzo per visitare la città in giornata. Che treno prendi? A che ora arrivi?
- 4 Sei in vacanza a Firenze, è domenica e degli amici di Altopascio ti hanno invitato a pranzo. Che treno prendi? A che ora arrivi?

102 ✓

6 Un biglietto, per favore!

ASCOLTARE

05

a Ascolta il dialogo alla biglietteria. Che problema c'è?

Il treno è in ritardo. Il treno è già partito. Oggi questo treno non viaggia.

05

b Guarda l'orario del punto 5 e completa le informazioni. Poi riascolta e verifica.

Il signore vuole andare a _____.

Il signore prende il treno delle _____.

PARLARE

c Lavora con un compagno. Dividetevi i ruoli (A è il cliente, B il bigliettaio) e fate il dialogo.

A: Sei alla biglietteria della stazione di Firenze S.M.N. Guarda l'orario a p. 19, decidi dove vuoi andare e compra il biglietto.

B: Lavori alla biglietteria della stazione di Firenze S.M.N. Servi il cliente.

Verbania

Andata e ritorno? – No, solo andata.

5-6

7 Una gita oltre confine

LEGGERE

a Leggi i messaggi di Marcello e 88gio, poi abbina a ogni messaggio le risposte adatte. Alla fine confrontati con un compagno.

marcello.p



Gita fuori porta non troppo lontano da Verbania!!?

Vorrei organizzare qualche gita fuori porta di 1 giorno con il treno o con la macchina. Vivo a Verbania, dove potrei andare? Piemonte, Lombardia, Svizzera... Quali sono le vostre città preferite?

88gio



Andare in Svizzera??

Vorrei andare in Svizzera per un giorno, abito a Torino. Mi consigliereste qualche posto carino? In Svizzera non c'è l'euro, sapete se lo accettano? Grazie.

Sofia85



Ciao io abito in provincia di vb!!!

Allora gita fuori porta???? Potresti venire in Ossola e fare qualche sentiero di montagna non troppo faticoso. Oppure visitare, sempre se non ci sei mai stato, la Valle Vigizzo e il santuario di Re.

Altrimenti, come ho fatto io l'anno scorso, fare il percorso del «Lago Maggiore express». Puoi partire da dove vuoi e così faresti questo giro:

Lago Maggiore in battello → arrivi a Locarno. Prendi la Vigezzina e attraversi le Centovalli e la Valle Vigizzo → arrivi a Domodossola. Girettino per il centro storico e poi → Trenitalia per Stresa.

Questo giro è molto carino e il prezzo si aggira intorno a 30€, senza pagare eventuali supplementi!!!! CIAO

Fonti: www.lagomaggioreexpress.com

SISSI



Da Torino, se intendi venire solo un giorno ti conviene il Ticino, è al confine con l'Italia e si parla italiano.

I posti belli sono tanti. C'è la fabbrica di cioccolato a Caslano; c'è Lugano, dove puoi vedere il lago e fare shopping. Locarno e le isole di Brissago sono la parte «mediterranea» della Svizzera e sempre a Locarno c'è anche un castello con un museo, d'inverno poi fanno una grande pista di pattinaggio all'aperto; più a nord potresti visitare Bellinzona, dove ci sono i tre castelli. L'euro lo accettano, sì, ma ti danno il resto in franchi... lo ti consiglieri di usare una carta di credito oppure cambia i soldi.

Fonti: ci vivo :-)

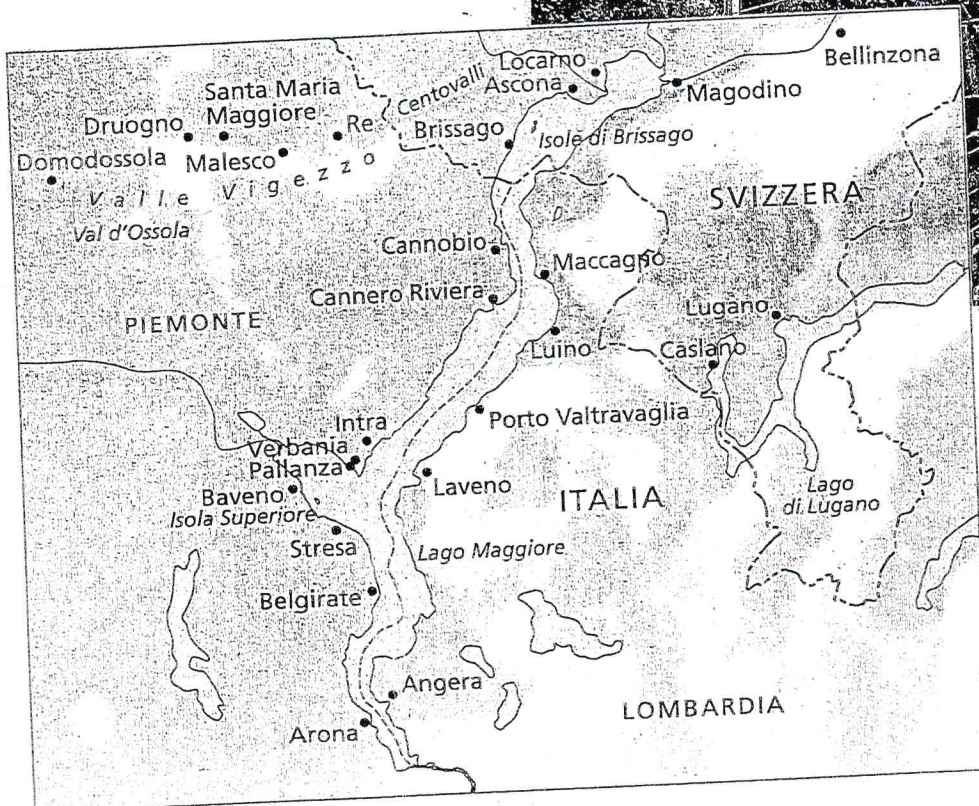
Ariete 2010



Io andrei a Ginevra, prendi l'autostrada per il Monte Bianco, fai il traforo e da Chamonix è tutta autostrada fino a Ginevra, un bellissimo lago con i monti intorno, costo della vita alto. Prendono anche gli euro.

qualche gita = più di una gita/
delle gite
qualche + sostantivo al singolare

b Segna sulla cartina il giro
proposto da Sofia85.



34

8 Vorrei...

a Rileggi le seguenti frasi tratte dai messaggi. In quale frase:

- 1 si esprime un desiderio?
- 2 si dà un consiglio?
- 3 si chiede un consiglio?
- 4 si indica una possibilità/si fa un'ipotesi?

Vorrei andare in Svizzera. | Ti consiglieri di usare la carta di credito.
 Dove potrei andare? | Io andrei a Ginevra. | Mi consigliereste qualche posto carino?
 Potresti venire in Ossola. | Vorrei organizzare qualche gita. | E così faresti questo giro.
 Potresti visitare Bellinzona.

b Lavora con un compagno. Rileggete con attenzione i verbi del punto a e completate.

consigliere-	_____	andare	→	_____
prender-	ebbe	avere	→	avrei
partir-	emmo	dovere	→	dovrei
	_____	potere	→	_____
	ebbero	essere	→	sarei
		fare	→	farei
		dare	→	darei
		stare	→	starei
		venire	→	verrei
		volere	→	_____

'ALMA.TV

Vai su www.alma.tv nella rubrica *In viaggio con Sara* e scopri itinerari originali e curiosità sull'Italia e gli italiani.

c Come si forma il condizionale presente dei verbi regolari? Che cosa noti a proposito dei verbi irregolari? Discutine con un compagno.

9 In gita con la Vigezzina

PARLARE

Leggi i testi. Quale proposta preferiresti? Perché? Parlane con alcuni compagni.

Ferrovia panoramica Domodossola-Locarno



Lago Maggiore Express

Fatevi coinvolgere dal fascino del Lago Maggiore e delle Centovalli



A piedi

Passeggiate e facili escursioni tra le stazioni della ferrovia



Madonna del Sasso

In treno sino a Locarno e con la funicolare al Santuario della Madonna del Sasso

In bicicletta

In treno sino a Camedo e con la bicicletta scendere a Pontebrolla

10 Mi daresti un consiglio?

SCRIVERE E LEGGERE

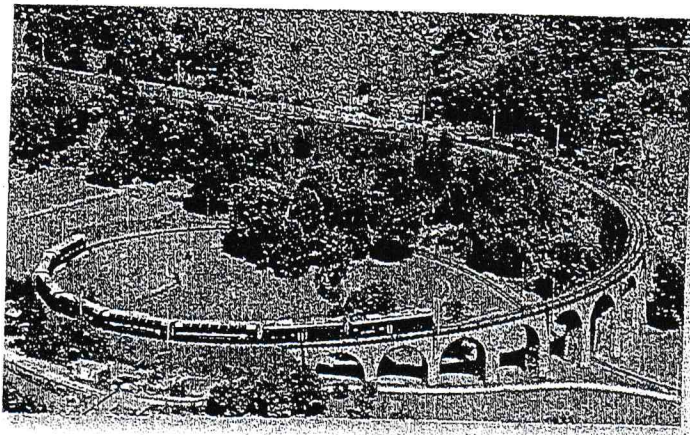
a Un tuo amico italiano ha in programma un viaggio a tappe e vorrebbe fare una gita di un giorno in una regione che tu conosci bene. Che cosa gli consiglieresti? Pensa a una zona che conosci e scrivi le tue proposte (o un breve percorso).

b Leggi ora le proposte dei tuoi compagni. Quale gita ti piacerebbe fare? Dillo alla classe.

11 Un treno tutto rosso

- a Lavora con un compagno. Che cos'è il "trenino rosso"? Fate delle ipotesi.
- b Ora leggete e verificate.

Un treno che fa 60 chilometri in due ore e mezza? Sì, è lento, ma per molti è il treno più bello del mondo: chi sale su questi vagoni rossi non pensa al tempo, ma a godersi il paesaggio. È il Bernina Express, nato nel 1910 e familiarmente chiamato Trenino Rosso, che viaggia tra la Valtellina e i Grigioni lungo un percorso affascinante: parte da Tirano (Sondrio), sale fino ai boschi della Val Poschiavo, arriva ai ghiacciai del Bernina e poi scende nell'Engadina, fino a St. Moritz. È un mezzo di trasporto perfettamente inserito nella natura e perciò dal 2008 Patrimonio mondiale dell'Unesco. Ed è il modo più bello di attraversare le Alpi: comodamente seduti nel vagone panoramico, magari di notte, con la luna e con le guide che salutano personalmente i turisti e raccontano le storie di queste montagne. È come andare a teatro e vedere uno spettacolo indimenticabile.



12 Le parole... del treno

LAVORARE CON IL LESSICO

- a Senza guardare il testo del punto 11, associa i verbi alle espressioni. Poi rileggi il testo e verifica la soluzione.

- _____ sui vagoni
- _____ tra la Valtellina e i Grigioni
- _____ da Tirano
- _____ fino ai boschi
- _____ ai ghiacciai
- _____ nell'Engadina
- _____ le Alpi

- arrivare
- partire
- attraversare
- salire (2)
- scendere
- viaggiare

- b Insieme a un compagno costruisci ora delle nuove espressioni con i verbi del punto a e le parole della lista. Se necessario, usate a, da, fino a, in, tra, su (con o senza l'articolo). Sono possibili vari abbinamenti, anche diversi da quelli del punto a. Vince la coppia che formula più espressioni corrette in 5 minuti.

gli Appennini | binario 2 | Cagliari | l'Italia e la Svizzera | treno | seconda classe | una valle

13 Un treno per due paesi

PARLARE, SCRIVERE E LEGGERE

- a Conosci una ferrovia internazionale (o un altro percorso originale) nel tuo paese o in un altro paese? Parlane in gruppo. Raccogliete informazioni e preparate un breve depliant turistico.
- b Ogni gruppo presenta il suo prospetto e la classe sceglie quello più originale.

Lingua	
perfetto	→ perfettamente
comodo	→ comodamente
veloce	→ velocemente
familiare	→ familiarmente
personale	→ personalmente

10

Culture a confronto

Prendere il treno in Italia

a Osserva il biglietto e scrivi le espressioni che corrispondono alle seguenti frasi.

- ⊗ È un biglietto per due persone. _____
- ⊗ Il biglietto è valido per due mesi. _____
- ⊗ Prima di iniziare il viaggio, all'andata e al ritorno, bisogna timbrare il biglietto con le macchinette, gialle o arancioni, che si trovano vicino ai binari. _____
- ⊗ Una volta timbrato il biglietto è valido 6 ore. _____

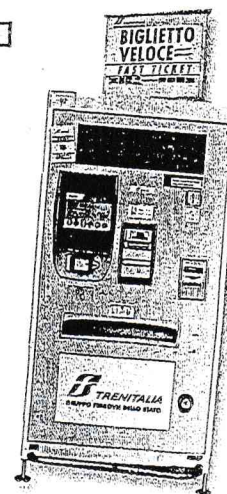


b In Italia è così. Associa ogni frase a un'immagine.

1 Per timbrare il biglietto si usano le macchinette gialle o arancioni che si trovano vicino ai binari.

2 È possibile portare la bicicletta sui treni Suburbani, Regionali, Diretti e Interregionali contrassegnati nell'orario da un simbolo, con un supplemento di 3,50 euro.

3 In molte stazioni ferroviarie ci sono anche distributori automatici di biglietti.



c E com'è nel tuo paese?

Che cosa è uguale e che cosa funziona in modo diverso? Parlane con alcuni compagni.

Grammatica e comunicazione

Bisogna + infinito → 7.3

Per andare a Parma con l'Eurostar (non) bisogna cambiare a Bologna.

Volerci + indicazione di tempo → 7.3

Con il Frecciarossa ci vuole 1 ora.
Con il regionale ci vogliono 3 ore.

Gli interrogativi → 8

Quanto ci vuole per arrivare a Napoli?
Da che binario parte il treno per Napoli?

L'aggettivo qualche → 5

Ho fatto qualche gita.
Mi puoi consigliare qualche posto carino?

Qualche significa un po' di/alcuni ed è invariabile.
Il sostantivo che segue qualche è sempre al singolare.

Il condizionale presente → 7.4.1

forme regolari

	consigliare	prendere	partire	finire (pres. -isc-)
(io)	consiglierei	prenderei	partirei	finirei
(tu)	consiglieresti	prenderesti	partiresti	finiresti
(lui, lei, Lei)	consiglierebbe	prenderebbe	partirebbe	finirebbe
(noi)	consiglieremmo	prenderemmo	partiremmo	finiremmo
(voi)	consigliereste	prendereste	partireste	finireste
(loro)	consiglierebbero	prenderebbero	partirebbero	finirebbero

forme irregolari → vedi tabella a pagina 208

essere → sarei	andare → andrei	venire → verrei
stare → starei	avere → avrei	volere → vorrei
dare → darei	dovere → dovrei	
fare → farei	potere → potrei	

Gli avverbi in -mente → 2.2

comodo → comoda → comodamente	familiare → familiar(e) → familiarmente
perfetto → perfetta → perfettamente	personale → personal(e) → personalmente
veloce → velocemente	

ottenere informazioni in stazione

Quando parte il prossimo treno per Venezia?
Da che binario parte il treno per Bologna?
Quanto costa il biglietto di prima/seconda classe?
Quanto ci vuole per arrivare a Milano con l'Eurostar?

acquistare un biglietto allo sportello in stazione

- Un biglietto per Firenze, per favore.
- Andata e ritorno?
- No, solo andata.

esprimere un desiderio

Vorrei organizzare qualche gita fuori porta.

chiedere un consiglio

Mi consigliereste qualche posto carino?

daré un consiglio

Ti consiglieri di usare la carta di credito.





fare una supposizione

Io andrei a Ginevra.
E così faresti questo giro.

Portfolio

Cosa sai fare?

Ora sei in grado di...

				
chiedere informazioni su tariffe e collegamenti ferroviari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
leggere gli orari dei treni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
acquistare un biglietto in stazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
esprimere un desiderio e dare un consiglio in modo gentile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7,8
consigliare brevi itinerari di viaggio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10

La lettura mirata - Individuare informazioni specifiche

Non tutti i testi vanno letti in modo dettagliato, soprattutto se si ha fretta: in molti (orari, depliant, eccetera) alcuni dettagli possono essere "sorvolati". Come trovare le informazioni utili in tal caso? Ecco alcuni spunti di riflessione.

- a Con quali modalità hai svolto le attività 5 e 7b di questa lezione? Parlane con un compagno.
- b Trenitalia propone numerose offerte e riduzioni per diverse categorie di viaggiatori. Leggi i testi sotto e prova a individuare rapidamente le caratteristiche delle offerte indicate.

target dell'offerta	numero del testo
● studenti che vogliono andare in vacanza	<input type="checkbox"/>
● insegnanti che vogliono organizzare un viaggio scolastico	<input type="checkbox"/>
● genitori che vogliono fare un viaggio con i figli	<input type="checkbox"/>

1 Con le nuove offerte Viaggiaimpara di Trenitalia la tua classe parte per una lezione indimenticabile nei luoghi dove la storia, l'arte e la natura hanno tanto da raccontare.
School Group Europe a partire da 15 euro a persona per scoprire le più belle città d'Europa.
School Group Italy a partire da 20 euro a persona per viaggiare in tutta Italia.

3 È finito l'anno scolastico e quanta voglia hai di viaggiare? Il tuo sogno è sempre stato zaino in spalla e viaggiare in Europa senza limiti? O girare per benino un intero paese europeo? InterRail è il modo da sempre più economico di assaggiare l'Europa!

2 Grazie all'offerta *Familia** Estate, dal 1° luglio al 31 agosto, i bambini fino a 12 anni non pagano il biglietto sui treni Alta Velocità Frecciarossa se viaggiano con almeno un adulto in un gruppo composto da 3 a 5 persone. Per gli altri componenti del gruppo è previsto uno sconto del 20%.

c Come hai trovato le informazioni richieste al punto b? Confronta le tue risposte con quelle dei tuoi compagni.

