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

FÁBIO JORGE DE ALMEIDA ZORZAN

# O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso

Versão corrigida

São Paulo
2015

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

FÁBIO JORGE DE ALMEIDA ZORZAN

# O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de Concentração: Programa de Pós-graduação em Letras (Língua, Literatura e Cultura e italianas)

Orientador: Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale

São Paulo
2015

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.

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

ZORZAN, Fábio Jorge de Almeida.
O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso.

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr._____ Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr._____ Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr._____ Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

A minha família, especialmente a meus pais, que direta e indiretamente sempre apoiaram as decisões que tomei ao longo de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A meus pais, Jorge e Luiza, que pelo apoio tornaram possível a minha chegada nesse estágio de minha formação.

A minhas irmãs Cláudia, Patrícia e Luciana que sempre se preocuparam e torceram pelo seu irmão caçula.

À minha prima Adriana pela revisão da dissertação e pelas valiosas sugestões dadas em várias fases de minha formação acadêmica.

À minha querida orientadora Fernanda Landucci Ortale que com sua atenção, tranquilidade, disponibilidade e doçura me acalmava nos momentos estressantes, tornando assim prazerosa a realização desse trabalho.

À querida professora Mariza Moraes, minha primeira professora de italiano, que me ensinou a amar a língua italiana e a lutar por um espaço nesse difícil mercado de trabalho.

À querida professora Caterina Barone, que faleceu durante a fase final desse trabalho, e que desde o primeiro momento que me conheceu, quando eu era um apenas estudante do quarto período de Letras, acreditou em meu potencial, investiu em minha formação e me inseriu no mercado de trabalho de ensino de italiano.

À ACIB-RJ por ter contribuído em minha formação profissional e por ter-me dado a oportunidade do primeiro emprego na área de italiano.

À Elisa Isabel Machado, companheira fiel da área acadêmica, que sempre me ajudou e apoiou desde os tempos da graduação até a fase final do mestrado, realizando inclusive as transcrições das reuniões.

Ao professor participante da pesquisa por ter se colocado sempre à disposição para colaborar com este trabalho.

À direção da escola pública pesquisada pela disponibilidade durante a entrevista em fornecer informações para a presente pesquisa.

À professora Eliane Gouvêa Lousada pelas contribuições preciosas que deu a este trabalho por ocasião da disciplina Metodologia da Pesquisa ministrada na pós-graduação.

Às professoras Isabel Gretel María Eres Fernández e Paola Giustina Baccin pelas sugestões valiosas para a realização deste trabalho por ocasião do Exame de Qualificação.

A Augusto Bellon, *dirigente scolastico* do consulado italiano de São Paulo, pela gentileza e prontidão em colaborar com o presente trabalho.

Aos amigos Vladimir e Robson pela ajuda prestada na formatação do trabalho.

À ACIBRAMG e à Fundação Torino pelas informações prestadas sobre a situação do italiano no estado de Minas Gerais.
À ACIBRA-RN pelas informações prestadas sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas no estado do Rio Grande do Norte.
À ACIRS pelas informações prestadas sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas no estado do Rio Grande do Sul.
À ALCIES pelas informações prestadas sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas no estado do Espírito Santo.
Ao CCI pelas informações prestadas sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas nos estados do Paraná e Santa Catarina.
Ao CCI de Mato Grosso do Sul pelas informações prestadas sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas nesse estado.
Ao CCIBDA pelas informações prestadas sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas nos estados de Alagoas, Pernambuco e Paraíba.
Ao CICOL pelas informações prestadas sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas no estado de Rondônia.
À Associação Italiana de Rio Branco pelas informações prestadas sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas no estado do Acre.
A Adalberto Vitor Pinheiro Raiol e Vitória Garcia Rocha, colegas de mestrado, pelas informações sobre o ensino de italiano realizado nos CELS do estado de São Paulo.
Ao senhor Francisco Scofano, um dos fundadores da ACIB-RJ, pelas informações prestadas sobre a constituição da associação.
À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Amparo pelas informações sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas do município.
À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Jarinu pelas informações sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas do município.
À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Campos do Jordão pelas informações sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas do município.
À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Pedrinhas Paulista pelas informações sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas do município.
À colega Anna Maria Orsatti informações sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas do município de São Caetano do Sul.
À colega Priscila dos Santos Soares Monteiro pelas informações sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

À associação Associação Itália Amica –Accademia di Cultura Italiana pelas informações sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas do estado da Bahia.
À área de italiano da UFC pelas informações sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas do estado do Ceará.
Ao vice-consulado honorário da Itália em Manaus pelas informações sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas do estado do Amazonas e Pará.
À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Nova Veneza pelas informações sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas do município.
À Associação Cultural Dante Alighieri de Brasília pelas informações sobre a situação do ensino do italiano em escolas públicas do município.

**RESUMO**

ZORZAN, F.J.A *O ensino de italiano (LE) em contexto público no Brasil: mapeamento e estudo de caso*. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

O presente trabalho tem como objetivo investigar como se caracterizam as práticas educativas e como se constroem as representações sociais de um professor de italiano que atuava em uma escola pública, mas que, do ponto de vista trabalhista, estava vinculado a uma associação italiana. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, cuja coleta de dados consistiu em gravações de dez reuniões entre o pesquisador e o professor de italiano. Para fins de análise dos dados, foram identificados três eixos temáticos: (1) a relação construída entre o professor e a direção da escola, (2) as representações do professor sobre os alunos da escola pública e (3) as representações sobre o ensino de língua italiana nesse contexto. Procuramos relacionar cada um os eixos temáticos a diversos conceitos, tais como: autoridade (ADORNO, 2006), representação social (MOSCOVICI, 2011) e ensino comunicativo de línguas (WIDDOWSON, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993). Como veremos nesta dissertação, os dados revelam uma relação conflituosa entre o professor e a direção da escola pública, indicam também, que as suas representações sobre o contexto da escola pública, bem como sua formação universitária, influenciaram sua prática didática. Ao mesmo tempo, os dados apontam que essas representações não são estáticas, mas dinâmicas, pois foram reelaboradas, à medida que o professor se deparava com situações imprevistas e vivenciava novas experiências. Visto que este trabalho se insere em um contexto de escola pública, decidimos iniciá-lo fazendo um mapeamento dos municípios brasileiros que oferecem o ensino de LI em estabelecimentos públicos, algo até então inédito nos estudos de Italianística no Brasil. Um dos resultados desse mapeamento foi ver o importante papel que as associações ítalo-brasileiras têm em difundir a LI em escolas públicas pertencentes às suas respectivas áreas de atuação. De forma específica, apoiados na Metodologia da História Oral (MEIHY e HOLANDA, 2011; ALBERTI, 2005), analisamos o percurso da Associação Cultural Ítalo-Brasileira do Rio de Janeiro (ACIB-RJ), que fornecia professores para a escola pública foco desta pesquisa, mas que encerrou suas atividades em 2012 devido a uma crise financeira. Com este trabalho, esperamos contribuir para uma melhor compreensão da sala de aula de italiano em escolas públicas e também, para uma cartografia do ensino de italiano no Brasil em contextos públicos.

Palavras-chave: mapeamento; representações; ensino de LI em escolas públicas; história oral.

**ABSTRACT**

Zorzan, F. J. A. *The teaching of the Italian language (FL) at states schools in Brazil: a mapping and a case study*. 2014. 182f. Master´s Thesis - Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences at University of São Paulo, São Paulo, 2014.

This research aims to investigate how educational practices are characterized and how social representations are built by a teacher who has taught Italian at a state school, but that, from a labor standpoint, has been connected to an Italian Association. In relation to the methodological procedures, this research is a qualitative study, whose data acquisition was made through the recording of ten meetings between the researcher and the teacher of Italian. For the purpose of analyzing data, there have been identified three thematic axes: (1) the relationship between the teacher and the principal of the school, (2) the teacher's representations about the state school students and (3) the representations about the teaching of the Italian language in this educational context. We have considered associating each of the thematic axes to various concepts, such as: authority (ADORNO, 2006), social representations (MOSCOVICI, 2011) and communicative language teaching (WIDDOWSON, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993). As we will see in this study, the data reveal a conflicting relationship between the teacher and the state school principal. They also indicate that the teacher's representations about the state school context as well as his university training have affected his teaching practice. At the same time, the data pointed out that these representations are not static, but dynamic, because they were reformulated as the teacher faced unexpected situations and lived new experiences. Since this study is part of a state school context, we have decided to map the Brazilian districts whose state schools teach Italian, something unique in the area of studies of the Italian language in Brazil until then. One of the results of this mapping was to see the relevant role of the Italian-Brazilian associations in disseminating the Italian language at the state schools under their responsibility. In a specific way, based on the Oral History Methodology (Meihy e Holanda, 2011: Alberti, 2005), we analyzed the journey of the Associação Cultural Ítalo-Brasileira do Rio de Janeiro (ACIB-RJ), which provided teachers of Italian to the state school that was the focus of this research, but ended its activities in 2012 due to a financial crisis. With this work, we hope to promote a better understanding of the Italian language classroom at state schools, as well as a mapping of the teaching of Italian at state schools in Brazil.

Keywords: mapping; representations; teaching of Italian at state schools; Oral History.

**RIASSUNTO**

Zorzan, F. J. A. *L'insegnamento dell'italiano (LS) in contesto pubblico in Brasile: mappatura e studio di caso*. 2014. 182f. Tesi (Master) - Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane, Università di São Paulo, São Paulo, 2014.