Ho letto i testi dall'inizio alla fine e li ho confrontati gli uni con gli altri.

Ho cercato nei testi le parole chiave e ho "sorvolato" il resto.

Altro: _____

*In questa pubblicità viene usata la forma arcaica "familia" al posto di quella adoperata oggi, "famiglia".

3 Completa le frasi con (non) ... piace o (non) ... piacciono.

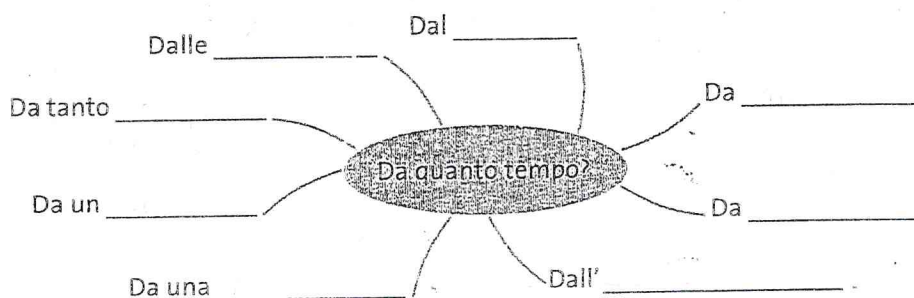
- 1 Seguo un corso di italiano perché ho una casa in Italia e mi _____ poter parlare con i miei vicini.
- 2 _____ mi _____ molto studiare la grammatica, preferisco comunicare con i miei compagni, per questo mi _____ lavorare in piccoli gruppi.
- 3 I giochi ci _____, soprattutto i cruciverba.
- 4 A Eva _____ per niente leggere testi, non si diverte.
- 5 Vi _____ gli esercizi sul lessico?
- 6 _____ gli _____ lavorare individualmente: vogliono sempre lavorare in coppia.
- 7 A mio marito e a me _____ il suono della lingua italiana.
- 8 _____ ci _____ i corsi individuali: ci _____ imparare in gruppo.

4 Formula delle domande appropriate alle risposte.

- 1 _____? Studio l'italiano perché mia moglie è italiana.
- 2 _____? Sono sposata da un anno.
- 3 _____? Faccio l'impiegato.
- 4 _____? Ho 38 anni.
- 5 _____? Vado in palestra tre volte alla settimana.
- 6 _____? Abito a Perugia.
- 7 _____? Parlo lo spagnolo, l'italiano e l'inglese.
- 8 _____? No, non mi piace andare in barca a vela.
- 9 _____? Sì, ci sono già stata: Venezia è molto bella.
- 10 _____? Sono le nove e un quarto.

5 Associa le espressioni della lista alle preposizioni nello schema.

martedì | 2000 | anno | inverno scorso | settimana | 14.00 | tempo | gennaio



20

6 Ascolta e segna con una "X" se l'informazione è vera o falsa.

- | | vero | falso |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1 Al B&B è possibile prenotare solo corsi di italiano individuali. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 Un amico del signor Luciani vuole fare un corso di italiano. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 Dalle 9 a mezzogiorno c'è lezione. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 Il corso di vela è in italiano. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 Si può andare in bicicletta a Torino. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7 Vuoi frequentare un corso di italiano in Piemonte. Compila il modulo di iscrizione con i tuoi dati personali.

DATI PERSONALI

Titolo*: _____

Nome: _____

Cognome: _____

Indirizzo e-mail: _____

Nazionalità: _____

Data di nascita

Giorno: _____

Mese: _____

Anno: _____

Indirizzo

Via: _____

Città: _____

Paese: _____

Codice postale: _____

Tel.: _____

Fax: _____

*Sig./Sig.ra
(= Signore/Signora)

8 Risolvi l'anagramma dei numeri ordinali. Scrivi ogni numero nelle caselle a destra: le caselle evidenziato formano un altro numero ordinale.

NOSCEOD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
NOON	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TORZE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MIRPO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
QUTOAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TEOSITM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TUONIQ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TESSO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TAVTOO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soluzione:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

204

Esercizi

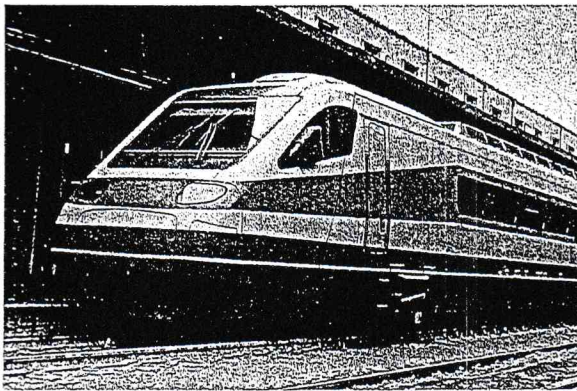
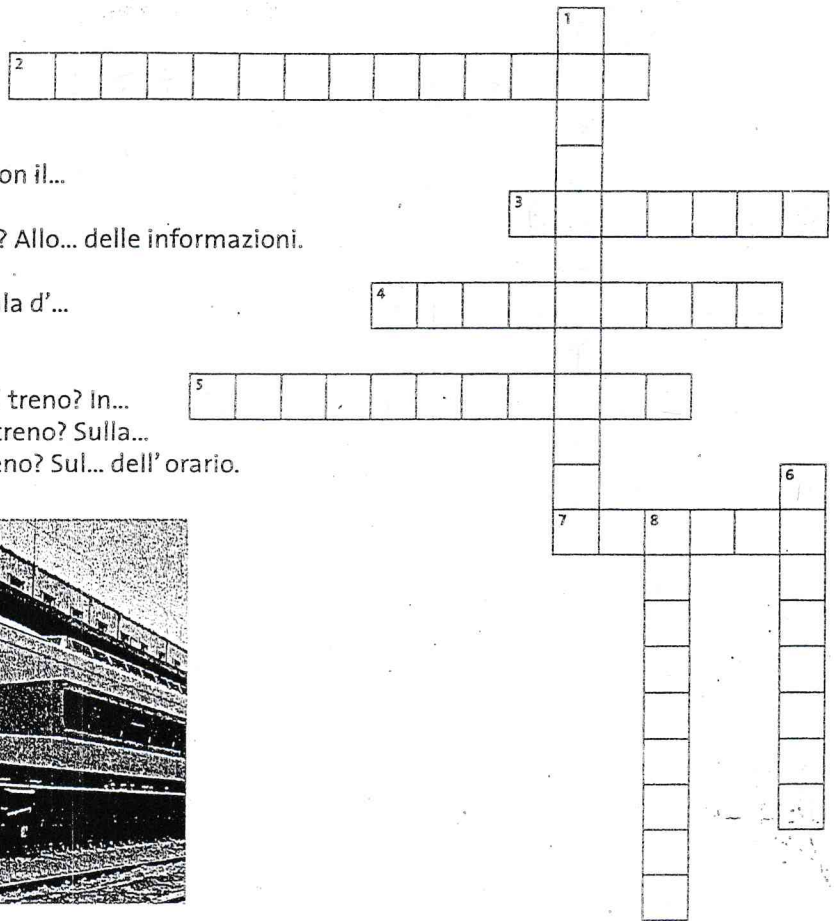
1 Completa il cruciverba.

orizzontali

- 2 Come raggiungo il binario 3? Con il...
- 3 Da dove parte il treno? Dal... 2.
- 4 Dove si chiedono informazioni? Allo... delle informazioni.
- 5 Lungo il binario c'è un...
- 7 Dove posso aspettare? Nella sala d'...

verticali

- 1 Dove si comprano i biglietti del treno? In...
- 6 Dove mi siedo per aspettare il treno? Sulla...
- 8 Dove si leggono gli orari del treno? Sul... dell'orario.



2 Completa le frasi con le preposizioni mancanti.

- 1 Il Frecciarossa parte _____ Milano _____ 16.00.
- 2 _____ arrivare _____ Roma _____ il Frecciarossa ci vogliono 3 ore.
- 3 Il biglietto _____ prima classe _____ Venezia costa 42 euro e 50.
- 4 _____ andare _____ Bologna _____ Rimini _____ il treno regionale ci vuole un'ora e mezza.
- 5 Il treno _____ 17.05 non parte _____ binario 15, ma _____ binario 13.
- 6 I tabelloni _____ orario si trovano anche _____ sottopassaggio.

3 Forma delle frasi con un elemento di ogni casella.

Da Monaco a Verona
 Con il Frecciabianca da
 Bari a Brindisi
 Per andare a Napoli con
 questo treno non
 Per partire con il treno
 delle 14.00
 Per prendere il treno regionale

bisogna
 ci vuole
 ci vogliono

comprare i biglietti subito
 andare al binario 20
 cambiare a Roma
 un'ora
 5 ore e mezza.

22

4 Osserva il tabellone e rispondi alle domande sotto.

Partenza	Arrivo	Durata	Cambio	Num. Treno	Categoria	1° classe **	2° classe **
15.10 TRENTO	19.25 RAVENNA	04.15		2261	℞	20,90 €	15,80 €
			17.50 BOLOGNA	3013	℞		
15.33 TRENTO	20.25 RAVENNA	04.52		10925	℞	23,45 €	15,80 €
			16.52 VERONA	6401	℞		
			18.50 BOLOGNA	3015	℞		
17.10 TRENTO	21.25 RAVENNA	04.15		2263	℞	23,45 €	15,80 €
			19.54 BOLOGNA	6489	℞		

- 1 Il treno 2261 delle 15.10 per Ravenna è un Treno Espresso? _____
- 2 Per andare a Ravenna con il treno delle 15.33 dove bisogna cambiare? _____
- 3 Quanto costa il biglietto di seconda classe? _____
- 4 Con quali treni si cambia solo una volta? _____
- 5 Quanto ci vuole da Trento a Ravenna con il treno delle 17.10? _____
- 6 Il biglietto di prima classe costa uguale per ogni treno? _____
- 7 Si può viaggiare con un treno Intercity? _____
- 8 A che ora parte da Verona il treno per Bologna? _____

5 In biglietteria. Completa il dialogo con le frasi della lista.

- Vorrei un biglietto di seconda classe per Firenze, per favore.
 - _____
- No, andata e ritorno. A che ora parte il treno?
 - _____
- No, prendo il prossimo.
 - _____
- Va bene. Quant'è?
 - _____
- Ecco a Lei 100 euro.
 - _____
- Ancora una domanda: sa da che binario parte?
 - _____
- Grazie e arrivederci.
 - _____

Il primo treno per Firenze parte alle 12:03, tra tre minuti. Sono 42 euro e 50.
Di solito dai 9, ma può controllare sul tabellone.
Buon viaggio!
E a Lei 57 euro e 50 di resto. Solo andata?
Il prossimo è alle 13:12 ma è un Intercity, ci vuole la prenotazione.

10 Rispondi alle domande usando verbi al condizionale presente.

- 1 Hai dei progetti o dei desideri per festeggiare il tuo prossimo compleanno?

- 2 Una tua amica vuole organizzare una festa con i vicini. Che idee le suggeriresti?

- 3 Non sai cosa fare nelle prossime vacanze. A chi chiederesti informazioni o consigli?

- 4 Hai perso il treno. Che cosa potresti fare?

11 Completa le frasi con l'aggettivo *qualche* o gli articoli partitivi *dei, delle, degli*.

- 1 Vorrei _____ informazione sui treni per Roma.
- 2 Mi piacerebbe organizzare _____ gite fuori porta per conoscere i dintorni di Domodossola.
- 3 Vorremmo scoprire un po' la zona dell'Engadina. Ci daresti _____ consiglio?
- 4 D'estate faremmo volentieri _____ giri in battello sul lago.
- 5 Avete _____ foto della gita al Lago Maggiore?
- 6 Ci sono _____ treni diretti per Lucca?
- 7 Su _____ treno la prenotazione è obbligatoria.
- 8 Andrei _____ giorno in montagna a settembre. Vieni anche tu?

12 Ascolta e completa le frasi con le informazioni mancanti.

- 1 Domenica 25 aprile il treno blu _____ Milano Lambrate _____ 8.45.
- 2 Il treno blu _____ il fiume Serio.
- 3 Il treno _____ alle colline della Franciacorta.
- 4 Il treno blu _____ Milano Lambrate e Palazzolo sull'Oglio.
- 5 Il treno blu _____ fino a Palazzolo.
- 6 Dalle 10.20 alle 18.00 i turisti possono _____ la città di Palazzolo.
- 7 Il treno blu _____ in stazione a Palazzolo fino alle 18.00.
- 8 Per ritornare a Milano Lambrate _____ prendere il treno blu alle 18.00 da Palazzolo.
- 9 Per arrivare da Bergamo a Milano Lambrate _____ un'ora.
- 10 Il treno blu _____ Milano Lambrate alle 19.40.



Vai su www.almaedizioni.it/chiaro e mettiti alla prova con gli ESERCIZI ON LINE della lezione 2.



Ci vediamo?

8

In questa lezione impari a:

- ☉ descrivere il tuo quartiere e la tua città
- ☉ scrivere un'e-mail per invitare un amico a venirti a trovare
- ☉ chiedere e dire cosa c'è in una città
- ☉ chiedere e dire dove si trova qualcosa o qualcuno
- ☉ capire la descrizione scritta di un breve itinerario turistico

Per iniziare

Quali posti riconosci nella piantina?
Scrivi i numeri accanto alle parole.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 4 l'ufficio postale | <input type="checkbox"/> 3 lo stadio |
| <input type="checkbox"/> 6 il municipio | <input type="checkbox"/> 7 la cattedrale |
| <input type="checkbox"/> 5 il parco | <input type="checkbox"/> 8 il parcheggio |
| <input type="checkbox"/> 1 la stazione | |

2 Ciao Marco!

a Fabrizio scrive un'e-mail a un amico.
Perché? Leggi l'e-mail e scopriilo.
Poi confrontati con un compagno.

marco@libero.it

Ciao Marco!
Grazie per l'e-mail. Rispondo solo adesso perché in questi giorni sono molto occupato: nuova città, nuova casa, nuovo lavoro... ci sono mille cose da fare. Però piano piano va tutto a posto e per ora sono proprio contento: Ferrara è una città carina e tranquilla, non c'è traffico, c'è molto verde e tutto è a portata di mano. Io abito nel centro storico (in Largo Castello, di fronte al Castello Estense) e giro in bicicletta; vicino a casa mia ci sono tutte le cose che mi servono: la banca, la posta, dei supermercati, eccetera. Purtroppo i negozi piccoli, che io preferisco, sono pochi. C'è invece la possibilità di fare vari tipi di sport... o di vedere partite di calcio: lo stadio è in pieno centro. Solo il clima non mi piace molto: adesso ci sono delle zanzare enormi, e d'inverno c'è spesso la nebbia, mi hanno detto i colleghi.
Senti, ma perché non vieni a trovarmi? Anzi, vuoi venire il prossimo fine settimana?
C'è anche Roberto. Dai! Così facciamo qualcosa insieme dopo tanto tempo.
Fabrizio

b Rileggete l'e-mail e rispondete alle domande seguenti.

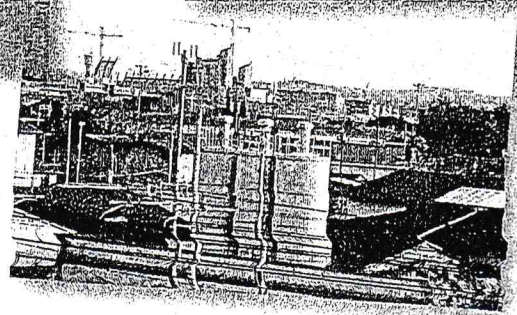
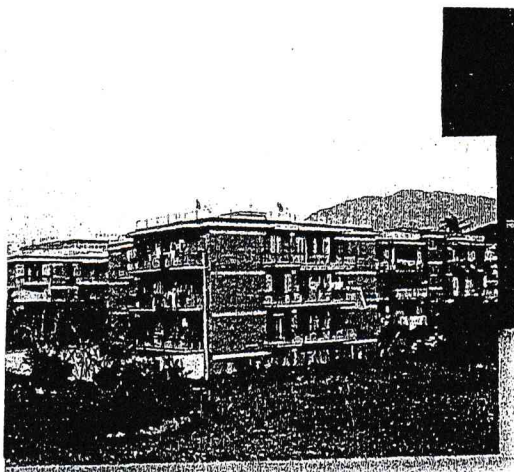
A Fabrizio piace Ferrara?
Secondo voi, Marco conosce Ferrara?

3 La città

a In che zona di Ferrara abita Fabrizio?
Trova la definizione nell'e-mail e scrivila vicino alla fotografia corrispondente.
Poi associa le altre definizioni alle foto restanti.

quartiere residenziale | zona industriale | periferia

LAVORARE CON IL LESSICO



b Secondo te come sono i quartieri del punto 3a? Associa gli aggettivi seguenti alle foto. Puoi aggiungere anche altri aggettivi.

tranquillo/vivace | bello, carino/brutto | grande/piccolo
moderno/antico | rumoroso/silenzioso

4 C'è o è?

SCOPRIRE LA GRAMMATICA

a Lavora con un compagno. Rileggete le frasi seguenti estratte dall'e-mail di Fabrizio. Osservate i verbi evidenziati: quando si usa "c'è" e quando "è"?

Ferrara è una città carina e tranquilla, non c'è traffico, c'è molto verde e tutto è a portata di mano.

b Sottolineate nell'e-mail le frasi che contengono "c'è" o "ci sono": come si utilizzano queste espressioni? Provate a formulare la regola.

c'è + _____ ci sono + _____

5 Che cosa c'è in una città?

LAVORARE CON IL LESSICO

Lavora con un compagno. Inserite le parole nella categoria appropriata, come nell'esempio. Poi provate ad aggiungere almeno una cosa per ogni lista.

ponte | strada | piazza | parcheggio | banca | chiesa | negozio
stadio | edicola | distributore (di benzina) | farmacia | stazione | municipio
museo | teatro | scuola | ospedale | ufficio postale | cinema

servizi di base:

ospedale...

infrastrutture:

ponte...

servizi per attività culturali/
vita sociale:

cinema...

6 Indovina dove abito!

GIOCO

Lavora con un compagno diverso da quello del punto 5. Fai delle domande come nell'esempio e prova a indovinare in quale quartiere/città abita. Vince chi indovina con il minor numero di domande.

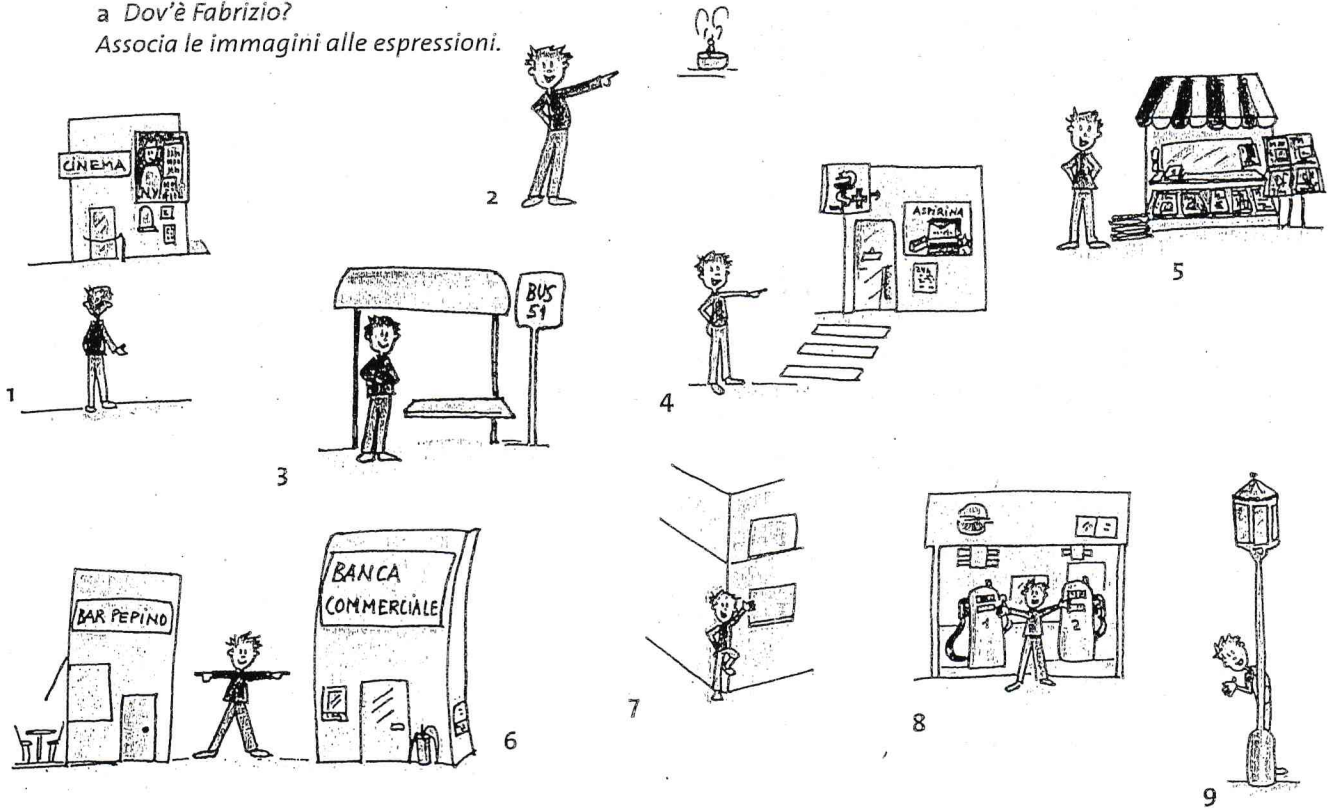
Esempio:

È un quartiere tranquillo? Che edifici ci sono? Ci sono dei negozi?...

7 Dov'è?

LAVORARE CON IL LESSICO

a *Dov'è Fabrizio?*
Associa le immagini alle espressioni.



- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> di fronte al cinema | <input type="checkbox"/> alla fermata dell'autobus | <input type="checkbox"/> all'angolo |
| <input type="checkbox"/> accanto all'edicola | <input type="checkbox"/> vicino alla farmacia | <input type="checkbox"/> dietro il lampione |
| <input type="checkbox"/> davanti al distributore | <input type="checkbox"/> fra il bar e la banca | <input type="checkbox"/> lontano dalla fontana |

b *Guarda il disegno, trova le informazioni sbagliate e correggile.*

La fermata dell'autobus è dietro la scuola.

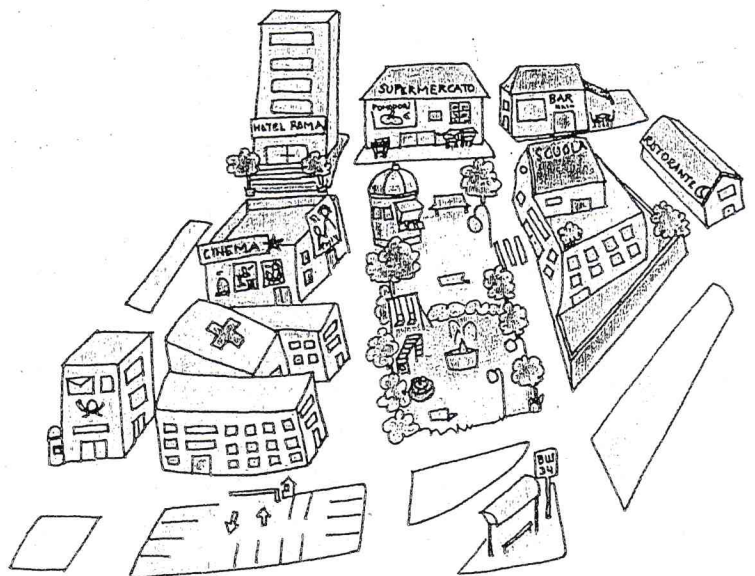
L'edicola è davanti al bar.

Il supermercato è fra l'albergo e il bar.

La scuola è di fronte all'ufficio postale.

Il cinema è accanto all'ospedale.

Il ristorante è accanto alla posta.



8 Indovina dove sono!

GIOCO

Gioca con un compagno. Scegli un luogo sulla piantina del punto 7b senza mostrarlo al tuo compagno. Ognuno di voi deve indovinare in che punto si trova l'altro studente. Vince chi trova per primo il punto esatto.

Esempio:

Sei davanti alla banca? No. Allora sei dietro...

9 Vieni a trovarmi?

SCRIVERE

a *Che cosa c'è vicino, accanto, di fronte a casa tua? Fai una lista.*

Vicino a casa mia c'è..., ci sono...

Grammatica

	venire	volere
(io)	vengo	voglio
(tu)	vieni	vuoi
(lui, lei, Lei)	viene	vuole
(noi)	veniamo	vogliamo
(voi)	venite	volete
(loro)	vengono	vogliono

b *Invita un amico italiano nella tua città. Descrivi il posto dove abiti. Aiutati con le espressioni dell'e-mail del punto 2a.*

10 Quando vieni?

ASCOLTARE

a *Rileggi la tua risposta alla domanda "Secondo voi, Marco conosce Ferrara?" dell'attività 2b, poi ascolta la prima parte della telefonata: sei ancora d'accordo con la tua risposta?*

b *Che cosa c'è da vedere a Ferrara? Riascolta la registrazione, guarda la piantina del punto 1 e segna i posti nominati.*

c *Ascolta la seconda parte della telefonata. Marco e Fabrizio non sono d'accordo su un punto: quale?*

fare il giro delle mura di Ferrara

fare una gita nei dintorni di Ferrara

girare Ferrara e dintorni in bicicletta

noleggiare una macchina per girare la città

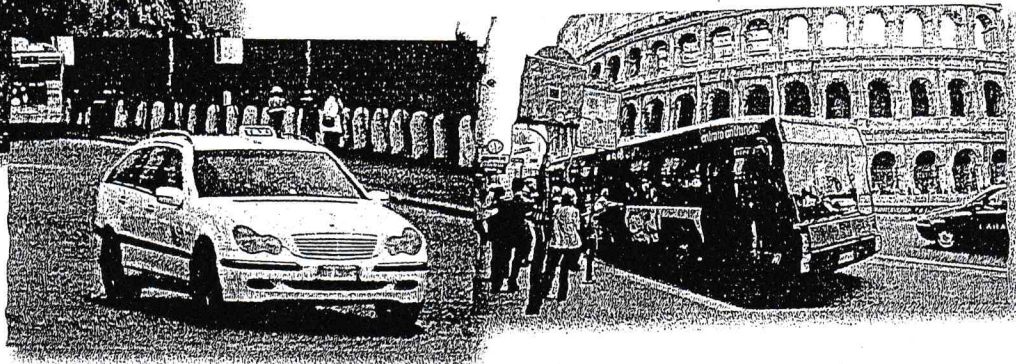
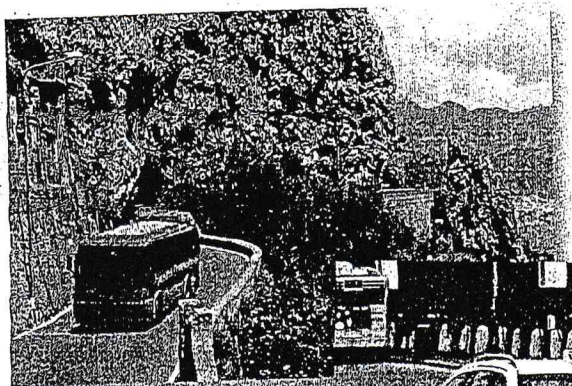
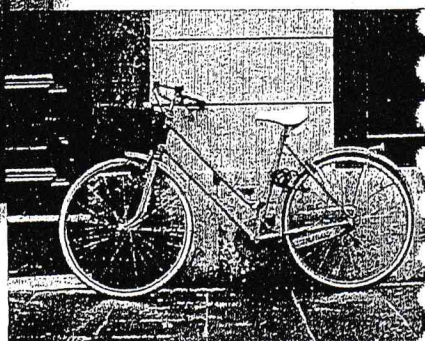
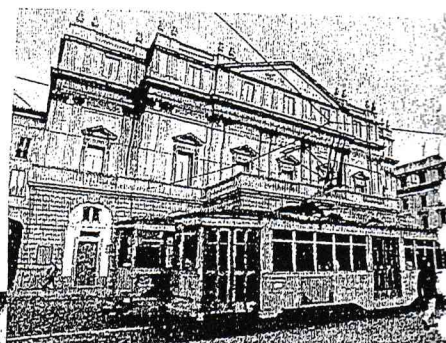


Muoversi in città

LAVORARE CON IL LESSICO

Associa gli aggettivi ai mezzi di trasporto.
Puoi aggiungere anche altri aggettivi.

comodo | caro/economico | sano | veloce/lento



e 15-16

Io di solito giro in bici

Che mezzo di trasporto usi in città? Come vai al lavoro?
Come vieni al corso di italiano? Perché?
Discutine con alcuni compagni e poi riferisci alla classe.

Esempio:

Io vado al lavoro in metropolitana perché la fermata
è vicina a casa mia. E tu?

PARLARE

Grammatica

andare/girare in + mezzo di trasporto
ma: andare/girare a piedi

E Un itinerario ferrarese

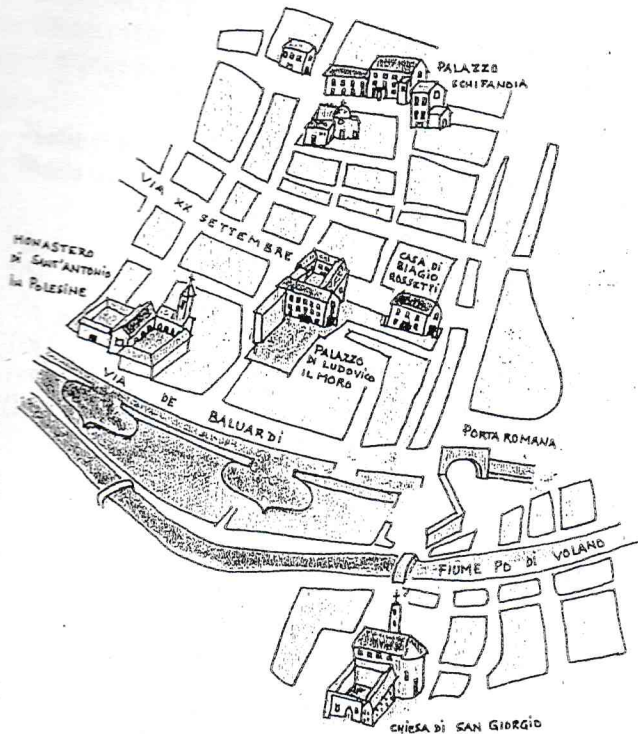
LEGGERE

a Leggi l'itinerario seguente. Quale titolo va bene?

I quartieri del centro storico

I quartieri dell'antico Po

A piedi, in bicicletta o in barca:
le escursioni da non perdere



Dal centro prendere l'autobus n. 2 (fermata del Castello) e raggiungere, in via XX Settembre 124, il Palazzo Costabili detto di Ludovico il Moro, sede del Museo Archeologico Nazionale.

Raggiungere a piedi il monastero di S. Antonio in Polesine in vicolo del Gambone. Ritornare poi in via XX Settembre dove si trovano la casa di Biagio Rossetti e l'antica Porta Romana. Da qui voltare a destra in via Porta Romana, oltrepassare il ponte sul Po di Volano e arrivare fino all'antica cattedrale di Ferrara, la chiesa di S. Giorgio. Ritornare in centro con l'autobus n. 6 (fermata di fronte al piazzale di S. Giorgio).

(da www.ipvalle.it)

PARLARE

b Pensa all'ultima volta che hai visitato una nuova città. Sei andato in giro da solo o con una guida turistica? A piedi, in pullman o in bicicletta? Quali posti hai visitato? Discutine con un compagno.

14 Abbinamenti di parole

LAVORARE CON IL LESSICO

Senza guardare il testo del punto 13a, associa i verbi alle espressioni. Poi rileggi il testo e verifica la soluzione.

prendere	il monastero
raggiungere	fino all'antica cattedrale
voltare	l'autobus
oltrepassare	a destra
arrivare	il ponte

15 Una visita guidata nella nostra città

SCRIVERE E PARLARE

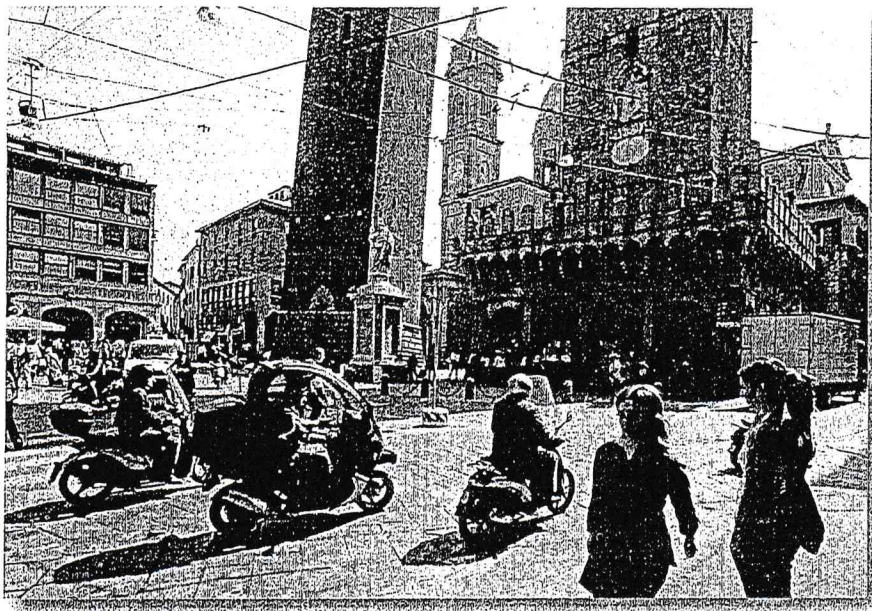
a Lavora con alcuni compagni. Fate una lista dei posti interessanti della vostra città o di una città vicina. Poi preparate un itinerario turistico.

b Ogni gruppo presenta il suo itinerario e la classe vota quello più interessante.

Culture a confronto

La piazza

a *Che cosa c'è in una piazza italiana? Che cosa può fare la gente in piazza?*



b *Che cosa fanno gli studenti in Piazza di Porta Ravegnana, a Bologna? Leggi che cosa dicono alcuni di loro.*

«Innanzitutto la piazza è un luogo di passaggio frequentissimo e ripetuto.»

(Lara, 21 anni)

«Questa piazza è soprattutto un punto di ritrovo.»

(Giuseppe, 23 anni)

«Il luogo è così frequentato per incontrarsi anche perché è uno dei posti simbolo di Bologna.»

(Simone, vive vicino alla piazza da due anni e mezzo)

c *Quali sono i luoghi d'incontro della tua città? C'è un posto dove si ritrovano soprattutto i giovani? Esiste un "luogo simbolo" della città? Se sì, quale? Perché è così importante? Discutine in gruppo.*

32

Grammatica e comunicazione

essere → 9.17

Ferrara è una città tranquilla.
Lo stadio è in pieno centro.

esserci → 9.17

A Ferrara non c'è traffico.
In centro c'è uno stadio.

l'uso di c'è e ci sono → 9.17

Che cosa c'è in una città?
C'è una stazione, c'è uno stadio, ci sono dei negozi
e delle scuole...

Le preposizioni: in, a → 14

Andare/Girare in macchina, in autobus, in tram,
in bici, in metropolitana.
Andare/Girare a piedi.