Questo studio si propone di analizzare come si caratterizzano le pratiche educative e si costruiscono le rappresentazioni sociali di un insegnante di italiano che lavorava in una scuola pubblica ma che dal punto di vista lavorativo era legato ad un'associazione italiana. Per quanto riguarda le procedure metodologiche, si tratta di una ricerca qualitativa, la cui raccolta di dati consiste nella registrazione di dieci riunioni tra il ricercatore e l'insegnante di italiano. Ai fini dell' analisi dei dati, sono stati individuati tre temi: (1) il rapporto costruito tra il docente e il dirigente scolastico, (2) le rappresentazioni dell'insegnante sugli alunni della scuola pubblica e (3) le rappresentazioni sull'insegnamento dell'italiano in questo contesto. Abbiamo cercato di collegare ciascun tema a vari concetti come quello di autorità (ADORNO, 2006), della rappresentazione sociale (MOSCOVICI, 2011) e dell'insegnamento delle lingue straniere in un approccio comunicativo (WIDDOWSON, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993) Come vedremo in questa tesi, i dati rivelano un rapporto conflittuale tra l'insegnante e il dirigente scolastico della scuola pubblica, indicano anche che le sue rappresentazioni sul contesto della scuola pubblica nonché la sua formazione universitaria hanno influenzato la sua pratica di insegnamento. Allo stesso tempo, i dati mostrano che queste rappresentazioni non sono statiche, bensì dinamiche perché venivano rielaborate nella misura in cui l'insegnante affrontava situazioni impreviste e faceva nuove esperienze. Visto che questo lavoro si inserisce in un contesto scolastico pubblico, abbiamo deciso di iniziarlo facendo una mappatura dei comuni brasiliani che offrono l'insegnamento dell'italiano nelle loro scuole pubbliche, cosa finora inedita negli studi di italianistica in Brasile. Uno dei risultati di questa mappatura è stato quello di vedere il ruolo importante che le associazioni italo-brasiliane hanno nella diffusione dell'italiano nelle scuole pubbliche della loro circoscrizione. In particolare, sostenuti dalla Metodologia della Storia Orale (MEIHY E OLANDA, 2011; ALBERTI, 2005) abbiamo analizzato il percorso della Associação Cultural Ítalo-Brasileira do Rio de Janeiro (ACIB-RJ) che inviava gli insegnanti di italiano alla scuola pubblica fulcro di questa ricerca, ma che ha finito le sue attività nel 2012 a causa di una crisi finanziaria. Con questo lavoro speriamo di contribuire ad una migliore comprensione delle lezioni di italiano svolte in contesto pubblico ed anche ad una cartografia dell'insegnamento della lingua italiana in contesti pubblici in Brasile.

**Parole chiave**: mappatura, rappresentazioni, insegnamento dell'italiano nelle scuole pubbliche, storia orale.

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| ABHO | Associação Brasileira de História Oral |
| ACIBRAMG | Associação de Cultura Ítalo-Brasileira do Estado de Minas Gerais |
| ACIBRA-RN | Associação Cultural Ítalo-Brasileira do Rio Grande do Norte |
| ACIB-RJ | Associação Cultural Ítalo-Brasileira do Rio de Janeiro |
| ACIRS | Associação Beneficente e de Assistência Educacional do Rio Grande do Sul |
| ALCIES | Associação de Língua e Cultura Italiana do Espírito Santo |
| CCI | Centro di Cultura Italiana |
| CCI | Centro Cultural Italiano de Mato Grosso do Sul |
| CCIBDA | Centro Cultural Ítalo-Brasileiro Dante Alighieri |
| CEL | Centros de Estudos de Línguas |
| CELEM | Centro de Línguas Estrangeiras Modernas |
| CICOL | Circolo Italiano de Colorado do Oeste |
| CPDOC | Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil |
| FECIBESP | Federação das Entidades Culturais Ítalo Brasileiras do Estado de São Paulo |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| IICRIO | Istituto Italiano di Cultura di Rio de Janeiro |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MAE | Ministero degli Affari Esteri |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFAC | Universidade Federal do Acre |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNATI | Universidade da Terceira Idade |
| USP | Universidade de São Paulo |

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** ..... 15

**1. MAPEAMENTO DA PRESENÇA DO ENSINO PÚBLICO DE ITALIANO NO BRASIL** ..... 20

1.1 O ensino obrigatório de LE nas escolas públicas brasileiras ..... 20

1.2 Procedimentos para a realização do mapeamento ..... 23

1.3 A oferta do ensino público de italiano ..... 24

1.3.1 O ensino da LI no Rio Grande do Sul ..... 25

1.3.2 O ensino da LI em Santa Catarina ..... 26

1.3.3 O ensino da LI no Paraná ..... 27

1.3.4 O ensino da LI em São Paulo ..... 28

1.3.5 O ensino da LI em Minas Gerais ..... 31

1.3.6 O ensino da LI no Rio de Janeiro ..... 32

1.3.7 O ensino da LI no Espírito Santo ..... 33

1.3.8 O ensino da LI na região Nordeste ..... 35

1.3.9 O ensino da LI na região Norte ..... 39

1.3.10 O ensino da LI na região Centro-Oeste ..... 41

1.4. Considerações sobre o mapeamento ..... 43

**2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA** ..... 48

2.1 O conceito de representação social (MOSCOVICI, 2011) ..... 48

2.1.1 Funções das representações sociais ..... 50

2.1.2 A construção das representações sociais: a ancoragem e a objetivação ..... 52

2.2 O ensino-aprendizagem de língua estrangeira de abordagem comunicativa ..... 55

2.2.1 O ensino de base comunicativa baseado em tarefas ..... 57

2.2.2 Caracterização da prática comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993) ..... 58

2.3 O ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças (LEC) ..... 62

2.3.1 O processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de uma criança ..... 65

2.3.2 Objetivos do ensino de língua estrangeira para crianças ..... 67

**3. METODOLOGIA DA PESQUISA** ..... 70

3.1 Contexto de pesquisa ..... 70

3.2 Participantes da pesquisa ..... 72

3.2.1 O professor de italiano ..... 72

3.2.2 O pesquisador ..... 73

3.3 Metodologia da História Oral ..... 74

3.4 A metodologia da História Oral em prática ..... 79

3.5 A história do ensino do italiano na escola pesquisada e da ACIB-RJ ..... 83

3.6 As reuniões com o professor de italiano ..... 84

**4. ANÁLISE DAS REUNIÕES ENTRE PESQUISADOR E O PROFESSOR DE LI** .... 89

4.1 O professor de LI e a direção da escola ..... 89

4.1.1 Entre a inclusão e a exclusão do professor do cotidiano escolar ..... 89

4.1.2 Intervenções da direção na rotina de sala de aula do professor ..... 95

4.2 As representações do professor de LI sobre os alunos ..... 98

4.2.1 Processo de convencionalização e a imagem dos alunos da escola pública ..... 98

4.2.2 Reflexões e representações em mudança ..... 102

4.3 As representações do professor de LI acerca do ensino de LI ..... 107

4.3.1 Representações do professor sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem de LI ..... 107

4.3.2 Representações sobre o papel da gramática no ensino de LI ..... 113

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 120

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** ..... 128

**ANEXO A- TRANSCRIÇÃO PARCIAL DAS REUNIÕES REALIZADAS ENTRE O PESQUISADOR E O PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA.** ..... 134

## INTRODUÇÃO

No início de 2004, antes de terminar uma aula de língua italiana do curso de aperfeiçoamento para recém-formados, que frequentava como aluno, na Associação Cultural Ítalo-Brasileira do Rio de Janeiro (doravante ACIB-RJ), a coordenadora pedagógica da instituição entrou na sala e comunicou à turma que alguns haviam sido escolhidos para trabalhar naquele estabelecimento de ensino e que, na tarde daquele mesmo dia, todos conheceriam os lugares onde iriam trabalhar. Entre os escolhidos estava eu!

Alguns dos professores daquele grupo selecionado seriam designados pela própria ACIB-RJ para lecionar italiano em algumas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro devido a um acordo firmado anos antes entre a prefeitura da cidade e a associação.

Naquela tarde, a coordenadora, os novos professores e eu rumamos para o bairro de Jacarepaguá, localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, para conhecermos a escola municipal[1] onde acabei trabalhando como professor de italiano por quatro anos. Após conhecer a escola e saber que ensinaria a língua de Dante Alighieri para quatro turmas do 6° ano do ensino fundamental apenas dois dias depois, a ansiedade e o medo tomaram conta de mim, pois ainda estava no 4° período de faculdade de Letras e nunca havia dado aulas em minha vida.

Ali me deparei com vários desafios, como classes numerosas (em média de 35 a 40 alunos por turma) compostas de crianças de níveis socioeconômicos muito diferentes umas das outras. Além disso, para a quase totalidade dos alunos, a língua e a cultura italiana estavam muito distantes da realidade deles, salvo quando era transmitida alguma telenovela com temática italiana. Acrescente-se a isso o fato de que os materiais disponibilizados pela ACIB-RJ para o ensino não eram adequados às necessidades dos estudantes, uma vez que eram materiais pensados ou para crianças italianas ou para crianças que viviam uma realidade totalmente diferente daquela vivida pelos meus alunos. Sem ter recebido previamente um preparo específico para lidar com este desafio de ensinar a este público infantil, frequentemente, me via reproduzindo os mesmos procedimentos de ensino dos meus primeiros professores de italiano na faculdade que julgava ser os mais adequados, pois não havia tido contato com outros. Mais um desafio com o qual me confrontei foi o fato de não "pertencer" efetivamente àquela comunidade, pois, apesar de todos os profissionais da escola

[1] O ensino do italiano nessa escola era fruto de uma parceria entre ela e a ACIB-RJ. Mais detalhes a respeito desse acordo serão vistos no capítulo dedicado à metodologia.

me considerarem como um de seus pares, na verdade eu não o era, pois, por não fazer parte do quadro de professores concursados do município, vez por outra, me via limitado naquilo que podia realizar, principalmente no que dizia respeito à minha atitude em relação à conduta inadequada de alguns alunos.

Oito anos depois, esse cenário se repetiu quase em sua totalidade. Em 2012, a língua italiana era ensinada em apenas uma escola da rede municipal de certa cidade da região sudeste. O ensino desse idioma também era fruto de um acordo assinado há muitos anos entre uma associação italiana e a prefeitura da cidade. No início daquele ano, professores recém-formados foram contratados para atuar no ensino de italiano a crianças do 6° ano do ensino fundamental, substituindo professores mais antigos que atuavam nesse contexto havia anos. Desse modo, criou-se naquela escola municipal um contexto de pesquisa bastante característico que havia sido vivenciado por mim oito antes e que me fez relembrar o início da minha carreira no magistério: professores de italiano que vivenciavam todas as experiências e peculiaridades de se trabalhar numa escola pública, mas que efetivamente não faziam parte dela, uma vez que não eram concursados, mas sim cedidos por uma instituição privada.