Verbi: il presente indicativo irregolare → vedi
tabella in terza di copertina

(a)	venire	volere
(b)	vengo	voglio
(c) lei, Lei	viene	vuoi
(m)	viene	vuole
(v)	veniamo	vogliamo
(o)	venite	volete
(o)	vengono	vogliono

Le preposizioni articolate: in, su → 14

+ il	lo	l'	la	le	gli	i
in nel	nello	nell'	nella	nelle	negli	nei
su sul	sullo	sull'	sulla	sulle	sugli	sui

Le preposizioni di luogo → 14

di fronte a	vicino a
accanto a	fra/tra
davanti a	dietro
lontano da	su
in	

descrivere un quartiere o una città

Io abito in un quartiere moderno e vivace.
Ferrara è una città carina e tranquilla, c'è molto
verde...

chiedere e dire cosa c'è in una città

Cosa c'è da vedere a Ferrara?
C'è il Castello Estense, ci sono le mura e dei
palazzi antichi...

chiedere e dire dove si trova qualcosa o qualcuno

Dov'è Fabrizio?
Il bar è all'angolo.
Il supermercato è fra l'albergo e il bar.
Fabrizio è alla fermata dell'autobus.

parlare di mezzi di trasporto

Vado al lavoro in autobus/in macchina/
in bicicletta/in metropolitana.
In città giro a piedi.

descrivere un itinerario

Dal centro prendere l'autobus n. 2 e raggiungere
il Museo Archeologico Nazionale...
Oltrepassare il ponte sul Po e arrivare fino
all'antica cattedrale...
Ritornare in centro con l'autobus numero...

Portfolio

Ora sei in grado di...

- descrivere il tuo quartiere e la tua città
- scrivere un'e-mail per invitare un amico a venire a trovarti
- chiedere e dire dove si trova qualcosa o qualcuno
- parlare di mezzi di trasporto urbano
- capire la descrizione scritta di un breve itinerario turistico
- descrivere un breve itinerario attraverso la tua città



2

2

7

11

13

15

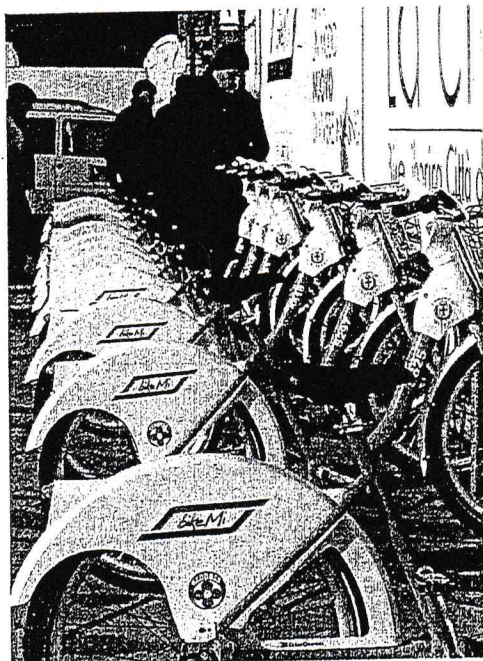
Leggere e capire

In che modo leggi un testo in italiano? Fai questa prova!

- a Copri il testo, lasciando visibile solo il titolo e la fotografia.
Fai delle ipotesi sul contenuto del testo con l'aiuto degli elementi visibili.



Biciclette in comune: le città che pedalano



Novità a Milano: da fine novembre, nel centro della città, 1.200 biciclette del Comune da affittare per 50 centesimi ogni mezz'ora.

E nel resto d'Italia? A metà ottobre è nato, a Napoli, il Club delle Città per il bike sharing. Obiettivo: mettere a disposizione dei cittadini biciclette per gli spostamenti quotidiani.

In Italia il bike sharing ha successo. Sono ormai un centinaio le città che lo organizzano. Le prime sono state Ravenna e Modena (che oggi ha 250 bici). Di recente si sono attivate Bari, Roma e Torino.

Due sono le principali reti esistenti: «C'entro in bici», con servizio gratuito, e «Bici in città», con una tariffa oraria. In genere utilizzano il bike sharing soprattutto i pendolari, ma aumenta il numero dei turisti che lo apprezzano.

Per chi ama la bicicletta, infine, Ferrara celebra, fino alla primavera del 2009, l'anno della bicicletta con decine di eventi, spettacoli, iniziative (www.ferrarainbici.it).

(adattato da Nicoletta Pennati, Io donna, per www.LeiWeb.it)

b Ora dai un'occhiata rapida al testo e verifica le tue ipotesi.

c Adesso leggi il testo con attenzione. Prova a individuare le parole chiave e i concetti principali.

d Che cosa ti ha aiutato a capire il testo?

Procedi sempre in questo modo, o a volte segui una strategia completamente diversa?

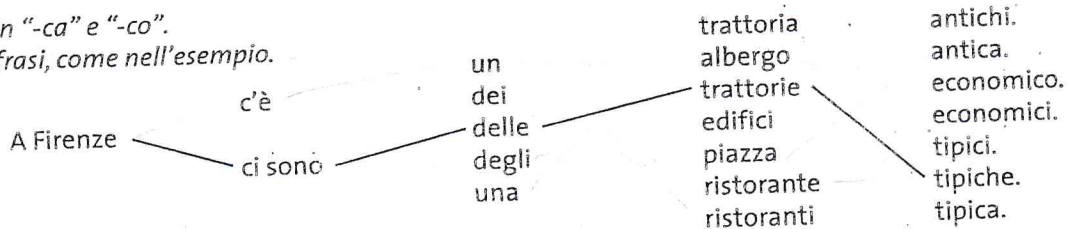
Pensa anche ai testi presentati nelle lezioni 1 - 7 e discuti con altri compagni della tua esperienza.

Esercizi 8

1 Forma coppie di opposti.

antico | noioso
 bello | economico
 tranquillo | vicino
 interessante | elegante
 grande | moderno
 semplice | brutto
 lontano | silenzioso
 caro | piccolo
 rumoroso | vivace

2 a Aggettivi in "-ca" e "-co". Forma delle frasi, come nell'esempio.



b Adesso completa la regola:

- gli aggettivi che terminano in -ca hanno il plurale in _____
- gli aggettivi che terminano in -co hanno il plurale in _____ quando hanno l'accento sulla penultima sillaba, e in _____ quando hanno l'accento sulla terz'ultima sillaba

3 Davide descrive la città dove abita a un amico conosciuto in un forum su Internet. Completa il testo con la desinenza degli aggettivi.

«Abito in un quartiere tranquill___ e silenzios___ in periferia. Le case sono nuov___, c'è molto verde e ci sono anche dei negozi molto bell___. Sono impiegato e lavoro in un ufficio nella zona industrial___. Li gli edifici sono grand___ e modern___, ma la zona è rumoros___ perché c'è traffico. Dopo il lavoro esco con gli amici. Mi piace molto andare nel centro storic___. Amo le case antic___, le strade tranquill___ e l'atmosfera tipic___ e vivac___ delle piazze grand___ e piccol___. Non mi piacciono però le lung___ code di turisti davanti ai monumenti antic___ e ai ristoranti tipic___.»

35 4 Ascolta le descrizioni delle città. Segna le caratteristiche di Stresa e di Lucca con una "X".


	A Stresa:	A Lucca:		A Stresa:	A Lucca:
ci sono molti alberghi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c'è un Duomo con una facciata stupenda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c'è una bellissima chiesa in stile neoclassico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ci sono delle mura antiche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ci sono molte trattorie tipiche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c'è un parco ricco di piante e animali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c'è un lago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ci sono dei negozi di antiquariato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25

- 5** Hai chiesto informazioni su Verona in un forum su Internet. Marco ti ha risposto. Completa la sua risposta con "c'è" o "ci sono".

messaggi

Marco



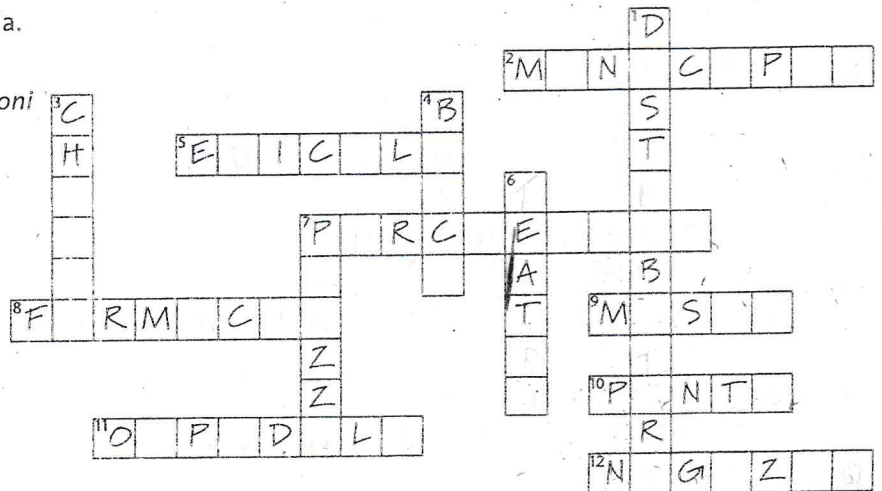
Vai subito in centro, _____ delle bellissime piazze: piazza Bra e piazza delle Erbe. Inoltre _____ l'Arena e _____ moltissime chiese e basiliche: il Duomo, Sant'Anastasia, San Fermo. Poi _____ tanti musei. Ti consiglio di vedere le vie centrali molto caratteristiche... e poi _____ la casa di Giulietta con il balcone... Anche in provincia _____ molte cose da vedere. Puoi andare al Lago di Garda e visitare Sirmione: lì _____ le terme, le Grotte di Catullo e _____ il Castello Scaligero, oppure vai in Valpolicella dove _____ molte osterie per gustare il vino locale!

Buon soggiorno nella mia città! Ciao

- 6** "C'è/ci sono" o "è/sono"? Completa i minidialoghi.

- ▶ 1 ♦ Mario, dov' _____ il giornale?
 Ⓢ In cucina.
- ▶ 2 ♦ _____ molti negozi a Ferrara?
 Ⓢ Mah, guarda, _____ pochi negozi piccoli, ma molti supermercati.
- ▶ 3 ♦ Maddalena, dove _____ i DVD che ho comprato ieri?
 Ⓢ _____ in macchina. Li prendi tu?
- ▶ 4 ♦ Mi scusi, _____ una farmacia qui vicino?
 Ⓢ Sì, non _____ lontano. _____ là, vede? Vicino alla scuola.
- ▶ 5 ♦ _____ traffico a Ferrara?
 Ⓢ No, non molto, perché tutti girano in bicicletta.
- ▶ 6 ♦ Com' _____ la zona dove abita Bruno?
 Ⓢ Guarda, _____ proprio un brutto quartiere, non _____ un cinema, non _____ negozi, non _____ niente.

- 7** Quali negozi, edifici e costruzioni ci sono in una città? Completa il cruciverba con le lettere mancanti.



8 Associa le azioni ai luoghi.

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| 1 spedire una lettera | a in un negozio/al supermercato |
| 2 comprare un'aspirina | b in un museo |
| 3 fare la spesa | c all'ufficio postale |
| 4 fare sport | d alla stazione |
| 5 parcheggiare la macchina | e allo stadio |
| 6 visitare una mostra | f in farmacia |
| 7 prendere il treno | g in palestra |
| 8 vedere una partita di calcio | h al parcheggio |

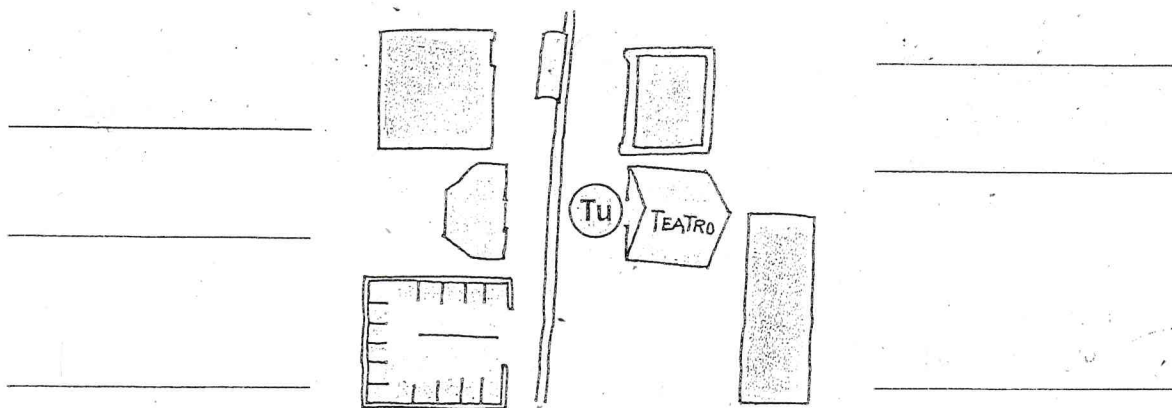
9 Trasforma le frasi, come nell'esempio.

- | | | |
|--|---|---------------------------------------|
| 1 Lo stadio è in pieno centro. | → | <u>In pieno centro c'è lo stadio.</u> |
| 2 Vicino a casa mia c'è la banca. | → | _____ |
| 3 La chiesa è nel centro storico. | → | _____ |
| 4 Vicino alla piazza ci sono due supermercati. | → | _____ |
| 5 Accanto alla posta c'è il ristorante "Il veliero". | → | _____ |

10 In quale punto della piantina si trovano i luoghi indicati nelle frasi?

Leggi le indicazioni e scrivi i nomi dei luoghi sulle righe corrispondenti. Tu sei di fronte al teatro.

- | | |
|--|--|
| 1 L'edicola è di fronte al teatro. | 4 Dietro al teatro, a sinistra, c'è l'albergo. |
| 2 La scuola è a destra, accanto all'edicola. | 5 Davanti alla scuola c'è la fermata del tram. |
| 3 A destra, accanto al teatro, c'è la banca. | 6 A sinistra, vicino all'edicola, c'è il parcheggio. |



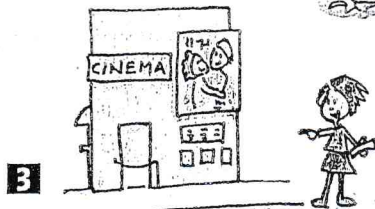
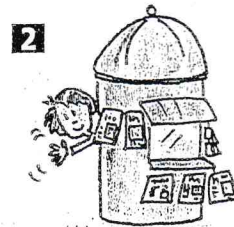
11 Completa le frasi con le parole della lista.

l' | all' | di | il | al | fra | al | dietro | la

- | | |
|---|---|
| 1 La pizzeria è accanto _____ ufficio postale. | 5 _____ la banca c'è un parcheggio. |
| 2 _____ fronte alla scuola c'è un'edicola. | 6 La chiesa è accanto _____ municipio. |
| 3 La fermata del tram è davanti _____
negozio di frutta e verdura. | 7 Fra _____ stazione e _____
parcheggio c'è l'edicola. |
| 4 il supermercato è _____ il cinema e il bar. | 8 Il museo è dietro _____ ospedale. |

12 Guarda le immagini e scrivi dov'è Marina.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____



13 Sabrina vuole organizzare una festa per inaugurare la sua nuova casa. Scrive un messaggio per invitare gli amici. Completalo con le parole della lista.

vedere | simpatici | perché non | trovato | festa
 interessante | appartamento | vecchi | carina | dai

«Cari amici,
 scusate, sono a Padova da due mesi e non ho ancora _____ il tempo di scrivervi!
 Il nuovo lavoro è molto _____ e i colleghi sono veramente _____.
 Padova è una cittadina proprio _____ e tranquilla con molte cose da _____.
 Fra due settimane vorrei fare una grande _____ per inaugurare il nuovo _____
 e salutare i nuovi e i _____ amici. _____ venite a trovarmi e rimanete per
 tutto il fine settimana? _____, vi aspetto! Così potete anche visitare
 la città.

Un abbraccio
 Sabrina»

14 Completa le frasi con i verbi "venire", "volere", "fare", "bere", "sapere" al presente.

- 1 Marco e Piero _____ suonare la chitarra e il pianoforte. Che bravi!
- 2 (Voi) _____ ancora un bicchiere di vino?
- 3 Marzia, _____ a giocare a tennis sabato?
- 4 Perché non (noi) _____ un aperitivo al bar "Quattroassi"?
- 5 (Tu) _____ ancora un po' di dolce? Dai! È così buono!
- 6 Che cosa _____ la signora Frattino? È insegnante? Lo (tu) _____?
- 7 (Voi) _____ con noi a teatro? (Noi) _____ vedere una commedia musicale.
- 8 (Noi) _____ un giro in centro. (Tu) _____ anche tu?

3

IL MIO QUARTIERE

Il nostro progetto

Descrivere il nostro quartiere ideale e poi sceglierne uno per viverci

STRUMENTI PER IL NOSTRO PROGETTO:

Temi: città e quartieri italiani, servizi di un quartiere, paratteristiche delle città, architetti italiani famosi.

Le risorse linguistiche: c'è e ci sono, il presente indicativo dei verbi in -isc-, gli articoli determinativi e indeterminativi plurali, alcune preposizioni articolate (a e da) e gli aggettivi qualificativi indefiniti. Il plurale dei sostantivi, le espressioni di luogo, i numeri dopo il 100.

Le competenze:

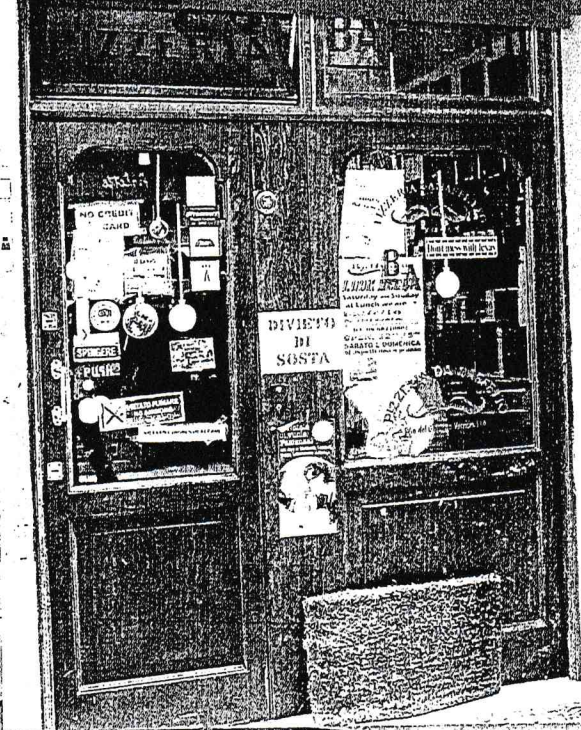
- prendere informazioni su biglietti da visita;
- comprendere brevi descrizioni di città e quartieri, valutare informazioni turistiche;
- riconoscere informazioni relative a un quartiere e a una città;
- esprimere preferenze, descrivere un quartiere, una città, dire dove si trova un oggetto;
- chiedere e dare informazioni relative a una città o un quartiere, chiedere ed esprimere preferenze;
- descrivere il quartiere di una città.



PIZZERIA BAFFETTO



Via del Governo Vecchio 114
00186 Roma



PRIMO CONTATTO

PIAZZA INDIPENDENZA

A. Cosa c'è in questo quartiere?

C'è...	vero	falso
un ristorante		
una profumeria		
un hotel		
una farmacia		
una libreria		
una pasticceria		
un caffè		
un fruttivendolo		

B. Leggi i biglietti da visita e osserva come si scrive l'indirizzo in italiano. Che differenze noti con quello del tuo paese?



Tavola calda

chiuso la domenica
via degli Etruschi 28
00185 Roma
Cell. 3358332278

Frutta e verdura
consegne a domicilio
piazza Testaccio 12
00153 Roma
Cell. 347259954


Consegne a domicilio
formiture
pubblici esercizi
06.5806460

Frutta esotica
Verdura pulita e pronta da cuocere
Alimentari

1. DOVE SI VIVE MEGLIO?

A. Secondo un recente studio, le tre città in cui si vive meglio in Italia sono Belluno, Siena e Trento. Cerca le sulla cartina dell'Italia.

• Belluno è a nord.

 B. Cosa dicono gli abitanti di queste città? Leggi le loro opinioni e indica gli aggettivi che distinguono ogni città dalle altre due.



BELLUNO

Luca, 36 anni

Belluno è una città sicura e pulita, in centro ci sono dei bar e dei ristoranti molto carini. C'è anche un fiume, il Piave, e da ogni angolo della città si vedono le Dolomiti.

www.webdolomiti.net

Martina, 15 anni

È una città piccola, ha poco più di 36.000 abitanti, per questo è tranquilla e silenziosa. Ci sono degli edifici antichi molto belli ma io vivo in un palazzo moderno... un po' brutto!

SIENA

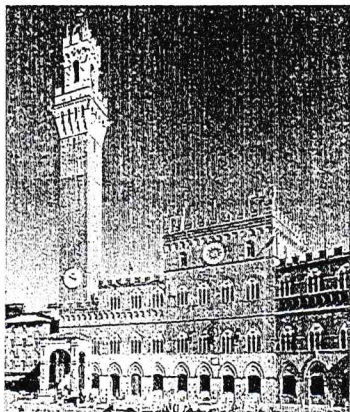
Antonella, 20 anni

Siena è piccola però è molto turistica e vivace; ci sono molti studenti che vengono a studiare qui all'università.

Antonio, 49 anni

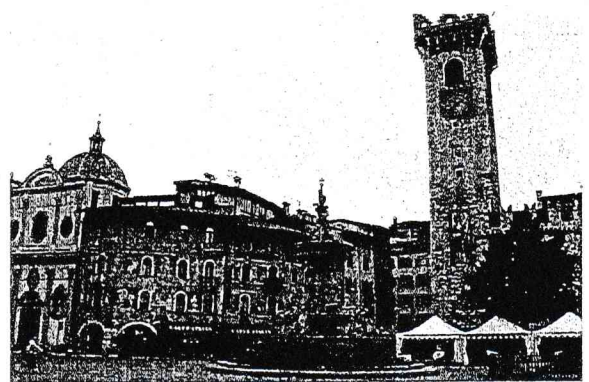
Siena è bella però è molto cara, soprattutto nel centro storico. Ci sono sempre molti turisti e a volte è un po' caotica e rumorosa.

www.comune.siena.it



VIVERE BENE
La rivista di chi vive bene

DOVE SI VIVE MEGLIO IN ITALIA?
La qualità della vita è migliore nelle piccole città di provincia



TRENTO

Marco e Isabella, 25 anni

Trento non è grandissima però è una città moderna e cosmopolita ed è anche sicura. Ci sono tanti servizi: piste ciclabili, vie pedonali, negozi...

www.ap.trento.it

Giorgio, 18 anni

È una città molto bella e dinamica e c'è anche l'università, per questo ci sono dei locali abbastanza economici. E poi è vicino al lago di Garda e a circa 130 km dall'Austria.

PAROLE UTILI

- bello ≠ brutto
- moderno ≠ antico
- caro ≠ economico
- piccolo ≠ grande
- silenzioso ≠ rumoroso
- pulito ≠ sporco

Il nostro progetto

Il compito: conosci altre città italiane? Dove sono? Come sono?



La prossimità dell'italiano alla tua lingua, o ad altre che conosci, e il contesto ti aiutano a capire quando leggi.

2. NAPOLI... MILLE COLORI!

A. Ecco la presentazione di tre quartieri di Napoli. Secondo te in quale quartiere si vive meglio?

www.napoli.dif

INFORMAZIONI | SERVIZI | **VISITARE LA CITTÀ** | ARTE E CULTURA | L'AGENDA DEL MESE

QUARTIERI
ITINERARI

Vomero è il quartiere commerciale e residenziale di Napoli, è a nord della città e con la metropolitana si arriva in centro velocemente. È molto popolato e si trova su una collina. Ci sono tanti edifici antichi in stile Liberty. C'è anche un parco molto grande, il parco di Villa Floridiana e inoltre ci sono Castel Sant'Elmo e la Certosa di San Martino.

Spaccanapoli è una grande strada che divide il nord dal sud della città. Si trova nel centro storico di Napoli e dà il nome a una zona piena di vie e vicoli caratteristici. Ci sono negozi di ogni tipo: forni, trattorie, mercati... ma Spaccanapoli è conosciuto soprattutto per il mercato dei presepi e per la Napoli sotterranea: una vera città sotto la città.

Posillipo è un quartiere molto elegante vicino al mare. Da qui si vedono il Golfo di Napoli e il Vesuvio. C'è un piccolo porto, Marechiaro, dove ci sono molti ristoranti tipici. A Posillipo ci sono due parchi: il Parco Archeologico e il Parco Virgiliano con i giardini. Ha una vivace vita notturna grazie ai ristoranti e alle discoteche.

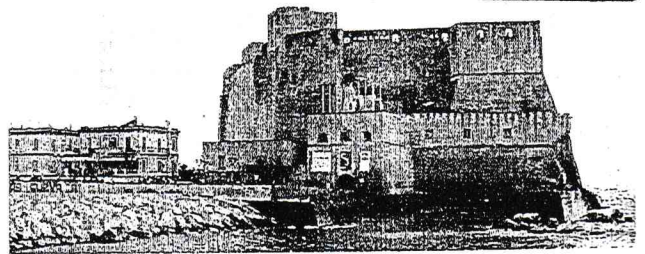
B. Ascolta la conversazione di Paola con un'amica: in quale quartiere di Napoli vive? Poi indica cosa dice del suo quartiere.

- | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> caotico | <input type="checkbox"/> popolato | <input type="checkbox"/> sporco |
| <input type="checkbox"/> sicuro | <input type="checkbox"/> pulito | <input type="checkbox"/> tranquillo |
| <input type="checkbox"/> pericoloso | <input type="checkbox"/> rumoroso | <input type="checkbox"/> vivace |

C. E tu quale quartiere preferisci? Parlane con un compagno.

- lo preferisco Spaccanapoli perché è caratteristico e ci sono tanti negozi.

curiosità



Esiste una curiosa leggenda su Castel dell'Ovo: nelle segrete del castello c'è un uovo chiuso in una gabbia di ferro, nascosto dal poeta Virgilio. È un uovo molto speciale perché se si rompe, il Castello e Napoli si distruggono.

1. UN FINE SETTIMANA A...

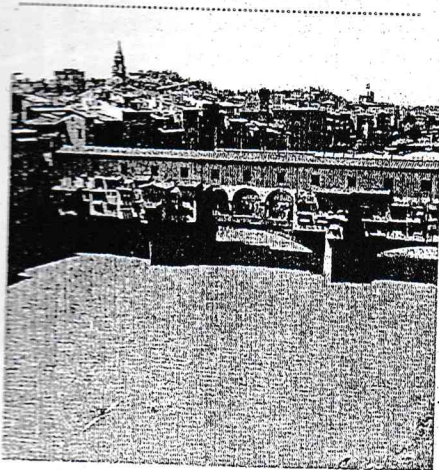
A. Un'agenzia di viaggi ti propone tre alternative per trascorrere un fine settimana. Abbinare i titoli ai testi e poi scegli la proposta che preferisci.

**BOLOGNA, LA CITTÀ
DEI PORTICI**

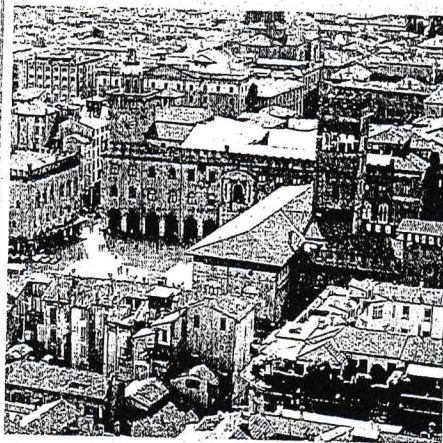
POMPEI ED ERCOLANO

**FIRENZE, LA PERLA
DEL RINASCIMENTO**

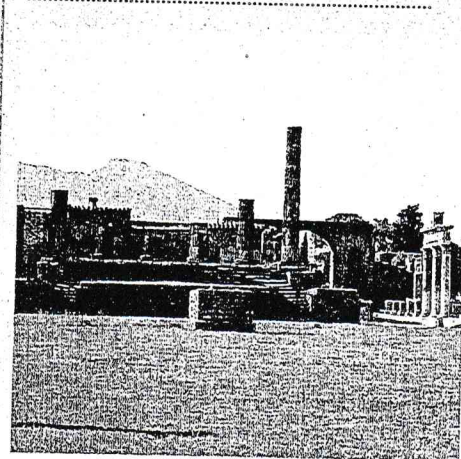
Un fine settimana a...



Il Duomo e il Battistero, lo splendido giardino di Boboli e l'antica Basilica di San Lorenzo, la Galleria degli Uffizi, le botteghe degli orefici di Ponte Vecchio e una passeggiata per le vie del centro.



L'Università, la Basilica di San Petronio, le due Torri, i portici lunghi quasi 40 km, la Pinacoteca Nazionale con le opere di Giotto, Raffaello e Tiziano, l'ambiente studentesco e le osterie tipiche.



Gli scavi archeologici con i resti delle antiche città romane, gli affreschi e i mosaici in stile pompeiano; le Ville Vesuviane del Settecento e il Parco Nazionale del Vesuvio.

B. Osserva i testi e completa il quadro con gli articoli determinativi.

SINGOLARE

femminile

la Galleria degli Uffizi
..... Università

maschile

..... Duomo
..... ambiente studentesco
..... splendido giardino di Boboli

PLURALE

..... Ville Vesuviane
..... osterie tipiche

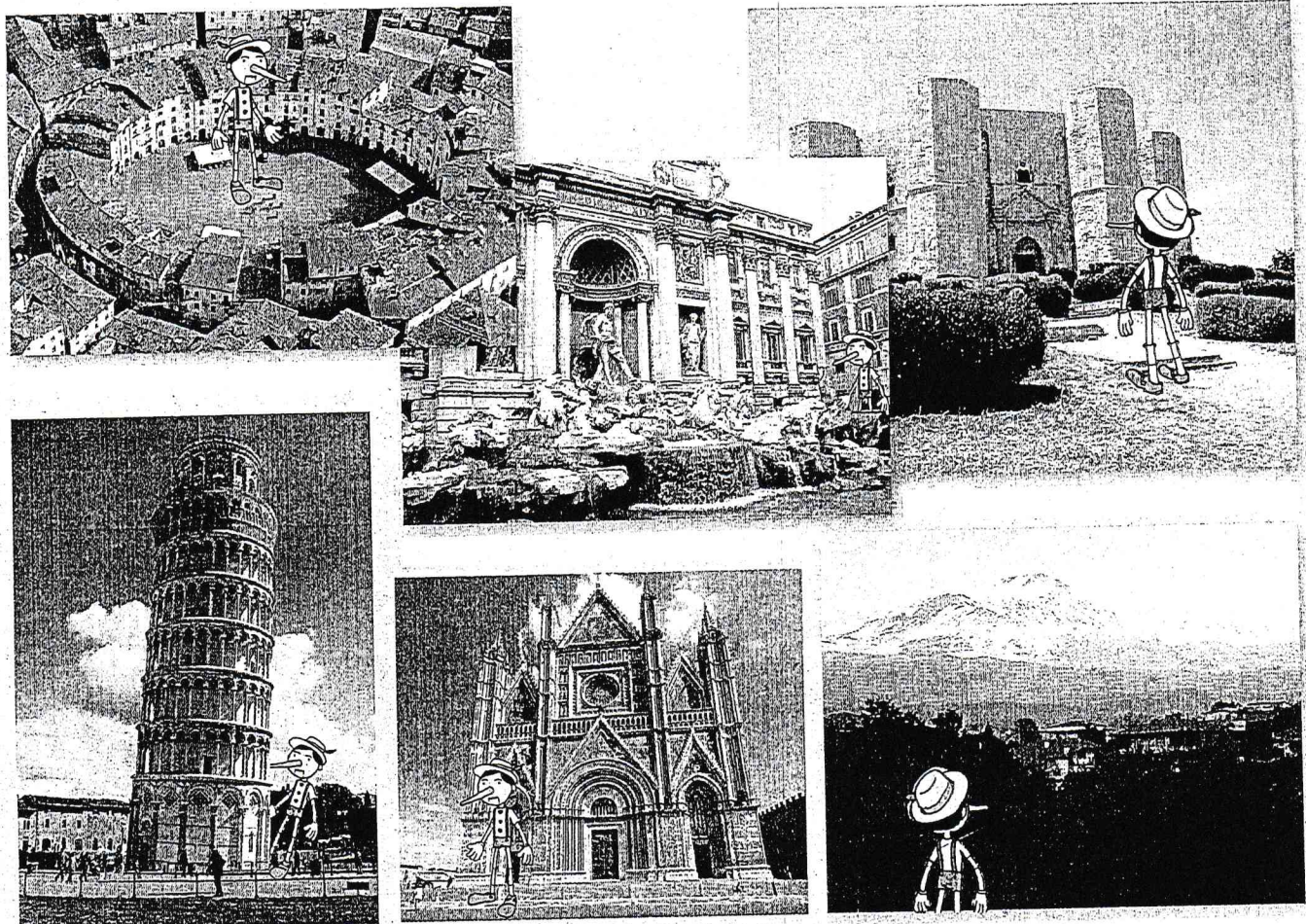
i portici
..... affreschi
..... scavi archeologici

**Il nostro
progetto**

Il compito: scegli una città italiana e prepara un opuscolo sul modello del punto A. Dopo appendi la tua proposta in bacheca.

2. L'ALBUM DI PINOCCHIO

A. Dopo un viaggio per l'Italia, Pinocchio fa un album con le fotografie scattate e scrive delle didascalie. Aiutalo a finire il suo lavoro utilizzando le espressioni che trovi più in basso.



Vicino alla fontana.

Dietro la torre.

In mezzo alla piazza.

Il confronto con la propria lingua aiuta a fissare le strutture e il lessico.

Davanti al duomo.

Di fronte al castello.

Lontano dal vulcano.