Portanto, decidi pesquisar este contexto e, com a presente dissertação, pretendo investigar as representações construídas por um professor de italiano designado por associação italiana para atuar em uma escola pública. Dessa forma, a pergunta que norteou toda essa investigação é a seguinte:

- Como se caracterizam as práticas educativas de um professor de italiano recém-formado, ligado a uma associação italiana e que leciona em escola pública para crianças?

Para responder a essa pergunta maior, foram elaboradas as seguintes subperguntas:

- Qual a relação entre o professor e a direção da escola pública?
- Quais as representações do professor sobre os alunos de escola pública?
- Quais as representações do professor sobre o ensino de italiano neste contexto?

Há, pelos menos, quatro razões que me motivaram a pesquisar essas questões. A primeira tem a ver, conforme mencionado em parágrafos anteriores, com o cenário que se constituiu no início do ano de 2012 na escola municipal de uma cidade da região sudeste: semelhante ao que vivi anos atrás, o que me fez reviver o início de minha prática docente.

Em segundo lugar, é muito raro encontrar a oferta do ensino do italiano a crianças de uma escola pública como matéria obrigatória inserida na grade horária, o que ocorre na escola foco da pesquisa.

Uma terceira razão que me motivou a realizar esta pesquisa é o fato de não haver pesquisas ligadas a representações de professores de língua italiana em contexto de escola pública. Pesquisando no banco de teses e dissertações da USP bem como no da CAPES, verifiquei que existe um predomínio de trabalhos ligados ao ensino da língua inglesa, mas, em relação a outros idiomas, há poucos estudos. Há ainda, estudos sobre representações ligados ao ensino fundamental e médio.

Por fim, a concepção desta pesquisa se deu em um período muito fértil para o profissional que trabalha com o ensino de línguas estrangeiras graças ao recente crescimento econômico do Brasil que tem atraído muitos investimentos estrangeiros e exigido uma melhor qualificação profissional das pessoas, principalmente, no que diz respeito ao conhecimento de línguas estrangeiras. Além disso, no período de execução e finalização da pesquisa, o país se preparava para sediar dois importantes eventos esportivos, como a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, o que requeria uma capacitação de todos os envolvidos em relação ao domínio de diferentes idiomas.

Atentos a isso, prefeituras e governos estaduais, especialmente do Rio de Janeiro, procuraram investir cada vez mais no ensino de línguas a crianças e adolescentes das escolas públicas, como, por exemplo, a realização de concursos e contratação de muitos profissionais para atenderem a essa demanda urgente. No entanto, acredito que para que o professor consiga os melhores resultados entre esse público infanto-juvenil, muito dependerá das escolhas que fará e do percurso que seguirá. Isso, por sua vez, não raro, é determinado pelas representações construídas por ele relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Por isso, na presente dissertação, mais precisamente no capítulo 2, o conceito de representação social do psicólogo romeno Serge Moscovici ocupará um espaço importante na medida em que nos ajuda a entender como são construídas e por que construímos as representações. Além disso, serão abordados conceitos teóricos de diversos estudiosos como Widdowson, Almeida Filho entre outros que nos auxiliarão a compreender questões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Entretanto, embora o conceito de representação bem como os estudos de vários teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem ocupem um espaço bastante importante neste trabalho, a pesquisa se impôs sobre mim com uma força irresistível, levando-me a outros caminhos igualmente fascinantes que procurei compartilhar com outros estudiosos na área de italianística por incluí-los nesta dissertação.

Um destes caminhos por onde esta pesquisa me fez enveredar diz respeito ao mapeamento das cidades brasileiras que oferecem o ensino de italiano em escolas públicas, algo até então inédito nos estudos de italianística no Brasil, e que escolhi para figurar no capítulo 1 desta dissertação.

Anteriormente foi mencionado que uma das razões que me levou a pesquisar a escola pública foi o fato de ser rara a oferta do ensino de italiano nesse contexto, apesar de o Brasil ter sido uma nação que recebeu inúmeros italianos, principalmente depois do século XIX, e por isso contar com uma grande população descendente desses imigrantes. Curioso por saber quantas cidades brasileiras contavam com o ensino de italiano em suas escolas públicas, e incentivado por minha orientadora, parti para a tarefa colossal de fazer esse levantamento em nível nacional. Isto requereu, ao longo de vários meses, mobilizar um grande número de pessoas, associações ítalo-brasileiras, consulados italianos, áreas de italiano de diferentes universidades bem como secretarias municipais e estaduais de educação para obter os dados necessários.

Apesar de a tarefa não ter sido fácil, os resultados compensaram o esforço, pois pude descobrir, para a minha grata surpresa, iniciativas de algumas cidades que estão fora do eixo sul-sudeste que contemplam o ensino de italiano no contexto da escola pública. Além disso, um dos dados que me chamou a atenção foi o papel determinante que as associações ítalo-brasileiras presentes nessas cidades tiveram na implementação e execução desses projetos.

Isso, por sua vez, me fez seguir outro caminho, que foi ressaltar a necessidade do reconhecimento do papel histórico da ACIB-RJ, associação ítalo-brasileira que muito fez pela difusão da língua e cultura italianas no estado do Rio de Janeiro, fornecendo inclusive professores para algumas escolas públicas. Infelizmente, a ACIB-RJ, devido à crise econômica que se abateu sobre a Itália, sucumbiu à falência no ano de 2012.

Decidi contar a história da ACIB-RJ para que todo o trabalho desenvolvido por ela ao longo de cerca de 20 anos de existência não se perdesse no tempo. Para isso me servi da metodologia da História Oral que, em uma definição simples, consiste na realização de entrevistas gravadas com pessoas que testemunharam certos fatos e acontecimentos. Juntamente com a colega de pós-graduação Elisa Isabel Machado (que realizava uma pesquisa partindo desse mesmo ponto), tive a oportunidade de entrevistar os fundadores da ACIB-RJ, os quais contaram como a associação foi fundada, o que realizou ao longo dos anos e, chegando à parte que mais interessa a essa pesquisa, o que fez para divulgar a língua italiana nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Toda essa história bem como os princípios

orientadores da metodologia da presente pesquisa foram incluídos no capítulo 3 desta dissertação.

Finalmente, o capítulo 4 aborda os dados referentes à atuação de um professor de italiano no contexto de ensino público. Os dados foram analisados com base em três eixos temáticos: a relação estabelecida entre o professor e a direção da escola em que trabalhava, as representações construídas pelo professor na sua interação com os alunos e as representações dele relacionadas com alguns aspectos do ensino de língua estrangeira, principalmente no que diz respeito ao uso da gramática em sala de aula.

Na parte concludente deste trabalho, isto é, as considerações finais, retomo os principais pontos analisados na pesquisa e proponho algumas reflexões sobre os resultados e as possíveis contribuições do presente trabalho.

Assim sendo, pretendo com esta dissertação contribuir para o mapeamento das escolas públicas que oferecem o ensino de italiano e para a compreensão de como se dá esse processo de ensino. Além disso, este trabalho pode contribuir:

- para a elaboração de programas de difusão e manutenção da língua italiana em território brasileiro;
- para um incremento de estudos ligados à formação de professores de italiano e
- para reflexões sobre a atuação de professores recém-formados e sua formação para atuar no ensino de italiano para alunos de escolas públicas.

Portanto, a partir do referencial teórico usado neste trabalho, bem como das análises e reflexões sobre os dados coletados, espero que esta pesquisa possa, de alguma maneira, ser útil a todos os profissionais envolvidos no processo de ensinar a fascinante língua italiana e, por extensão, qualquer outra língua estrangeira.

# 1. MAPEAMENTO DA PRESENÇA DO ENSINO PÚBLICO DE ITALIANO NO BRASIL

O primeiro capítulo desse trabalho tem como objetivo fazer um levantamento dos municípios brasileiros que oferecem o ensino de língua italiana (doravante LI) em escolas públicas de ensino. Introduzimos o capítulo com a discussão de dois documentos oficiais cujas diretrizes demonstram a existência de um espaço, oficialmente aberto, para o ensino de LI nas escolas públicas de muitas cidades brasileiras e o encerramos com algumas conclusões a que chegamos com base nos dados levantados.

## 1.1 O ensino obrigatório de língua estrangeira (doravante LE) nas escolas públicas brasileiras

Atualmente, no Brasil, vigoram dois documentos que estabelecem os critérios para a educação e orientam a sua implementação em diversos níveis: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Qual o papel exercido por cada um desses documentos em relação à educação em nosso país e como eles contemplam o ensino de LE nas escolas púbicas brasileiras?

Em 1996, a LDB foi sancionada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. O objetivo desta lei, composta de 92 artigos, subdivididos em vários parágrafos e incisos, é organizar e normatizar as bases da educação em todo o território nacional. Trata desde os direitos do cidadão e deveres do Estado em relação à educação, como também a definição do currículo em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Os PCNs, publicados pelo Ministério da Educação inicialmente em 1997 para atender às, até então, primeiras séries do ensino fundamental, têm como objetivos:

> [...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília : MEC/SEF, 1997. p.13)

Assim, a partir do que prevê a LDB, os PCNs fornecem orientações gerais que abarcam todas as disciplinas do currículo escolar, auxiliando o professor na escolha do melhor percurso a ser seguido em sua prática pedagógica. Em 1998, foram publicados os PCNs para

os então chamados terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e, por fim, no ano 2000 foram disponibilizados os PCNs para o Ensino Médio.