B. Osserva le espressioni di luogo e completa il quadro.



C. Scegli un oggetto della tua classe e dai delle indicazioni a un tuo compagno che deve indovinare cos'è.

in mezzo alla piazza

dietro la torre

davanti

vicino

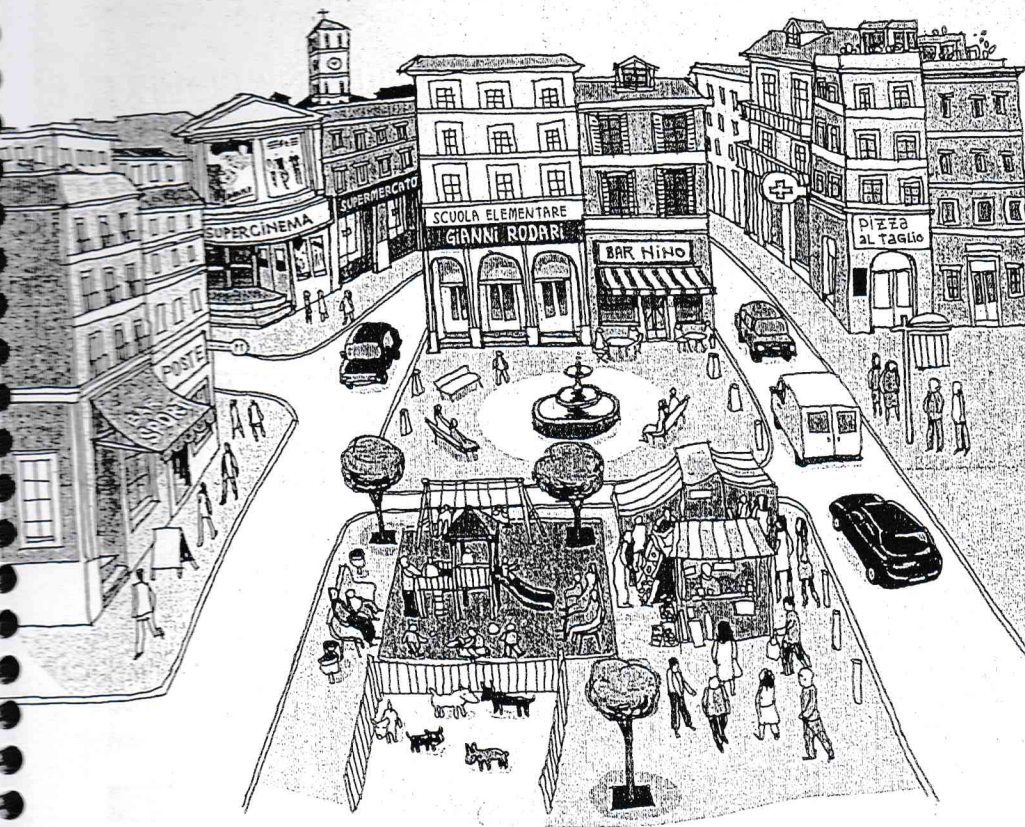
lontano

di fronte

- È di fronte alla finestra e vicino alla porta.
- La bacheca!
- Bravo!

3. NEL QUARTIERE C'È UN PO' DI TUTTO

A. Ecco il quartiere di una città italiana. Osserva l'illustrazione e di quali affermazioni sono vere e quali false.



	V	F
c'è una chiesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c'è un supermercato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c'è un'edicola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c'è una fermata dell'autobus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
non c'è nessun ospedale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c'è una pizzeria al taglio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
non c'è nessun ristorante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c'è una farmacia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c'è un cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
non c'è nessuno stadio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c'è un ufficio postale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ci sono dei giardini pubblici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ci sono degli alberi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
non ci sono alberghi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ci sono delle macchine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ci sono dei bar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
non c'è nessuna banca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



B. Osserva le costruzioni con c'è/ci sono e non c'è/non ci sono e completa il quadro. Dopo prova a formulare la regola.

- | | |
|----------------------|---|
| c'è un cinema | non c'è nessuna banca |
| una piazza | nessun'agenzia di viaggi |
| un'edicola | nessun ristorante |
| | nessun ospedale |
| | nessuno stadio |
| ci sono dei bar | non ci sono alberghi |
| delle macchine | |
| degli alberi | |
| + singolare | + nessun/nessuno/
nessun/nessuna + singolare |
| + plurale | + plurale |



C. Adesso osserva le parole in neretto e completa il quadro degli articoli indeterminativi.

SINGOLARE	PLURALE
maschile	
..... bar	dei bar
un albero alberi
..... stadio	degli stadi
femminile	
una macchina macchine
..... edicola	delle edicole



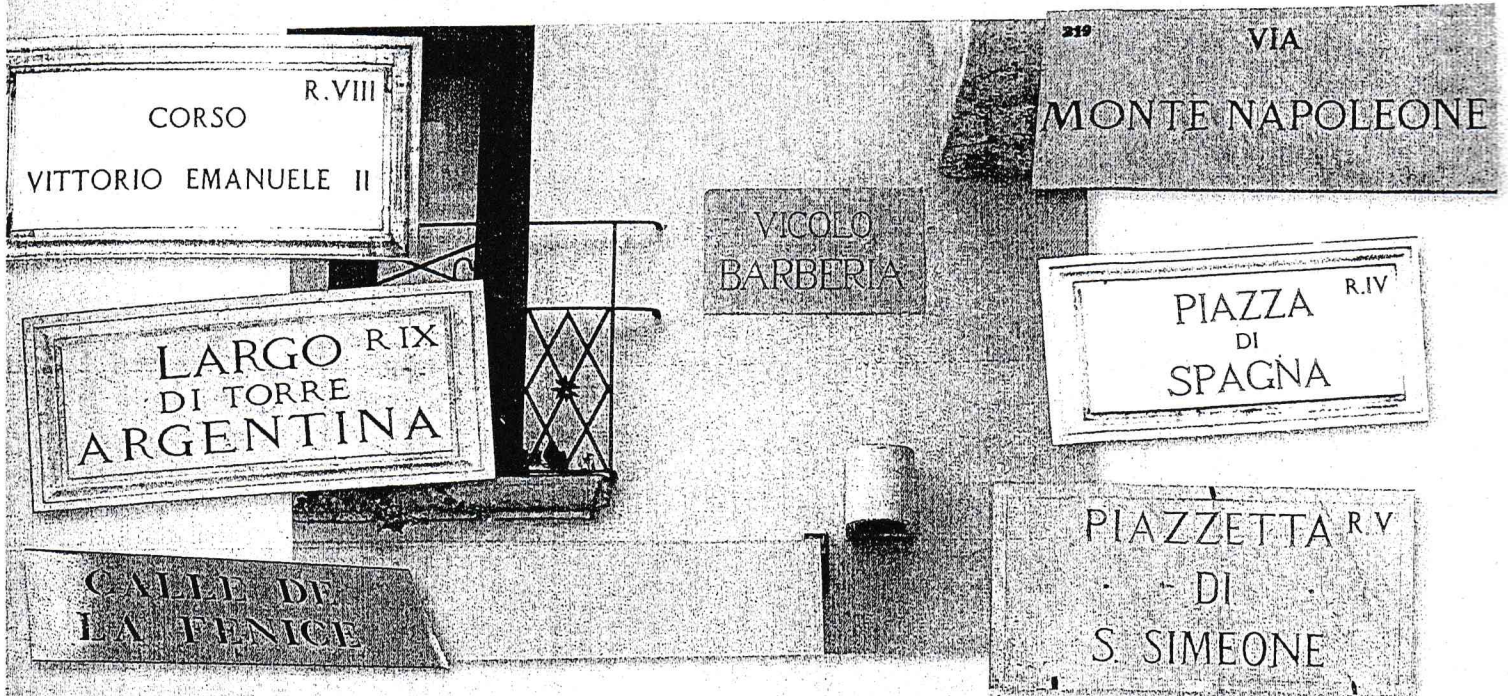
D. Cosa c'è e cosa non c'è nel tuo quartiere? Parlane con un tuo compagno.

- Nel mio quartiere ci sono molti bar e c'è un cinema molto grande. Però non c'è nessun teatro.

1. IN GIRO PER LA CITTÀ

A. Ecco alcuni cartelli di vie e piazze italiane. Ne riconosci qualcuno?

B. Con l'aiuto del tuo insegnante e dei tuoi compagni trova a cosa corrispondono nella tua lingua.



2. CI VEDIAMO IN PIAZZETTA

A. In Italia la piazza rappresenta un luogo molto importante nelle città: è il punto preferito d'incontro e di ritrovo. Anche nel tuo paese è così?

B. Ascolta queste persone: qual è il loro posto preferito della città?



- la piazza principale
- il corso
- il parco
- la piazzetta
- il centro storico
- la Villa comunale



« Una famiglia vera e propria non ce l'ho / e la mia casa è Piazza Grande. »
 Lucio Dalla, *Piazza Grande* (1972)

40


ARTICOLI INDETERMINATIVI: IL PLURALE

MASCHILE

dei ristoranti
degli alberghi
degli stadi
degli zoo

FEMMINILE

delle scuole
delle edicole

 Per il plurale degli articoli indeterminativi si usa il plurale degli articoli partitivi: *dei, degli e delle*.


ARTICOLI DETERMINATIVI: IL PLURALE

MASCHILE

i ristoranti
gli alberghi
gli stadi
gli zoo

FEMMINILE

le scuole
le edicole

 Al plurale non si usa mai l'apostrofo anche se la parola comincia per vocale.

AGGETTIVI INDEFINITI

SINGOLARE

troppo/a
molto/a
tanto/a
poco/a
nessun / nessuno / nessuna / nessun'


PLURALE

troppi/e
molti/e
tanti/e
pochi/e

*In questo quartiere c'è **troppo** rumore.*

*Qui ci sono **pochi** negozi.*

*Non c'è **nessuna** banca qui vicino.*

 **Nessun, nessuno e nessuna** si usano sempre con la negazione **non** se posti dopo il verbo.

PREPOSIZIONI ARTICOLATE con A e DA

	a	da
il	al	dal
lo	allo	dallo
la	alla	dalla
l'	all'	dall'
i	ai	dai
gli	agli	dagli
le	alle	dalle


IL PLURALE DEI SOSTANTIVI

MASCHILE

singolare	plurale
mercato	mercati
ristorante	ristoranti


FEMMINILE

singolare	plurale
piazza	piazze
stazione	stazioni

 cinema ▶ cinema; bar ▶ bar; autobus ▶ autobus

I NOMI IN -CA e -GA, -CO e -GO

banca ▶ banche
bottega ▶ botteghe
parco ▶ parchi
turistico ▶ turistici
albergo ▶ alberghi
psicologo ▶ psicologi

 amico ▶ amici
dialogo ▶ dialoghi.

PREFERIRE

preferisco
preferisci
preferisce
preferiamo
preferite
preferiscono

 capire ▶ capisco.

C'È e CI SONO


Per esprimere la presenza di un oggetto o una persona si utilizzano le forme:

c'è + singolare

Nel nostro quartiere **c'è** una chiesa molto bella.

ci sono + plurale

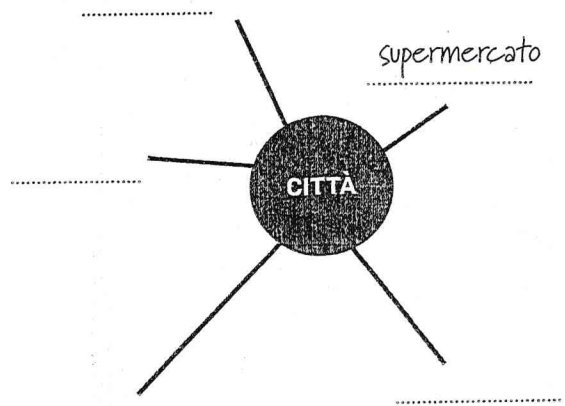
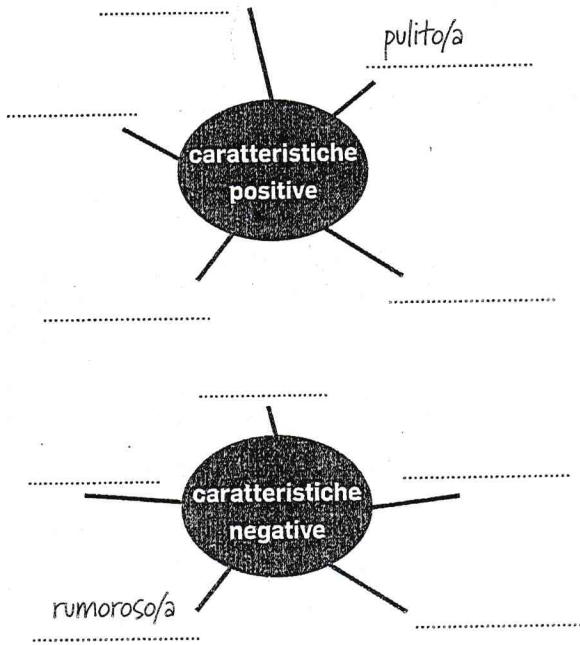
Nel mio quartiere **ci sono** dei ristoranti economici.

 **Attenzione alla negazione!** Ricorda che "no" si utilizza come contrario di "sì" e "non" come negazione all'interno della frase.

- *C'è una banca qui vicino?*
- *Sì, c'è. È davanti al supermercato.*
- *C'è una fermata della metro in questo quartiere?*
- *No, non c'è. Però accanto all'edicola c'è la fermata dell'autobus.*

1. Aggettivi per descrivere una città o un quartiere.

2. Parole per parlare di una città o di un quartiere.



Suoni e lettere



A. Ascolta le frasi e sottolinea i suoni [ʃ] e [sk].

1. In quale città preferisci vivere?
2. Io preferisco vivere a Roma.
3. Alice vive vicino alla scuola.
4. Pietro preferisce vivere in Toscana.

B. Riascolta le frasi e completa.

Davanti a ed la **sc** si pronuncia [ʃ]
Davanti a, e la **sc** si pronuncia [sk].



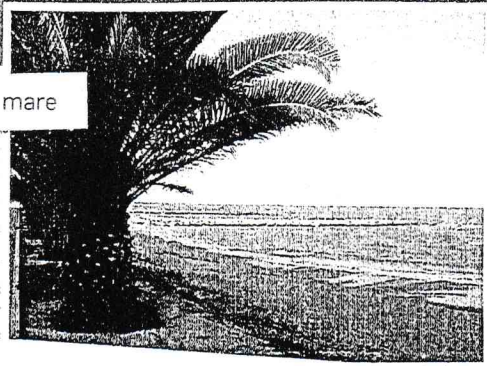
C. Ascolta le frasi: sono domande o affermazioni? Utilizza il punto di domanda (?) o il punto (.). Riascoltate e ripetete.

1. Abitano lontano dall'ospedale
2. In mezzo alla piazza c'è un'edicola
3. La fermata dell'autobus è vicino

4. È un quartiere tranquillo e sicuro
5. In centro ci sono molte piste ciclabili
6. Vicino a casa tua ci sono degli alberghi
7. Nel quartiere non c'è nessun cinema
8. Il teatro è lontano

1. LA CITTÀ ETERNA

A. Secondo te, quali di questi elementi si trovano a Roma? Parlane con un compagno.



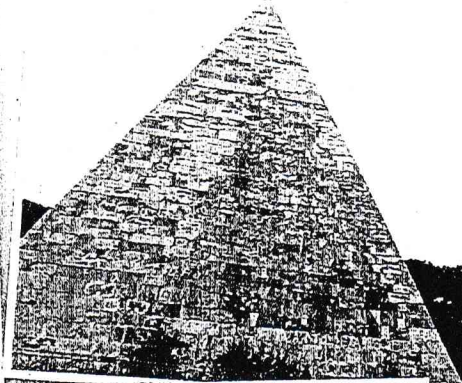
il mare



un fiume



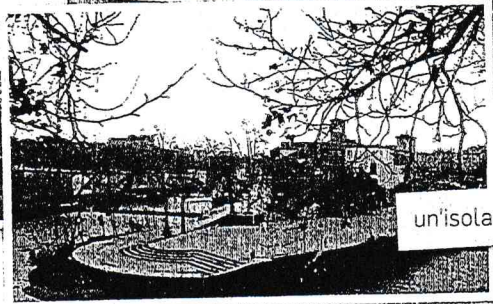
degli edifici moderni



una piramide



degli edifici stile Liberty



un'isola

un lago



B. Adesso ascolta Marcello e Patrizia che parlano di Roma e verifica se hai indovinato. Se puoi, indica il quartiere in cui si trovano gli elementi che senti.



Abituati a fare un ascolto selettivo, concentrati sugli elementi di cui hai bisogno.

2. DI QUARTIERE IN QUARTIERE



Scegli un quartiere che conosci bene e prepara, con un compagno, una breve descrizione con l'aiuto delle seguenti frasi. I compagni vi fanno delle domande per indovinare di che quartiere si tratta.



- Il nostro quartiere è abbastanza tranquillo, ci sono dei palazzi antichi e c'è anche un teatro...
- È vicino al centro?

Nel nostro quartiere, c'è / ci sono...

- una fermata della metropolitana.
- poche macchine.
- dei bar e dei ristoranti molto belli.
- un parco molto grande.
- delle vie pedonali.

Il quartiere è...

- vicino al mare.
- lontano dalla stazione.
- vicino al fiume.
- in centro.

Nel nostro quartiere non c'è / non ci sono...

- nessun cinema.
- musei.
- nessuna fermata dell'autobus.
- palazzi antichi.
- banche.

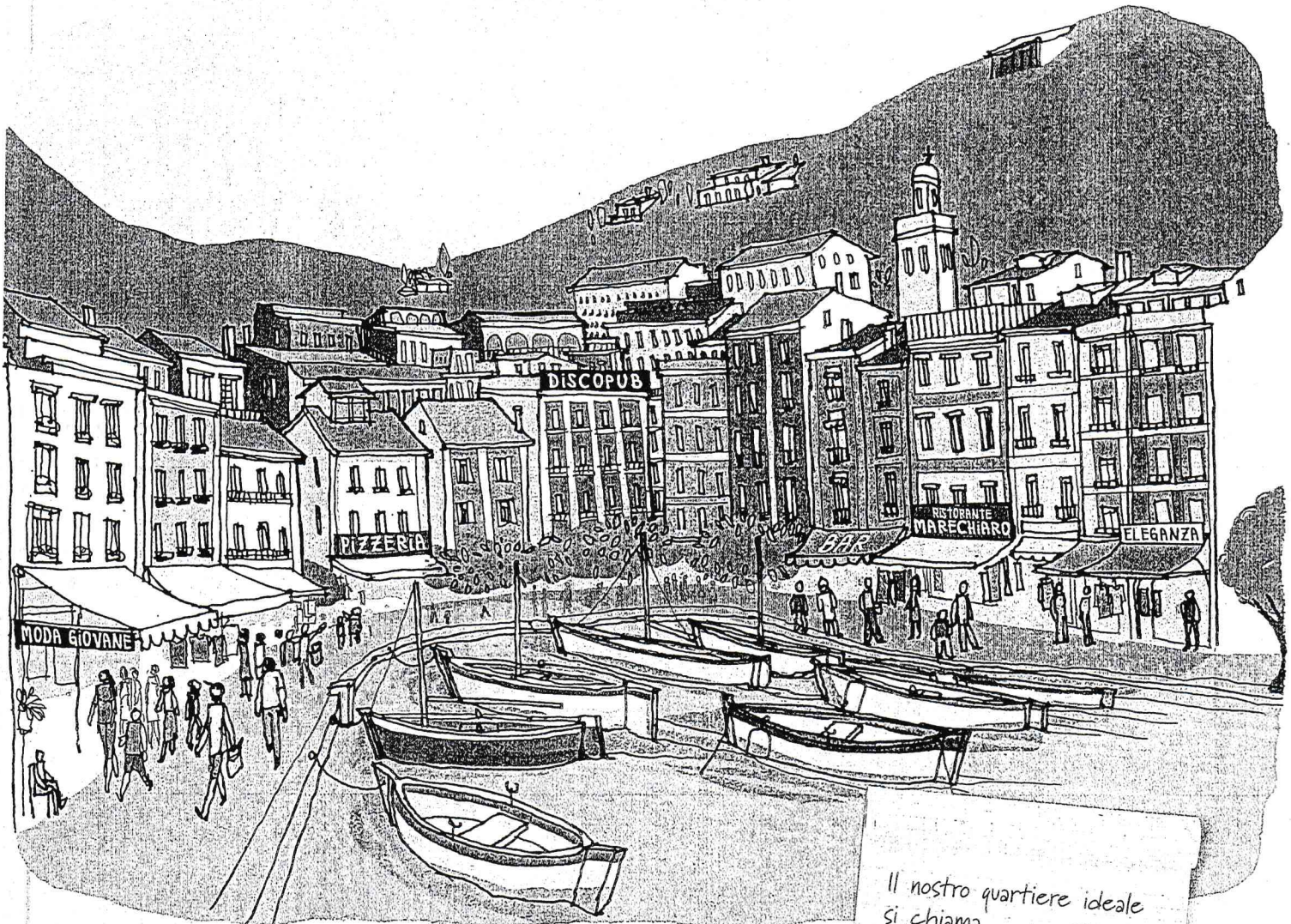
È un quartiere...

- tranquillo.
- poco rumoroso.
- molto bello.
- sicuro.
- molto caro.

3. IL QUARTIERE IDEALE

A. A gruppi. Immaginate un quartiere ideale. Può essere reale, immaginario o tutte e due le cose insieme.

Il nostro progetto



Il nostro quartiere ideale si chiama...

È...

C'è... Ci sono...

Non c'è... Non ci sono...

È un quartiere...

B. Disegnate il quartiere che avete immaginato e descrivetelo al resto della classe. I vostri compagni possono fare delle domande perché devono decidere in quale quartiere vivere.

- Il nostro quartiere ideale si chiama Porto Antico. È molto bello, c'è un piccolo porto e poi ci sono molti bar e ristoranti...
- Ci sono dei negozi?
- Sì, ci sono dei negozi eleganti...

C. Quando le presentazioni sono finite, scegliete in quale quartiere volete vivere, dite perché e, alla fine, eleggete il quartiere preferito della classe.

Quartieri tipici italiani

Bari Vecchia - Bari

È la zona più folkloristica di Bari, con le stradine strette e i vicoli tipici dello stile mediterraneo. Ci sono importanti luoghi d'interesse, come la Basilica di San Nicola e il Castello Normanno-Svevo, locali e ristoranti per la vita notturna.

www.infopointbari.com/

Boccadasse - Genova

È un antico borgo di pescatori che ha conservato un'atmosfera "d'altri tempi". Boccadasse è un luogo molto romantico: è sulla costa, c'è una piccola chiesa e le case sono antiche e colorate.

www.genova-turismo.it/

I Navigli - Milano

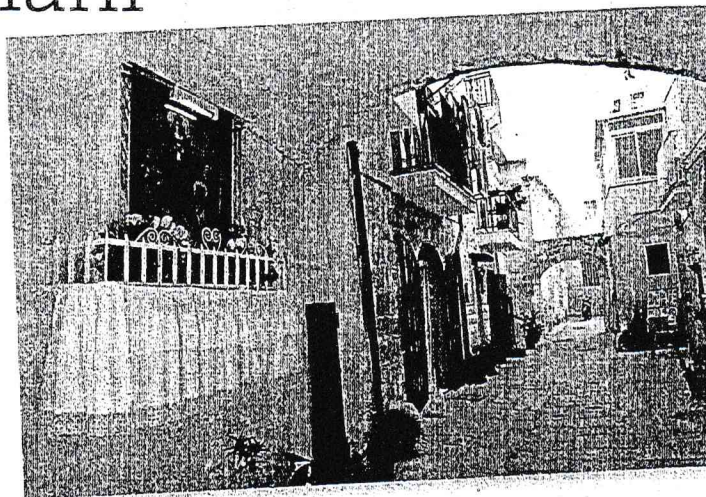
I Navigli sono una zona di Milano con una vivace vita notturna, piena di locali, bar, ristoranti e discoteche, frequentata soprattutto da giovani e artisti. Il sabato mattina c'è un mercato di gastronomia, antiquariato, libri e curiosità.

www.navigli.net/

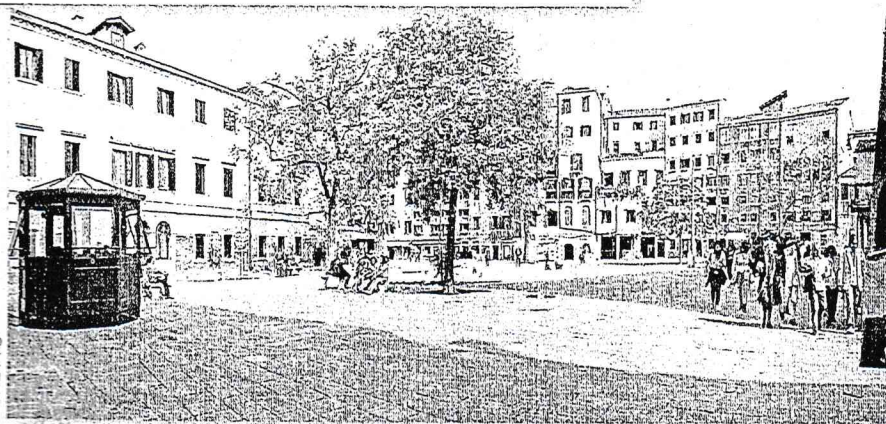
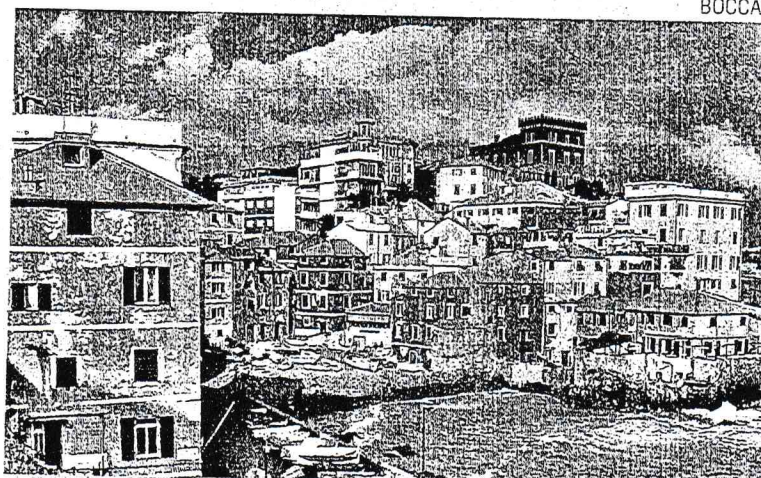
Ghetto - Venezia

Il Ghetto ebraico di Venezia è il primo d'Europa. La parola "ghetto", infatti, viene dal veneto. Nel Ghetto si trovano gli edifici più alti di tutta la città, ci sono cinque sinagoghe, il Museo Ebraico di Venezia, alcuni bar e ristoranti con cucina kasher.

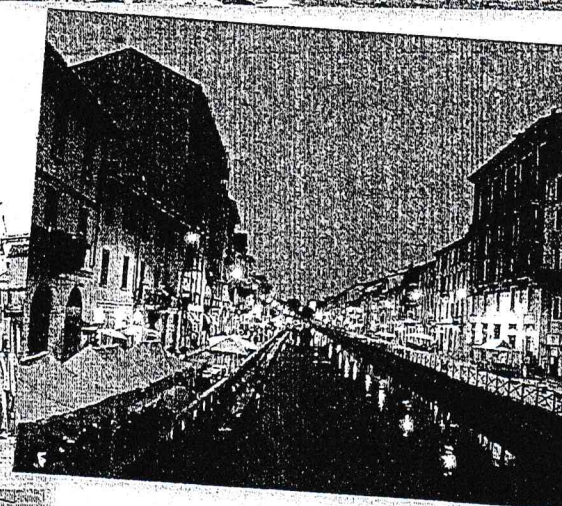
www.museoebraico.it/ghetto.html



BOCCADASSE



GHETTO



I NAVIGLI

1. Scegli uno di questi quartieri senza dire qual è e di' ai tuoi compagni quali sono le sue caratteristiche principali. Il primo che indovina continua il gioco.

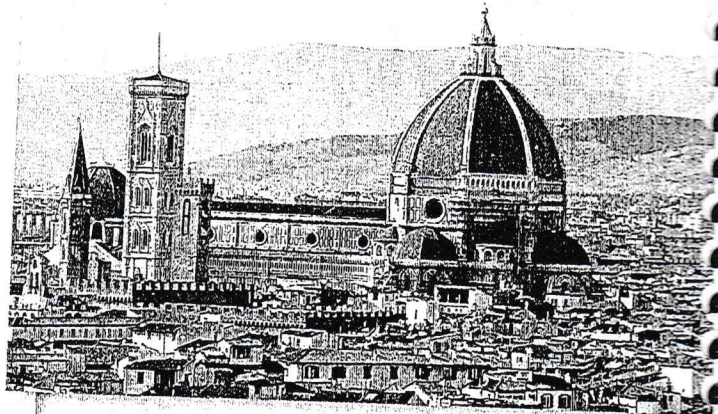
Architetti italiani

Filippo Brunelleschi (Firenze, 1377 - 1446) è uno degli architetti italiani più importanti. La sua opera più famosa è la Cupola di Santa Maria del Fiore, il Duomo di Firenze. Altre opere architettoniche importanti di Brunelleschi sono lo Spedale degli innocenti, la Chiesa di Santo Spirito e la Cappella de' Pazzi (Firenze).

Gian Lorenzo Bernini (Napoli, 1598 - Roma, 1680) è l'architetto della grandiosa piazza S. Pietro con il bellissimo colonnato. Sono opere di Bernini anche Palazzo Montecitorio, sede della Camera dei Deputati, Palazzo Barberini, dove si trova la Galleria Nazionale d'Arte Antica, e la magnifica Fontana dei Fiumi di piazza Navona (Roma).

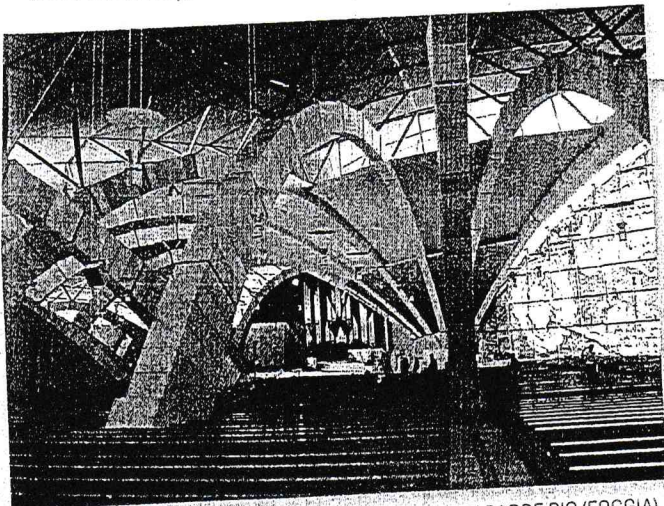
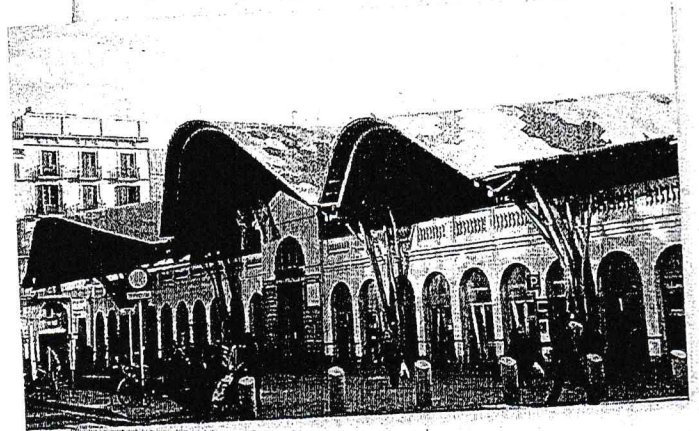
Renzo Piano (Genova, 1937) è architetto di edifici come l'Acquario di Genova, l'Auditorium Parco della Musica di Roma e la Chiesa di Padre Pio (Foggia). Ci sono delle opere di Renzo Piano anche all'estero, come il Centro Pompidou di Parigi e l'Aeroporto internazionale di Kansai (Giappone).

Benedetta Tagliabue (Milano, 1963), una delle poche donne importanti in architettura, dirige l'importante studio EMBT. I lavori più importanti realizzati dal suo studio sono il Parlamento scozzese a Edimburgo e la ristrutturazione del mercato di Santa Caterina (Barcellona).

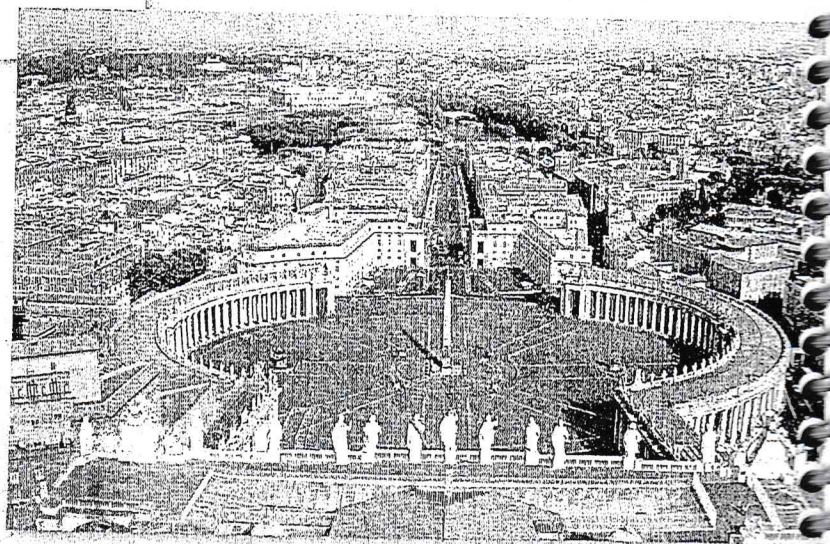


LA CUPOLA DEL BRUNELLESCHI (FIRENZE)

MERCATO DI S. CATERINA (BARCELLONA)



CHIESA DI PADRE PIO (FOGGIA)

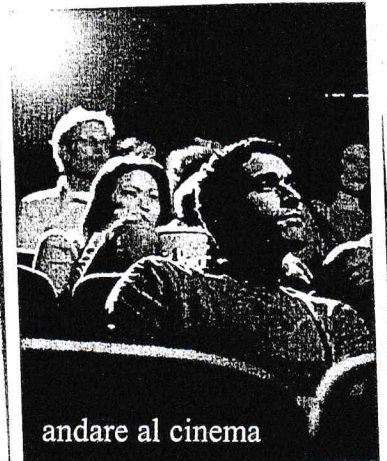


PIAZZA SAN PIETRO (ROMA)

2. Scegli un architetto importante del tuo paese e presenta le sue opere più importanti.

Per cominciare...

- 1 Osservate queste foto. Quali attività preferite fare il fine settimana?



- 2 Ascoltate una prima volta il dialogo. Di quali attività parlano i due ragazzi?
- 3 Ascoltate di nuovo il dialogo e scegliete l'affermazione giusta.

1. Nel fine settimana Enzo e Lidia
- a. hanno fatto le stesse cose
 - b. hanno fatto cose diverse
 - c. sono andati insieme al cinema
2. È stato un fine settimana tranquillo quello di
- a. Enzo
 - b. Lidia
 - c. tutti e due

In questa unità...

1. ...impariamo a raccontare, a situare un avvenimento nel tempo, a ordinare al bar, a esprimere preferenza;
2. ...conosciamo il passato prossimo, gli avverbi di tempo con il passato prossimo, l'avverbio ci;
3. ...troviamo informazioni e curiosità sugli italiani al bar e sul caffè.

A Come hai passato il fine settimana?

1 Leggete e ascoltate il testo per confermare le risposte all'attività precedente.

Enzo: Ciao Lidia, come va?

Lidia: Non c'è male, grazie. E tu?

Enzo: Abbastanza bene. Allora... come hai passato il fine settimana?

Lidia: Mah, niente di speciale, le solite cose.

Enzo: E dai, racconta.

Lidia: Dunque... sabato sono andata con Gianna in centro... a fare spese. Poi abbiamo bevuto un caffè all'*Antico Caffè Greco* e verso le 9 siamo andate a mangiare una pizza con degli amici.

Enzo: E ieri?

Lidia: Ieri, niente, sono andata da una mia collega. Abbiamo cenato e abbiamo guardato un film in televisione. Be'... non è stato tanto divertente devo dire. Comunque, sono rimasta fino a mezzanotte. E tu, cosa hai fatto di bello? Sei uscito con i ragazzi alla fine?