Tanto na LDB quanto nos PCNs, o ensino de LE passou a ocupar um papel importante. Por exemplo, tratando da Educação Básica, a LDB, em seu artigo 26, parágrafo 5, diz:

> Na parte diversificada do currículo será incluído, *obrigatoriamente*, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, *cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar*, dentro das possibilidades da instituição. (grifo nosso)

Conforme assinala Paiva (2003), nos anos anteriores à promulgação da LDB de 1996, o ensino de LE não era obrigatório. Por exemplo, as LDBs de 1961 e de 1971 não incluíam a disciplina de LE no rol de matérias obrigatórias como português, matemática, história, geografia e ciências. Elas deixavam a cargo dos conselhos estaduais a introdução ou não do ensino de LE no currículo. Entretanto, com a inclusão da expressão "obrigatoriamente" no parágrafo 5 da LDB de 1996, a LE volta a ganhar espaço no contexto escolar brasileiro.

Digno de nota é que a obrigatoriedade do ensino de LE está também presente em relação ao Ensino Médio, conforme podemos ver no artigo 36, inciso III:

> Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Vale ressaltar também que a LDB não estabelece a LE a ser ensinada, mas faculta à comunidade escolar a escolha da mesma. Entretanto, o que essa comunidade deveria levar em consideração ao decidir qual LE incluir no currículo escolar? O *caput* do artigo 26 estabelece:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, *exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*. (grifo nosso)

Os PCNs de LE vêm ao encontro do que determina a LDB, na medida em fornecem três fatores que devem ser considerados antes de se inserir uma LE no currículo: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. Abaixo vejamos o que está envolvido em cada um deles.

Segundo os PCNs, (1998, p.22) "os fatores históricos estão relacionados ao papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância." Cita, como exemplo disso, o caso do inglês que assumiu um papel hegemônico após a 2ª Guerra Mundial e que se tornou a língua mais usada nos negócios e na tecnologia.

Em relação aos fatores relativos às comunidades locais, os PCNs (1998, p.23) dizem que “a convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco”.

Por fim, no que diz respeito aos fatores relativos à tradição, os PCNs (1998, p.23) afirmam que “o papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países pode ser um fator a ser considerado”. Para exemplificar, é mencionado o francês que desempenhou um papel importante nas trocas culturais entre Brasil e França.

Certamente, a inclusão obrigatória de uma LE no currículo escolar traz inúmeros benefícios ao aluno, tanto do ponto de vista cognitivo como também o ponto de vista social e cultural. Corroborando essa afirmação, Bernardo (2007, p.97 apud NICHOLS 2001, p.16) afirma que “ao conhecer apenas a língua materna, o indivíduo priva-se de acessar informações que estão disponíveis em outras línguas, deixando de obter [...] conhecimentos compartilhados no resto do mundo que poderiam contribuir para o seu crescimento pessoal”.

Naturalmente, tem-se hoje um cenário que favorece o ensino da língua inglesa no contexto escolar público brasileiro. Além da dependência econômica de nosso país em relação aos EUA, Santos (2010) ressalta que:

> [...] na era da informação, da tecnologia, dos negócios, da Internet, do turismo, do consumismo e da ciência, o uso de uma língua em comum torna-se indispensável, já que os indivíduos vivem em uma cibercultura e se encontram reunidos pelo/no ciberespaço em um tempo de coexistência complexa de temporalidades.

Portanto, em vista de todos esses fatores, não é de surpreender que que o inglês goze de maior prestígio no momento em que a comunidade escolar opta por uma LE para ser inserida no currículo.

Entretanto, quando se examina mais de perto o *caput* do artigo 26 da LDB, no qual lemos que “as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” devem ser determinantes para a inclusão da LE, nos perguntamos o porquê de o italiano, e outras línguas não hegemônicas, não ocuparem um espaço maior no contexto do ensino público brasileiro. Os PCNs vêm apenas enfatizar esta questão na medida em que afirma que as relações culturais, afetivas e de parentesco entre comunidades de imigrantes podem se constituir em um fator para a inserção de uma LE no currículo.

Sabe-se muito bem que houve uma maciça imigração de italianos para o Brasil entre o fim do século XIX e o início do século XX em várias cidades de diferentes regiões do país. Segundo Trento (1989), no período compreendido entre 1880 e 1924, chegaram ao Brasil mais de 3.600.000 imigrantes, dos quais 38% eram constituídos por italianos. No entanto, se for considerado somente o período de 1880-1904, esse percentual sobre para 57,4%, de acordo com o estudioso. Derenzi (1974) assinala que nesse último período, desembarcaram, no Brasil, 984.960 italianos. Esses imigrantes trouxeram sua cultura e seus hábitos que muito influenciaram o modo de vida desses locais. Além disso, geraram um grande número de descendentes que não só conservou os sobrenomes de seus antepassados como também fez questão de manter, dentro de suas possibilidades, a tradição trazida por eles.

Sendo assim, esses fatores históricos que tiveram desdobramentos culturais e sociais que influenciam nossa sociedade até os dias de hoje poderiam justificar a inclusão do ensino da LI em muitos estabelecimentos públicos de ensino do território nacional. Assim, qual a situação do ensino de LI nas escolas públicas do Brasil?

Procurou-se fazer um levantamento da situação em cada estado do país e, embora se tenha feito muito esforço para conseguir os dados que serão apresentados a seguir, reconhece-se que eles não são exaustivos e que, portanto, pode haver alguns lugares onde há o ensino de LI e que não foram elencados nessa parte da dissertação. Isso é explicado em vista da dimensão territorial de nosso país e também pela falta de uma sistematização por parte dos órgãos e instituições responsáveis pela divulgação e ensino da cultura e língua italiana.

Com base nos dados coletados será possível observar que, embora haja uma presença da LI em diversas escolas públicas, há margem para uma difusão maior do ensino da referida língua.

## 1.2 Procedimentos para a realização do mapeamento

Antes de tratar propriamente da situação do ensino de LI nas escolas públicas de cada estado da Federação, procurou-se traçar um breve panorama histórico da imigração italiana em cada um deles como forma de apontar a pertinência da inclusão da LI nos currículos escolares. Para se alcançar esse objetivo, foram consultados diversos livros sobre imigração italiana no Brasil, além de dissertações de mestrado e teses de doutorado bem como artigos publicados em revistas especializadas.

Em relação aos dados relativos às escolas onde se ensina a LI em cada estado do país, procurou-se contatar inicialmente as áreas de italiano das universidades brasileiras que

oferecem a graduação em LI, pois se partiu do pressuposto de que um local que forma mão-de-obra especializada para atuar no ensino de LI deveria saber onde esses profissionais podem atuar e até mesmo contribuir junto aos estados e prefeituras para que houvesse uma difusão maior do ensino de LI em sua área de atuação.

Quando não se conseguia obter esses dados das áreas de italiano das universidades ou quando em determinado estado esse setor era inexistente, procurava-se contatar o consulado italiano responsável pela circunscrição onde se situava o município ou uma associação ítalo-brasileira que se ocupava em divulgar a língua e a cultura italiana naquela região. Visto que, no passado, existia um departamento escolar em cada consulado italiano responsável pela difusão do ensino de LI em sua circunscrição, pensou-se que esse departamento poderia fornecer dados precisos sobre a situação da LI nas escolas públicas em sua área de atuação[2]. Além disso, muitas das associações ítalo-brasileiras recebem verba do *Ministero degli Affari Esteri* (MAE) para a propagação do ensino de LI e muitas o fazem justamente em escolas públicas e por isso achou-se que elas também poderiam cooperar com dados esclarecedores.

Quando não se conseguia obter os dados necessários dessas instituições, procurava-se pesquisar o assunto na internet ou contatar as secretarias municipais de educação bem como indivíduos indicados pelas áreas de italiano das universidades, pelas associações ítalo-brasileiras ou pelos consulados que poderiam fornecer dados mais precisos. Vale ressaltar que a maior parte dos dados contidos nessa dissertação é referente ao ano de 2013.

A maioria dos contatos realizados tanto com as instituições quanto com indivíduos foi feito por meio de correio eletrônico no qual o pesquisador se identificava e explicava o motivo da solicitação[3]. Os dados também foram recebidos por *email*. Decidiu-se preservar a identidade dos informantes.

## 1.3 A oferta do ensino público de italiano

Depois de analisada a legislação vigente que prevê o ensino de LE nas escolas públicas brasileiras e de expostos os procedimentos para a realização do mapeamento do ensino de LI em contexto público no Brasil, consideremos, a partir de agora, a situação da presença do ensino de LI em cada estado da Federação.

---

[2] Posteriormente, descobriu-se que, atualmente, existe apenas um departamento escolar, responsável por todo o Brasil, que funciona no consulado italiano de São Paulo. O responsável pelo departamento foi contatado pelo pesquisador e gentilmente compartilhou os dados que possuía, embora reconhecesse que eles não eram exaustivos.

[3] Alguns contatos foram feitos por via telefônica, visto que os emails não eram respondidos.

### 1.3.1 O ensino da LI no Rio Grande do Sul

Segundo Trento (1989), a verdadeira colonização italiana no sul do Brasil começou em 1875 com números mais expressivos no estado do Rio Grande do Sul quando as primeiras famílias italianas fundaram o núcleo de Nova Milano, hoje um distrito do município de Farroupilha. A partir daquele ano, vários outros italianos provenientes das regiões do Vêneto, da Lombardia e de Trento se estabeleceram em diferentes áreas do estado destinadas à imigração italiana, onde hoje se encontram as cidades de Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Garibaldi e Nova Trento. Segundo o autor, de 1882 a 1914, entraram no estado gaúcho 66.901 italianos e, embora não haja dados oficiais que comprovem o número de italianos chegados entre 1875 e 1882, estima-se que, por ano, chegassem cerca de 3.000 italianos.

Em vista de todo esse histórico, pergunta-se: qual será a situação do ensino da língua italiana nas escolas públicas de um estado em que vive um grande número de descendentes de italianos e que conserva, em muitos lugares, os hábitos e a cultura da Itália?

Para responder a esta pergunta, procurou-se contatar, inicialmente, a área de italiano do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que, por sua vez, sugeriu que o pesquisador procurasse a Associação Beneficente e de Assistência Educacional do Rio Grande do Sul (ACIRS)[4] bem como uma professora da rede pública municipal de Porto Alegre que poderiam fornecer dados mais exatos.

Em contato com a coordenadora da ACIRS, foi esclarecido que há um convênio entre a associação e as prefeituras de diversas cidades do estado para que a LI seja ensinada, na maioria dos casos, nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1° ao 5° ano. Nesse convênio, a ACIRS oferece suporte didático, cursos de preparação e formação da LI aos professores dos municípios envolvidos que, na maior parte, não possuem graduação em LI. Os salários desses professores são pagos pelas próprias prefeituras.

Os municípios que firmaram o convênio com a ACIRS e que inseriram a LI no horário escolar são os seguintes: ***Antonio Prado, Aratiba, Caxias do Sul, Coqueiro Baixo, Doutor Ricardo, Farroupilha, Imigrante, Nova Brescia, Porto Alegre, São Marcos*** e ***Serafina Correa.*** Já aqueles que inseriram a LI no contraturno são estes: ***Bento Gonçalves, Faxinal do Soturno, Nova Prata, Nova Roma do Sul, São João do Polesine, Veranópolis*** e ***Vista Alegre do Prata***.

---

[4] A ACIRS é uma sociedade civil e privada, sem fins lucrativos, que foi fundada em 1991 com o objetivo de divulgar a língua e a cultura italianas para que haja uma integração entre os descendentes de italianos e o país de seus antepassados. Isso é feito por meio de cursos, seminários, exposições e outras manifestações culturais.

No que diz respeito à capital do estado, ***Porto Alegre***, o ensino da LI foi implantado na rede municipal de educação há cerca de seis anos por intermédio do convênio firmado com a ACIRS, que formou professores através de cursos de língua e cultura italiana. Esses professores já atuavam na rede pública municipal, mas ensinavam outras línguas e, após esse curso, passaram a ensinar também a LI. Posteriormente, com a oferta da LI na rede, foi viabilizada a realização de um concurso público para professor especificamente para esse idioma. Embora muitos tenham sido aprovados, apenas uma professora foi nomeada até o momento, com a qual foi possível obter essas informações. Nas escolas da capital gaúcha, a LI é oferecida em horário escolar e a partir do primeiro ano do segundo ciclo de formação. Os alunos têm contato com a LI por aproximadamente dois anos, dependendo da organização da escola. É a direção da escola que determina também a oferta da LI aos alunos.

### 1.3.2 O ensino da LI em Santa Catarina

De acordo com Trento (1989), a colonização italiana no estado de Santa Catarina foi menos expressiva em relação ao vizinho estado gaúcho. Por exemplo, entre os anos de 1885 e 1894, entraram no estado catarinense 8.941 italianos provenientes, sobretudo, das regiões lombarda, vêneta e trentina. Os trentinos se dirigiram para a região norte do estado, fundando a cidade de Nova Trento e "se espalhando pelas colônias da área conhecida como Pomeranos." (TRENTO, 1989, p.86) Já os lombardos e vênetos rumaram para o sul do estado povoando as colônias de Azambuja, Urussanga e Tubarão. Segundo o autor, duas colônias se destacam na história da imigração italiana no estado de Santa Catarina por se tornarem as únicas com predomínio da população italiana: Urussanga, que, em 1878, contava com 7000 italianos e Nova Veneza, que, em 1884, tinha uma população de 2885 italianos e de apenas 31 brasileiros e 8 alemães.

Apesar de ser um estado com predomínio da colonização alemã, o ensino da LI encontra relativo espaço no contexto público escolar catarinense. Para coletar os dados que comprovam essa afirmação, contatou-se, inicialmente, a área de italiano da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) da qual não se obtiveram informações.

Em seguida, contatou-se o Centro di Cultura Italiana (CCI)[5], que por meio de acordos assinados com as prefeituras de vários municípios levou o ensino gratuito do italiano a

[5] O CCI foi fundado em 1992 e seu objetivo é difundir a língua e a cultura italianas aos descendentes de italianos nos estados de Santa Catarina e Paraná. Segundo site da instituição, a parceria com várias prefeituras possibilitou ao CCI expandir o ensino de LI para mais de 70 municípios nos 2 estados durante seus 22 anos de existência.

milhares de crianças do ensino fundamental do estado catarinense. Nessa parceria, o CCI fornece a formação aos professores, o apoio pedagógico e o material didático. Segundo o CCI, esses professores não possuem formação universitária em língua italiana e todos pertencem ao quadro de funcionários do município, recebendo, portanto, seus salários das próprias prefeituras. Assim, os municípios catarinenses que tem a LI inserida no horário escolar graças a esse acordo são os seguintes: ***Arroio Trinta, Laurentino, Morro Grande, Nova Veneza, Salto Veloso*** e ***Siderópolis***. Já os que colocaram a LI no contraturno são estes: ***Balneário Camboriú, Concórdia, Jaborá, Jaraguá do Sul, Joinville, Mafra*** e ***Massaranduba***.

De acordo com Balthazar (2009), além desse convênio entre o CCI e as prefeituras do estado de Santa Catarina que permite o ensino de LI na educação básica, a rede estadual de ensino conta com a LI inserida no currículo escolar e com dez professores efetivos com formação em LI distribuídos em seis escolas dos seguintes municípios: ***Arroio Trinta, Ascurra, Iomere, Lindóia do Sul, Nova Trento*** e ***Rodeio***.

### 1.3.3 O ensino da LI no Paraná

De acordo com Caira (2009), os primeiros italianos chegaram ao Paraná em fevereiro do ano de 1975, e outro grupo, em setembro de 1976. Segundo Trento (1989), o primeiro grupo era composto de 50-60 famílias e o segundo, por 20 famílias da cidade de Mantova e por mais algumas outras da cidade de Teramo que se instalaram próximo à cidade de Paranaguá, fundando a colônia de Alexandra. Entretanto, pouco tempo depois, essa colônia foi abandonada devido a diversos fatores, entre os quais a insalubridade do terreno, fazendo com que os italianos que ali moravam fossem transferidos para uma nova colônia, Nova Itália, localizada na cidade de Morretes. Em 1880, conforme assinala Trento (1989, p. 88) “um numeroso contingente dirigiu-se para a periferia da capital da província, Curitiba, onde surgiram os principais núcleos habitados por italianos; em 1889 existiam dezesseis núcleos em que viviam cerca de 10.000 italianos”. Nos anos seguintes, mais italianos chegaram ao Paraná apesar de em número cada vez menor e, quase todos, provenientes da região norte da Península.

Embora a imigração italiana no Paraná não tenha sido tão expressiva se comparada a do Rio Grande do Sul, por exemplo, nota-se ainda assim um número considerável que certamente influenciou o desenvolvimento do estado do Paraná. (CAIRA, 2009) Que espaço, então, o italiano ocupa nas escolas públicas paranaenses?

Para descobrir a resposta recorreu-se à área de italiano da Universidade Federal do Paraná (UFPR) da qual não se conseguiu obter informações. Em seguida, recorreu-se ao CCI cuja sede é em Curitiba e que também firmou parcerias com as prefeituras de algumas cidades paranaenses para a inserção de LI nas escolas públicas. Assim como ocorre em Santa Catarina, a LI é inserida em algumas séries do ensino fundamental, sobretudo nas iniciais, e as aulas são ministradas por professores das próprias prefeituras e que não têm formação específica em LI. Cabe ao CCI fornecer todo o suporte para a formação e treinamento desses professores.

Os municípios que inseriram a LI no horário escolar são os seguintes: ***Curitiba*** *e* ***Mandirituba.*** Aqueles que introduziram a LI nas escolas, mas no contraturno: ***Coronel Vivida, Curitiba (algumas escolas), Palmas, Rio Negro, São João*** e ***São José dos Pinhais***.

A Secretaria de Educação do Estado também promove o ensino de LI em escolas estaduais como disciplina extracurricular e gratuita a alunos, professores, funcionários e pessoas da comunidade por meio do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Os CELEMs que oferecem a LI se encontram nas seguintes cidades: ***Cascavel, Céu Azul, Corbélia, Curitiba, Francisco Beltrão, Ibaiti, Maringá, Santa Tereza D'Oeste, São Jerônimo da Serra, Siqueira Campos, Toledo, Vera Cruz do Oeste.***

### 1.3.4 O ensino da LI em São Paulo

São espantosos os números relativos à imigração italiana no estado de São Paulo. De acordo com Trento (1989), do final do século XIX até o ano de 1920 chegaram ao estado paulista 1.078.437 italianos. Sendo assim, não é de se admirar que esse contingente tão expressivo tenha contribuído fortemente para o crescimento demográfico da população paulista. Segundo dados do próprio autor em 1934, "imigrantes e filhos nascidos no Brasil representavam 50% da população paulista". (TRENTO 1989, p.107) Ainda segundo o autor, os municípios onde a imigração italiana foi mais forte foram os situados ao longo das ferrovias Mogiana e Paulista, cujos trens facilitavam o escoamento da produção de café. Com o tempo, graças à abertura de novas plantações de café e ao aumento tanto da população quanto da rede ferroviária, os italianos se dirigiram para diversas regiões no interior do Estado de São Paulo, de modo que hoje encontramos diversas cidades com forte influência italiana e com um grande número de descendentes.

Assim, visto que o Estado de São Paulo recebeu a maior parte dos italianos que vieram para o Brasil, seria de esperar que a LI gozasse de grande prestígio tanto nas escolas estaduais

quanto nas municipais. Entretanto, não é isso que constatamos conforme os dados conseguidos por meio da área de italiano da Universidade de São Paulo (USP), do *dirigente scolastico* do consulado italiano de São Paulo, bem como das secretarias municipais de educação e de professores de LI que ministram aulas em escolas públicas.