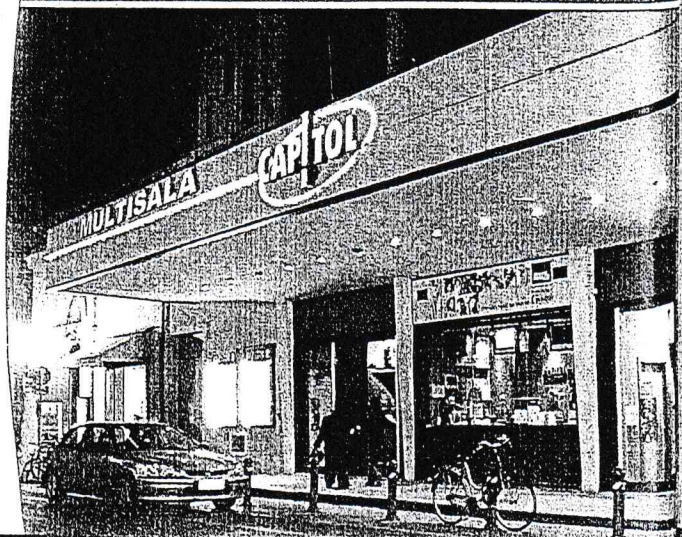
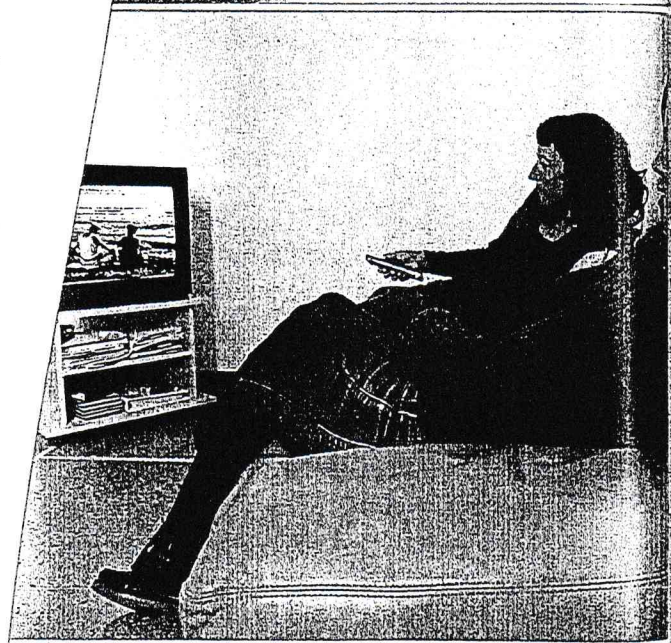
Enzo: Sì... sabato sera siamo andati in discoteca. Abbiamo ballato un sacco e siamo tornati dopo le tre!

Lidia: Allora, ieri non sei uscito, immagino...

Enzo: Invece, sì! Nel pomeriggio sono andato da Paola a guardare la tv. Verso le otto, però, lei ha avuto l'idea di andare al cinema e... così siamo usciti in gran fretta. Pensa che siamo entrati in sala un minuto prima dell'inizio del film!

Lidia: Dai! Un fine settimana intenso, insomma.

Enzo: Beh, sì! Ma anche divertente...!



2 Leggete.

Assumete i ruoli di Lidia ed Enzo. Leggete il dialogo.

3 Rispondete alle domande.

1. Lidia e Gianna cosa hanno fatto sabato?
2. Cosa ha fatto Lidia domenica?
3. Dov'è andato sabato sera Enzo?
4. Cosa ha fatto, invece, Enzo domenica sera?

4 Il testo che segue è un riassunto del dialogo introduttivo. Completate con i verbi dati.

Sabato Lidia èuscita..... insieme a Gianna. Sono a fare spese e poi hanno un caffè all'Antico Caffè Greco. Domenica, Lidia è da una sua collega ed è fino a mezzanotte.

Sabato sera, Enzo e i suoi amici sono in discoteca. Sono a casa dopo le tre. Domenica Paola ha l'idea di andare al cinema. Sono in sala poco prima dell'inizio del film!

- andati
- bevuto
- uscita
- andata
- entrati
- rimasta
- tornati
- avuto
- andate

5 Lavorate in coppia. Osservate queste frasi, tratte dal dialogo introduttivo, con i verbi al passato prossimo:

come hai passato il fine settimana?
 abbiamo guardato un film...
 abbiamo ballato un sacco...

sabato sono andata...
 ieri non sei uscito...
 siamo entrati in sala...

Secondo voi, quando usiamo il passato prossimo? Come si forma?

Osservate la prima tabella della pagina successiva e confermate le vostre ipotesi sulla formazione del passato prossimo.



Passato prossimo

presente di *avere* o *essere* + participio passato ⇨

parlare = parlato
ricevere = ricevuto
finire = finito

6 Osservate la tabella e costruite delle frasi secondo l'esempio.

ausiliare *avere* + participio passato

ho	parlato	di te con Gianna.
hai	mangiato	la pasta al dente?
ha	ricevuto	due cartoline.
abbiamo	venduto	la vecchia casa.
avete	capito	il dialogo?
hanno	dormito	molte ore.

1. Un anno fa (*io-visitare*) San Pietro.
2. Carla e Pina (*lavorare*) fino alle cinque.
3. Due giorni fa Giulia (*vendere*) la sua macchina.
4. Letizia, dove (*comprare*) questo vestito?
5. Come mai (*voi-pensare*) di dare una festa?

Ieri (*io-mangiare*) la pizza.
⇨ Ieri ho mangiato la pizza.

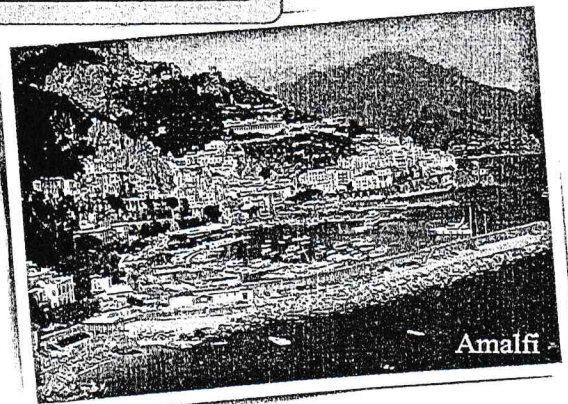
1 e 2

7 Osservate la tabella e costruite delle frasi orali.

ausiliare *essere* + participio passato

sono	andato/a	a teatro ieri.
sei	tornato/a	dal lavoro?
è	entrato/a	in un negozio.
siamo	partiti/e	un mese fa.
siete	usciti/e	l'altro ieri?
sono	saliti/e	al quarto piano.

1. L'estate scorsa (*noi-andare*) ad Amalfi.
2. Ieri Patrizia non (*uscire*) di casa.
3. Stefania (*partire*) ieri sera per la Germania.
4. A che ora (*tornare*) ieri notte, Carla?
5. Se non sbaglio, (*io-arrivare*) alle 9 in punto.



Amalfi

3 e 4

B Cosa ha fatto ieri?



- 1 La polizia sospetta Luigi di un piccolo furto avvenuto il 12 dicembre. Uno di voi (A) è l'agente di polizia che cerca di verificare quello che è scritto nell'agenda del ragazzo. Un altro (B) è Luigi che risponde a domande come: *cosa ha fatto alle...? / dove è andato...? / con chi...? / che cosa avete fatto...? / a che ora ha...?*



12
Dicembre

10.10 andare all'università
12.00 parlare con il Prof. Berti
14.00 mangiare alla mensa insieme
a Gino
15.30 incontrare Nina al bar
17.00 andare dal dentista
18.20 chiamare Giorgio per parlare
del test
18.30-20.00 studiare
20.30 incontrare Nina



- 2 Osservate: "ho incontrato Nina", "sono andato dal dentista". Secondo voi, da che cosa dipende la scelta dell'ausiliare? Osservate la tabella.

essere o avere?

a. Prendono come ausiliare il verbo *essere*:

1. molti verbi di movimento: *andare, venire, partire, tornare, entrare, uscire, ritornare, rientrare, giungere* ecc;
2. molti verbi di stato in luogo: *stare, rimanere, restare* ecc;
3. alcuni verbi intransitivi (che non hanno un 'oggetto'): *essere, succedere, morire, nascere, piacere, costare, sembrare, servire, riuscire (a), diventare, durare* ecc;
4. i verbi riflessivi (unità 9): *alzarsi, svegliarsi, lavarsi* ecc.

b. Prendono come ausiliare il verbo *avere*:

1. i verbi transitivi (che possono avere un 'oggetto'): *chiamare (qualcuno), mangiare (qualcosa), dire (qualcosa a qualcuno)* ecc;
2. alcuni verbi intransitivi: *dormire, ridere, piangere, camminare, lavorare* ecc.

c. Prendono come ausiliare sia *essere* sia *avere* alcuni verbi come:

cambiare: a) Gianna ha cambiato macchina, ma b) Gianna è cambiata ultimamente
passare: a) Abbiamo passato un mese in montagna, ma b) Sono passate già due ore
finire: a) Ho appena finito di studiare, ma b) La lezione è finita un'ora fa
ed altri come *scendere, salire, cominciare, correre* ecc.

3 Leggiamo ora l'intero dialogo tra Luigi e l'agente di polizia.

agente: Cosa ha fatto il 12 dicembre?

Luigi: Se ricordo bene... quel giorno sono arrivato presto all'università e... sono subito entrato nell'aula.

agente: E poi?

Luigi: Poi... intorno alle 2, sono andato alla mensa, come sempre. ... Ah, no, prima ho parlato con il prof. Berti.

agente: Poi cosa ha fatto?

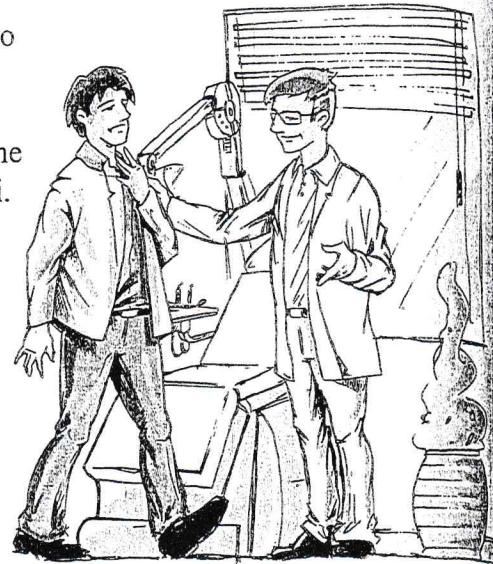
Luigi: Ho mangiato e sono andato al bar per incontrare Nina, la mia ragazza. Abbiamo bevuto un caffè e dopo un'ora e mezza circa, cioè verso le cinque, sono andato dal dentista. Poi sono tornato a casa.

agente: E lì, cosa ha fatto?

Luigi: Niente di speciale... ho studiato un po' e più tardi è venuta anche Nina. Abbiamo ordinato una pizza e abbiamo guardato la tv.

agente: E dopo, cos'è successo dopo?

Luigi: Allora... dopo... abbiamo parlato un po' e alla fine siamo andati a dormire.



4 Con l'aiuto dei disegni e di queste espressioni, raccontate un'altra giornata di Luigi.

Raccontare

anzitutto... / per prima cosa...
prima... / prima di...

dopo le due...
poi... / dopo...

più tardi...
così... / alla fine...

1 telefonare / Nina

2 incontrare / Nina / università

3 andare / bar

4 mangiare / mensa

5 tornare / casa

6 guardare / film

5 Nel dialogo al punto 3 abbiamo incontrato dei participi passati irregolari, come "fatto", "venuta" e "successo". Di quali verbi, secondo voi?

6 Lavorate in coppia. Abbinare i verbi all'infinito e i participi passati. Vediamo chi finisce prima!

Participi passati irregolari

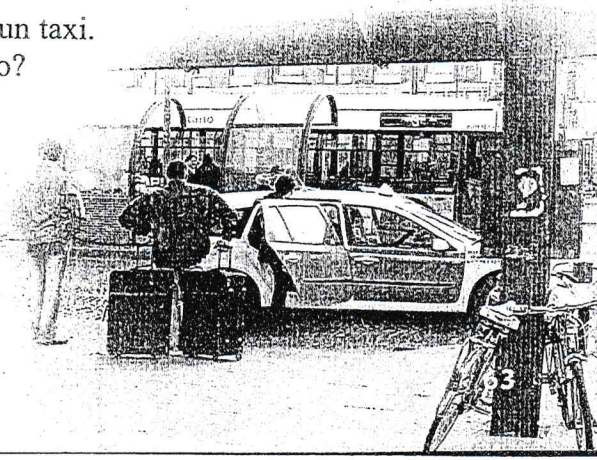
dire	(ha) <i>corretto</i>	chiedere	(ha) <i>chiesto</i>
fare	(ha) <i>detto</i>	rispondere	(ha) <i>proposto</i>
scrivere	(ha) <i>fatto</i>	proporre	(è) <i>rimasto</i>
correggere	(ha) <i>letto</i>	vedere	(ha) <i>risposto</i>
leggere	(ha) <i>scritto</i>	rimanere	(ha) <i>visto</i>
prendere	(ha) <i>acceso</i>	conoscere	(ha) <i>spento</i>
scendere	(ha) <i>chiuso</i>	vincere	(ha) <i>vinto</i>
spendere	(ha) <i>deciso</i>	piacere	(è) <i>piaciuto</i>
chiudere	(ha) <i>preso</i>	correre	(ha) <i>conosciuto</i>
accendere	(è/ha) <i>sceso</i>	spegnere	(ha) <i>bevuto</i>
decidere	(ha) <i>speso</i>	bere	(è/ha) <i>corso</i>
morire	(ha) <i>aperto</i>	mettere	(ha) <i>discusso</i>
offrire	(è) <i>morto</i>	promettere	(ha) <i>messo</i>
aprire	(ha) <i>offerto</i>	succedere	(ha) <i>promesso</i>
soffrire	(ha) <i>sofferto</i>	discutere	(è) <i>successo</i>
venire	(è) <i>stato</i>	La lista completa dei participi passati irregolari è in Appendice a pagina 189.	
essere/stare	(ha) <i>perso</i>		
vivere	(ha) <i>scelto</i>		
perdere	(è) <i>venuto</i>		
scegliere	(è/ha) <i>vissuto</i>		

7 Costruite frasi secondo il modello.

(tu-leggere) il giornale oggi? ⇨ Hai letto il giornale oggi?

1. Per arrivare in tempo all'appuntamento (prendere) un taxi.
2. Pierino, che regalo (chiedere) per il tuo compleanno?
3. Marco (dire) una piccola bugia alla sua ragazza.
4. Valeria e io (rimanere) a casa tutto il giorno.
5. Chi (vincere) il campionato l'anno scorso?
6. Voi dove (conoscere) la signora Rossi?

⇨ 8 e 9



C Ha già lavorato...?



1 Lavorate in coppia. Mettete in ordine il dialogo che segue, un colloquio di lavoro tra Maria Grazia e la direttrice di un'agenzia di viaggi. Dopo rispondete alle domande.

1 *Direttrice:* Signorina Grandi, vedo che è laureata in Economia e Commercio. Quando ha finito l'università?

Direttrice: Ah, e per quanto tempo?

Maria Grazia: L'anno scorso.

Direttrice: Ha già lavorato in un'agenzia di viaggi, vero?

Maria Grazia: Sono andata via nel settembre scorso... quindi ci ho lavorato in tutto per 8 mesi.

Maria Grazia: Sì, ma non ho ancora trovato niente di interessante.

Direttrice: Ho capito... e da allora cerca lavoro?

Maria Grazia: Sì, certo. La prima volta tre anni fa, a Padova. Poi l'anno scorso ho lavorato part-time proprio qui a Milano.



1. Quando ha finito l'università Maria Grazia?
2. Quando e dove ha lavorato?
3. Quando ha lasciato il lavoro precedente?
4. Perché non ha ancora trovato lavoro?

2 Osservate la tabella e fate il role-play.

Quando...?

un'ora fa / tre giorni fa / qualche mese fa / molti anni fa / tempo fa

martedì scorso / la settimana scorsa / il mese scorso / nel dicembre scorso / l'estate scorsa / l'anno scorso

Data precisa

giorno:	è partito	il 18 gennaio / giovedì scorso
	parte	il 20 marzo / domenica prossima
mese:	è tornato	nel novembre scorso
	torna	a / in giugno, settembre
anno:	è nato	nel 1982, a febbraio
	è nato	nel febbraio del 1982



▷ Sei A: chiedi al tuo compagno quando:

- è nato
- ha finito la scuola (elementare)

▷ Sei B: rispondi alle domande di A.

- è stata l'ultima volta che è andato in vacanza
- ha cominciato a studiare l'italiano

Alla fine A deve riferire al resto della classe le risposte di B ("è nato nel..." ecc.).



3 A coppie, osservate questi avvenimenti e scambiatevi informazioni come nell'esempio:
- "Quando è morto Federico Fellini?" - "Nel 1993".



1° gennaio 2002:
l'Euro entra in circolazione

febbraio 2006:
Torino ospita i Giochi Olimpici invernali.

torino 2006



2 giugno 1946:
l'Italia diventa una repubblica



1905:
Guglielmo Marconi inventa la radio



marzo 1998:
Roberto Benigni trionfa a Hollywood con *La vita è bella*



febbraio 1993:
Laura Pausini vince il Festival di Sanremo (Sezione Nuove Proposte)

- 4 Nel dialogo precedente (C1) abbiamo visto le seguenti frasi: "ci ho lavorato per...", "ha già lavorato in un'agenzia...", "non ho ancora trovato...". Osservate la posizione degli avverbi (in blu).
- 5 Osservate le due tabelle e costruite almeno due frasi con questi elementi.

Ci

- | | |
|---------------------------------------|--|
| - Vai alla festa di Mauro? | - Sì, ci vado. |
| - Siete andati a teatro? | - Sì, ci siamo andati. |
| - Sei mai stato in Spagna? | - No, non ci sono ancora stato. |
| - Stasera vieni con noi in discoteca? | - No, non ci posso venire. |