O ensino de LI nas ***escolas estaduais*** do ***estado de São Paulo*** pode ser observado nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) espalhados por todo o estado paulista. O objetivo desses centros é oferecer aos alunos da rede estadual a oportunidade de aprender um novo idioma visando uma melhor qualificação para o mercado de trabalho. Conforme o site do projeto, a LI é oferecida aos estudantes a partir do 7° ano do Ensino Fundamental, do ensino regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). O curso tem duração de três anos, divididos em seis módulos semestrais e as aulas, que são no contraturno, são ministradas por professores não-concursados, mas contratados por determinado período, bem como por professores efetivos afastados para o projeto. Segundo Rocha (2013), em todo o estado há 173 CELs em funcionamento e apenas 31 unidades oferecem cursos de LI, contando com 1.350 alunos. Em 2013, os municípios com unidades que ofereciam a LI eram os seguintes: ***Araçatuba***, ***Araraquara, Assis, Avaré, Carapicuíba, Fernandópolis, Guarulhos, Jales, José Bonifácio, Jundiaí, Marília, Osasco, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Paulo, São Vicente, Suzano, Taquaritinga, Taubaté*** e ***Tupã.***

Além dessas cidades acima citadas em que o ensino de LI é patrocinado pelo governo estadual, existem municípios no estado que tomaram a iniciativa de oferecer a LI nas escolas da rede, conforme se pode ver nos próximos parágrafos.

No município de ***Amparo***, o ensino de LI foi implantado em 2006 graças a um convênio entre a prefeitura e a Federação das Entidades Culturais Ítalo Brasileiras do Estado de São Paulo (FECIBESP)[6]. Segundo a responsável pelo Centro de Formação dos Profissionais de Educação, órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação, as aulas de LI, de uma hora e meia de duração, são realizadas duas vezes por semana, no contraturno, para alunos do 2° ao 5° ano do ensino fundamental de três escolas da rede. Os professores pertencem ao quadro de funcionários do município e, para dar aulas de LI, precisaram fazer um curso de italiano por dois anos e ingressar no processo de formação continuada que prevê a frequência semanal a cursos de LI.

---

[6] De acordo com sua página na Internet, a FECIBESP "*é uma entidade que promove o ensino da língua italiana e a difusão da cultura italiana na Circunscrição do Consulado Geral da Itália de São Paulo – Brasil, que engloba os estados de São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Acre*". Entre as atividades desenvolvidas por essa instituição está a promoção de cursos de língua e cultura italiana para a formação de professores que possam atuar no ensino de LI em escolas públicas além da distribuição de materiais didáticos a associações que se ocupam do ensino de LI e que dela fazem parte.

Na cidade de ***Campos do Jordão***, o ensino de LI foi implantado no ano de 2014, fruto de um convênio entre a prefeitura e a FECIBESP. Segundo a Secretaria de Educação do Município, a LI será inserida no contraturno, como oficina, em cinco escolas integrais da rede municipal. Em quatro escolas os alunos do 4° e 5° ano serão contemplados com o ensino de LI e em uma escola serão os alunos do 6° e do 7° ano que terão esta oportunidade.

Em ***Jarinu***, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, o ensino de LI foi implantado na grade curricular escolas da rede no ano de 2004 graças a um convênio entre a prefeitura e FECIBESP. Atualmente as aulas de LI, com duração de 50 minutos, são realizadas apenas uma vez por semana em 11 unidades escolares do município para alunos do 2° ao 5° ano do ensino fundamental. Os professores pertencem ao quadro de funcionários do município e para ministrar as aulas precisam realizar cursos de formação em LI.

Em ***Jundiaí***, apesar de não haver o ensino de LI nas escolas da rede, há uma iniciativa interessante que é a existência de um centro de línguas mantido pela prefeitura que oferece cursos de várias línguas, inclusive de LI, aos moradores da cidade. De acordo com dados obtidos com uma professora que trabalha no local, há duas professoras de LI concursadas que ministram aulas a jovens e adultos nos três períodos do dia. O curso tem duração de dois anos e os alunos pagam apenas o material didático.

Em ***São Caetano do Sul,*** o ensino de LI foi inserido na grade curricular em 2007, segundo informações obtidas com uma professora da rede. Naquele ano, a LI era ensinada nos primeiros cinco anos do ensino fundamental com duas aulas semanais chamadas de oficinas. Com o passar do tempo, a situação mudou. No ano seguinte à introdução da LI nas escolas públicas de São Caetano, as aulas foram diminuídas de duas para apenas uma aula semanal; depois o ensino de LI foi retirado dos primeiros dois anos do ensino fundamental. Em 2013, a LI só era ensinada uma vez por semana nos 3°, 4° e 5° anos, sempre no contraturno, de seis escolas integrais do município. A perspectiva para o ano de 2014 era que a LI fosse ensinada apenas nos 4° e 5° anos. Segundo a informante, a decisão pela retirada da LI ou pela diminuição de sua carga horária no currículo foram tomadas sempre pelas diretorias das escolas devido à falta de professores habilitados para o ensino de língua estrangeira para crianças. Há ainda na cidade a *Escola Municipal de Idiomas Paulo Sérgio Fiorotti*, que, segundo o *site* do próprio município, oferece ensino gratuito de várias línguas, entre as quais a LI, aos moradores da cidade tanto jovens quanto adultos.

Em ***Pedrinhas Paulista***, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação da cidade, a LI é inserida na grade curricular da única escola municipal da rede. As aulas são realizadas apenas uma vez na semana com duração de 50 minutos para alunos do 2° ao 5° ano

do ensino fundamental[7], sendo ministradas por uma professora formada em língua italiana e concursada.

### 1.3.5 O ensino da LI em Minas Gerais

Segundo Trento (1989), embora a imigração italiana em Minas Gerais tenha iniciado em 1850, ela não foi frutífera. No entanto, a partir de 1887 o governo mineiro começou a estimular a imigração, já que os fazendeiros precisavam de mão-de-obra para trabalhar nas lavouras, sobretudo as de café. Interessante notar é a observação que faz Greco (2009, p. 39) em sua dissertação de mestrado sobre o discurso da imprensa mineira sobre a imigração no estado:

> Com relação ao desinteresse pelo nacional, não havia claramente um discurso contra ele, mas havia a demonstração de que o imigrante europeu, *fundamentalmente o italiano*, era a melhor opção para cobrir a dita ausência de braços e desenvolver o Estado. Em algumas oportunidades, existia a noção de que o brasileiro era menos produtivo[...] (grifo nosso)

Desse modo, não é de admirar que os italianos fossem a nacionalidade predominante entre os imigrantes entrados em Minas Gerais. Greco (2009) mostra que, somente entre 1894 e 1898, 46.428 italianos entraram no estado para trabalharem nas fazendas. Milhares de outros chegaram nos anos seguintes, conforme Trento (1989).

Sendo assim, será que um estado que valorizou tanto a mão-de-obra italiana a ponto de preferi-la a outras nacionalidades procura manter viva a cultura desses imigrantes por meio do ensino de LI aos seus muitos descendentes?

Para buscar a resposta, procurou-se a área de italiano da Universidade Federal de Minas Gerais da qual não se obtiveram informações. Como alternativa, foi dado o contato de um responsável da Fundação Torino[8], escola bilíngue italiana de Belo Horizonte, que poderia ajudar com alguma informação. Este funcionário não tinha certeza sobre a existência de escolas públicas em Minas Gerais que tivessem o ensino de LI em seus currículos. Nesse ínterim, a Associação de Cultura Ítalo-Brasileira do Estado de Minas Gerais (ACIBRAMG)[9] e o consulado italiano de Minas Gerais foram consultados, mas também não foi possível obter informações. O último limitou-se a dizer ao pesquisador que se reportasse à Fundação Torino

---

[7] Os alunos do 6° ao 9° ano freqüentam uma escola estadual.

[8] A Fundação Torino, conforme informações obtidas de seu site, surgiu em 1975 "com o objetivo de garantir a continuidade dos estudos dos filhos dos funcionários italianos do grupo FIAT."

[9] A ACIBRAMG, de acordo com seu site, é uma associação fundada por italianos e seus descendentes no ano de 2002 com o objetivo de preservar a história da presença italiana no estado de Minas Gerais. Além disso, atua para favorecer e fortalecer a integração entre brasileiros e italianos bem como resgatar e incentivar a tradição, a cultura e o folclore italiano por meio de atividades esportivas, culturais, recreativas, cívicas e culturais.

para maiores esclarecimentos. A Fundação Torino, além de ser uma escola internacional, possui um Centro de Língua e Cultura Italiana que dá aulas de LI ao público em geral[10]. Tanto a escola quanto o centro de línguas foram contatados pelo pesquisador e apenas o segundo respondeu à solicitação de informação.

Segundo o coordenador dos cursos, há apenas uma escola pública[11] em Minas Gerais, na cidade de ***Belo Horizonte***, que conta com o ensino de LI patrocinado pela Fundação Torino. Nessa escola, a LI é ensinada no contraturno por professores da própria Fundação a alunos do 4° ano e do 9° ano do ensino fundamental.

### 1.3.6 O ensino da LI no Rio de Janeiro

Na época da imigração italiana para o Brasil, o Rio de Janeiro era a capital federal e, como os outros estados do país, também recebeu milhares de imigrantes italianos, embora em número menor. Trento (1989) chama a atenção para algumas particularidades da imigração italiana no estado fluminense: a proveniência e o trabalho exercido pelos imigrantes. Conforme o autor, diferentemente dos estados do sul que atraíram, em sua maioria, os italianos setentrionais, no Rio de Janeiro o contingente maior foi de italianos provenientes das regiões do sul da Itália, principalmente das províncias de Cosenza, Potenza e Salerno e, em número menor, das províncias de Reggio Calabria, Nápoles e Caserta. O ambiente urbano do Rio de Janeiro contribuiu também para que os italianos que aqui chegaram exercessem profissões ligadas ao comércio ambulante bem diferente das exercidas pelos seus patrícios que estavam no sul do Brasil. Do final do século XIX ao início do século XX, a população italiana residente no Rio de Janeiro aumentava lenta, mas constantemente, atingindo seu ápice na primeira década do século XX com cerca de 30.000 habitantes, perdendo apenas para os imigrantes de nacionalidade portuguesa. Da capital, os italianos se dirigiram para outras cidades do estado e estabeleceram colônias nas cidades de Niterói, Petrópolis, Teresópolis, Nova Friburgo, Varre-Sai, Porto Real entre outras.

Para levantar os dados referentes à situação do ensino de LI no estado fluminense, foram enviados e-*mails* para as áreas de italiano das universidades existentes na cidade do Rio de Janeiro, das quais não obtivemos informações. Durante a realização da pesquisa, porém, descobriu-se, na Internet, a ocorrência de um concurso público realizado em 2007 pelo

---

[10] O Centro de Língua e Cultura Italiana é criado em 1988, "para atender a uma demanda crescente da comunidade local pelo conhecimento da história, cultura e modo de vida do povo italiano."

[11] A Escola Municipal Marconi tem um papel importante na história da imigração italiana em Minas Gerais, pois foi fundada em 1937 por imigrantes italianos ligados ao movimento integralista.

governo do estado para o cargo de professor de italiano para escolas de ensino médio. Conforme o edital do concurso, eram previstas três vagas para docentes de italiano que atuariam cada um em três áreas distintas: um na cidade do Rio de Janeiro, um na cidade de Niterói e um na região noroeste do estado. Não se pode afirmar se os candidatos aprovados tomaram posse dos cargos e se ainda atuam no ensino de LI nas escolas estaduais de suas regiões, pois o órgão responsável não soube informar.

Na cidade do Rio de Janeiro, o ensino de LI não consta no currículo escolar. No entanto, por cerca de vinte anos algumas escolas municipais tiveram o ensino de LI inserido no horário escolar graças a um acordo entre a Associação Cultural Ítalo-Brasileira do Rio de Janeiro (ACIB-RJ) e a prefeitura da cidade[12]. Atualmente, sabe-se da existência do ensino de LI em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro que funciona no regime chamado de "Ginásio Experimental Carioca". De acordo com o site da secretaria municipal de educação, nessa modalidade de ensino os alunos estudam em horário integral e têm uma carga horária maior de disciplinas como português, matemática, ciências, educação física e inglês. Além disso, os alunos contam também com disciplinas eletivas que são propostas pelos próprios professores da unidade escolar cujo objetivo é desenvolver habilidades que muitas vezes não estão previstas no currículo escola institucional. Assim, graças a esse projeto, uma professora da rede, que também é formada em LI, implantou na escola em que trabalha o ensino de LI para alunos do 7° e do 8° ano. As aulas ocorrem no contraturno apenas uma vez por semana e duram duas horas. A cada semestre se forma um novo grupo, já que o objetivo do trabalho não é tornar os alunos fluentes de uma LE, mas oferecer a oportunidade para que um maior número possível de estudantes possa conhecer um pouco mais a LI além de aspectos históricos e culturais da Itália. Segundo a professora contatada, procura-se desenvolver em classe as atividades mais atraentes e relaxantes possíveis, como jogos, repetição e encenação de diálogos e o uso de músicas.

### 1.3.7 O ensino da LI no Espírito Santo

Conforme destaca Derenzi (1974), os primeiros italianos desembarcam no Espírito Santo em 1874, trazidos por Pietro Tabacchi que, em 1832, fundou a fazenda Nova Trento em homenagem à sua terra natal. Era um grupo de 386 famílias, compostas de adultos e crianças, que se dirigiram para a localidade de Santa Cruz, hoje município de Aracruz e depois para as

[12] No capítulo três dessa dissertação, serão fornecidas maiores informações sobre o que esse acordo propiciou para a difusão do ensino de LI nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro.

terras de Nova Trento. Trento (1989) ressalta que o Espírito Santo estava entre as primeiras metas da imigração italiana no Brasil. Nos anos seguintes à chegada da primeira leva de italianos, vários desembarques foram realizados nas cidades de Vitória, Anchieta, Barra de Itapemirim e São Mateus. A partir desses locais, os italianos se dispersaram e fundaram colônias em diversas cidades como, por exemplo, Ibiraçu, Santa Teresa, Rio Novo, Alfredo Chaves, Santa Leocádia, Boa Família, Colatina, Nova Venécia, Venda Nova do Imigrante, e Castelo. (DERENZI, 1974) Embora não haja dados precisos sobre o número de imigrantes italianos que entraram no Espírito Santo, pode-se concluir que foi um número considerável porque se estima em cerca de 70% os descendentes de italianos no estado atualmente.

Para se conhecer a situação do ensino de LI nesse estado com um contingente tão grande de descendentes de italiano, recorreu-se à área de italiano da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A área forneceu alguns dados do ano de 2009 que, por sua vez, haviam sido fornecidos pela Associação de Língua e Cultura Italiana do Espírito Santo (ALCIES). Naquela época, ***Domingos Martins, Vargem Alta e Nova Venécia*** contavam com o ensino de italiano no contraturno graças a um convênio entre as prefeituras e a ALCIES, nos mesmos moldes dos convênios realizados pelas associações italianas dos estados do sul do Brasil. Em 2011, ***Venda Nova do Imigrante*** também firmou convênio com a ALCIES para a inserção do italiano em três escolas do ensino fundamental. Outras cidades que também se beneficiaram desse acordo foram ***Vitória, Vila Velha, Castelo, Alfredo Chaves, Cachoeiro de Itapemirim.***

Entretanto, em contato com a ALCIES, constatou-se que a situação do ensino de LI no estado capixaba em 2013 mudou infelizmente para pior. Devido à crise pela qual passa a Itália, houve grandes cortes na verba que o MAE repassa às associações italianas ao redor do mundo. A ALCIES foi duramente afetada por esse corte e quase teve de encerrar as atividades no ano de 2012. Decidiu-se enxugar o quadro de funcionários para apenas um coordenador e um professor, que ministra aulas a adultos, o que deu uma sobrevivência à associação. No entanto, o ensino de LI nas escolas públicas perdeu espaço e hoje só existe em duas cidades do estado: ***Domingos Martins*** e ***Santa Teresa.*** Na primeira cidade a LI é inserida do 2° ao 5° ano e na segunda cidade, do 2° até o 8° ano. Em ambas, a LI é oferecida no horário escolar. Os professores pertencem aos quadros de funcionários das prefeituras e cabe à ALCIES fornecer a formação em língua italiana e o material didático.

De acordo com a ALCIES, a diminuição da oferta de LI em várias cidades se deu por dois motivos: a preferência pelo espanhol e pelo inglês por parte das autoridades e da comunidade escolar e o fato de não haver professores concursados e formados em língua italiana que justificasse a inclusão da LI no contexto público escolar.

### 1.3.8 O ensino da LI na região Nordeste

Pouco se fala da imigração italiana nos estados do Nordeste do Brasil. Isto ocorre porque o número de italianos ali chegados foi bem menor em comparação ao contingente que rumou para os estados do Sul e do Sudeste. Cenni (2002) aponta algumas razões que explicam a falta de interesse dos italianos por essa região do Brasil, entre as quais, o clima não favorável e as culturas do algodão e da cana de açúcar, que só podiam ser exploradas em grandes latifúndios dos quais os italianos praticamente não poderiam ser proprietários. Assim, a imigração italiana nessa região foi caracterizada principalmente por indivíduos que se dedicavam a atividades essencialmente urbanas.

Entretanto, embora o número de italianos não tenha sido tão expressivo como nos estados do Sudeste e Sul, desde o período colonial houve uma forte presença italiana na região nordeste, quando vieram, segundo Andrade[13] (2002, p.39) "como navegadores e exploradores da costa (século XVI), como missionários jesuítas e capuchinhos (séculos XVI, XVII e XVIII) ou como soldados durante o período de domínio espanhol para lutar contra os holandeses". Mas foi a partir da segunda metade do século XIX que os italianos chegaram em maior número, contribuindo expressivamente para o desenvolvimento econômico e cultural da região. (ANDRADE, 2002)

De todos os estados do Nordeste, a ***Bahia*** recebeu o maior número de italianos, que vinham sozinhos ou acompanhados por familiares, muitas vezes incentivados por parentes e amigos que aqui já se haviam instalado. Depois de algumas experiências não muito bem-sucedidas em atrair italianos para trabalhar na agricultura em 1936 e na construção da estrada de ferro ligando Salvador a Juazeiro em 1956, os imigrantes que escolheram ficar na Bahia se tornaram ambulantes ou operários especializados em atividades que já exerciam na Itália, como mecânicos, condutores de veículos, marceneiros e alfaiates. Outra leva de imigrantes que a Bahia recebeu no final do século XIX era composta de músicos, professores de música e de desenho, artistas teatrais, cantores e mágicos, todos para agradar e entreter a burguesia da época. Esses italianos, a maioria originários do sul, estabeleceram-se em Salvador, Nazaré das Farinhas, Ilhéus, Itabuna, Feira de Santana, Alagoinhas, Jequié, etc. De acordo com Andrade (2002), atualmente Salvador e Jequié concentram o maior número de italianos e de seus descendentes onde ocupam posições de destaque tanto do ponto de vista econômico e social.

---

[13] O professor, historiador e geógrafo Manoel Correa de Andrade lecionou em diversas escolas de Pernambuco e atuou como professor de Geografia Econômica na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Realizou diversas pesquisas sobre a presença italiana no Nordeste e Norte do Brasil.

Para saber sobre a situação do ensino da LI nesse estado, recorreu-se inicialmente à área de italiano do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) da qual não se obteve informação. Em seguida, procurou-se a Associação Itália Amica-Accademia di Cultura Italiana[14], que informou não saber da existência de ensino de LI em escolas públicas baianas, mas apenas da oferta de cursos livres por parte de entidades privadas.

Segundo Andrade (2002), o estado de ***Pernambuco,*** representado pela sua capital Recife, no início do século XX já abrigava o Consulado Geral da Itália bem como a Câmara Italiana de Comércio para todo o Norte e o Nordeste do Brasil graças à sua posição estratégica em relação à Europa além de possuir um dos cinco principais portos do país. O estado também contava com expressivas colônias italianas nas cidades de São Lourenço da Mata, Nazaré da Mata, Palmares, Garanhuns e Recife. Em Recife, a colônia italiana passou a exercer forte influência na economia, principalmente na indústria e no comércio. Para saber a situação do ensino da LI em Pernambuco, fez-se esforço em contatar o consulado italiano local (responsável por toda a região Nordeste), no entanto não se obteve nenhuma informação. Em seguida, contatou-se o Centro Cultural Dante Alighieri[15], que informou haver apenas uma escola pública com ensino de LI em todo o estado de Pernambuco, localizada na cidade de ***Vicência***. É interessante notar que foi promulgada uma lei municipal, de número 1407, em 15 de dezembro de 2006, que instituiu a inclusão da língua italiana na grade curricular do município de Vicência, caso único em todo o Norte e Nordeste do Brasil, segundo Centro Cultural Dante Alighieri. O ensino de LI foi iniciado com cerca de 300 alunos do 9° ano do ensino fundamental de sete escolas municipais por professores formados pelo Centro de Línguas Modernas da cidade de Vicência, cujo ensino de LI é mantido pelo Centro Cultural Dante Alighieri.

De acordo com Andrade (2002), o estado do ***Ceará*** acolheu, na primeira metade do século XX, uma família dedicada ao comércio de calçados, mas, após a 2ª Guerra Mundial, Fortaleza atraiu um grande número de imigrantes italianos. Atualmente, muitos estão dedicados a atividades ligadas ao turismo e à hotelaria. Além da Bahia, o Ceará é o único estado da região Nordeste que conta com uma universidade que oferece um curso de graduação em LI. Desta forma, para saber a situação do ensino de LI nas escolas públicas do Ceará, procurou-se a área

---

[14] De acordo com informações de seu site, a Associação Itália Amica-Accademia di Cultura Italiana foi fundada em 1991 com o objetivo de ministrar aulas de língua e cultura italiana para descendentes de italianos e brasileiros. Para subsidiar esses cursos, a associação recebe uma contribuição anual do MAE.

[15] Segundo o seu site, O Centro Cultural Dante Alighieri é uma associação civil, independente, autônoma e sem fins lucrativos, ligado à Società Dante Alighieri de Roma, que tem o objetivo de cooperar para o progresso da comunidade recifense através da cultura italiana. No Nordeste, existem outros dois Centros Culturais Dante Alighieri, um Alagoas e outro na Paraíba.

de italiano do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), que nos informou que as escolas públicas cearenses, tanto municipais quanto estaduais, não oferecem o ensino de LI aos alunos. Ainda de acordo com a universidade, o que existe na cidade de Fortaleza é um Centro de Línguas mantido pela prefeitura e que oferece, entre outros idiomas, o ensino de LI à comunidade em geral. Os alunos pagam uma taxa de matrícula semestral e, atualmente, há sete professores (dois concursados e cinco temporários) que ensinam a LI a mais de 200 alunos regularmente matriculados.

No estado do ***Maranhão***, a comunidade italiana, em sua maioria formada por comerciantes, se estabeleceu em São Luis, a capital do estado. Outras cidades que testemunharam a presença de italianos em seus territórios foram Barra do Corda, situada no centro do estado, e Balsas, localizada no sul. Os italianos que chegaram a essas duas cidades pertenciam às ordens religiosas dos capuchinhos e dos combonianos, respectivamente. No Maranhão, há uma agência consular e uma associação italiana, a Circolo Itália, as quais o pesquisador não conseguiu contatar e, por isso, não foi possível fazer o levantamento da situação do ensino de LI nesse estado da federação.

No estado do ***Rio Grande do Norte***, a maior parte dos italianos se estabeleceu na cidade de Natal. De acordo com Andrade (2002), no início, esses italianos se dedicaram a atividades ligadas ao artesanato e ao comércio. Já os italianos da segunda geração se destacaram como profissionais liberais de nível superior. Nos últimos anos, o estado também recebeu um grande número de italianos que aqui decidiram residir e trabalhar principalmente na área de turismo e hotelaria. Para se descobrir a situação do ensino de LI no estado, recorreu-se à Associação Cultural Ítalo-Brasileira do Rio Grande do Norte (ACIBRA-RN)[16], fundada em 2011, que informou não haver o ensino de LI nas escolas públicas potiguares, sobretudo, devido à falta de interesse. Segundo a ACIBRA-RN, o Centro di Cultura Italiana Madrelingua, que atua no estado desde 1997, promove o ensino de LI à comunidade por meio de cursos livres pagos.

No estado de ***Alagoas***, sabe-se da existência de uma expressiva colônia italiana em São José da Laje, composta de pessoas que exerciam diferentes profissões, como alfaiates e cinzeladores, mas a maior parte se dedicava à venda de miudezas de casa em casa, tanto no interior como na cidade. Nos últimos anos, assim como ocorreu no Rio Grande do Norte, um grande número de italianos se estabeleceu na capital e nas cidades do litoral alagoano para

[16] De acordo com a página que mantém na internet, a ACIBRA-RN tem como objetivos "favorecer e fortalecer a integração entre brasileiros e italianos residentes no estado; resgatar e incentivar a tradição, a cultura, o folclore e a história italiana e sua integração com a cultura brasileira; estimular e desenvolver atividades culturais, cívicas, recreativas, sociais e desportivas."

trabalhar na área de turismo e hotelaria. Para obter informações a respeito do ensino da LI no estado alagoano, entrou-se em contato com o Centro Cultural Dante Alighieri Comitato Maceió-Brasil[17]. Segundo a instituição, não há, no estado, escolas públicas que tenham o ensino de LI, e o Centro não patrocina nenhum projeto como ocorre no estado de Pernambuco. Entretanto, por ser uma associação que recebe verbas da Itália, é distribuído, todo ano, um número limitado de bolsas de estudo para que qualquer pessoa, seja adulta ou criança, possa estudar a LI na própria sede.

Em ***Sergipe***, já no final do século XIX havia italianos instalados em Aracaju, os quais se empenharam em atividades ligadas ao comércio. No início do século XX, segundo Ennes (2011), outro grupo de italianos chegou para trabalhar em atividades artísticas, principalmente ligadas à arquitetura. O governo do Estado os contratou para trabalhar não só na reforma como na construção de muitos edifícios da cidade, melhorando e influenciando decisivamente a estética de casas e prédios públicos. De acordo com o autor, não há registros que possam comprovar a trajetória deste grupo ou se houve a formação de uma colônia italiana, entretanto, em vista dos muitos sobrenomes italianos presentes na cidade, pode-se concluir que, pelo menos alguns deles, deixaram descendentes na capital sergipana. Infelizmente, não é possível fazer qualquer afirmação sobre a situação do ensino de LI nas escolas públicas do estado de Sergipe, pois não foram encontradas associações italianas que pudessem fornecer os dados necessários e, do consulado geral de Recife, responsável pelo estado, não se conseguiu obter informações.

Segundo Andrade (2002), no estado do ***Piauí***, formou-se um grande núcleo de italianos na cidade de Picos em pleno sertão. Cenni (2002) afirma que, no início do século XX, existia em todo o estado cerca de 30 italianos. Não foi possível fazer o levantamento da situação do ensino de LI nas escolas públicas do Piauí pelos mesmos motivos encontrados no estado sergipano.

Melo e Góes (2011), em um trabalho sobre a imigração italiana na ***Paraíba***, mostram que os italianos que se estabeleceram no estado o fizeram especialmente na área urbana em meados do século XIX. Além da capital, João Pessoa, italianos se instalaram também nas cidades de Areia, Mamanguape, Rio Tinto, Campina Grande, Santa Luzia, Patos, Guarabira, Pombal, Bonito de Santa Fé e Souza. Assim como nos outros estados do Nordeste, os italianos da Paraíba se dedicaram ao comércio, abrindo diversas lojas no Centro da capital João Pessoa e no bairro Varadouro no século XIX. Os italianos também tiveram forte

[17] Fundado em 2008, o Centro Cultural Dante Alighieri Comitato Maceió-Brasil tem como objetivo divulgar a língua e a cultura italiana no estado de Alagoas.

influência na arquitetura dos edifícios de muitas cidades paraibanas e na música, especialmente na formação de instrumentistas, segundo os autores mencionados acima. Apesar de toda essa presença italiana no estado paraibano, não há escolas públicas que ofereçam o ensino de LI, segundo informações obtidas do Centro Cultural Ítalo-Brasileiro Dante Alighieri (CCIBDA -*comitato* João Pessoa)[18].

### 1.3.9 O ensino da LI na região Norte

Assim como na região Nordeste, a imigração italiana na região Norte do Brasil não foi tão expressiva se comparada aos estados da região Sudeste e Sul do país. Entretanto, até mesmo nessa região com características tão distintas da península itálica, a presença italiana se fez sentir, especialmente nos estados do Pará e do Amazonas, onde encontramos belos exemplos de como a arquitetura italiana influenciou a construção de muitos prédios históricos nesses estados da federação.

No final do século XIX, graças ao surgimento do ciclo da borracha na região Amazônica, o empresário e armador genovês Gustavo Gavotti criou a companhia de navegação *Ligure Brasiliana* e, com isso, procurou estimular a vinda de italianos para o Pará, cuja capital Belém era a metrópole regional da época, graças a seu porto, centro de exportação e importação de produtos, de acordo com Andrade (2002). Apesar de ter havido uma tentativa de instalar uma colônia agrícola na Ilha do Mosqueiro, hoje um distrito administrativo do município de Belém, a maioria daqueles que se interessou em vir para a região Norte preferiu se dedicar a atividades urbanas, como o comércio e a prestação de serviços. Outros italianos, porém, se dedicavam a atividades artísticas como aqueles que tocavam instrumentos musicais nas reuniões noturnas de famílias abastadas ou aqueles que decoravam residências com suas pinturas.

Já na década de 30 do século XX, os italianos já se haviam espalhado para várias outras cidades da região Norte, além das capitais Belém e Manaus. Há registros de italianos em Tefé, Itacoatiara, Parintins, Santarém, Óbidos, Alenquer, Juruti e Oriximiná. A maior parte desses italianos provinha do sul da Itália e alguns da Toscana. Os italianos pertencentes a ordens religiosas também vieram em grande número para essa região do Brasil.

---

[18] O CCIBDA *comitato* João Pessoa foi fundado em 1996 e tem como objetivo divulgar a língua e cultura italiana no estado da Paraíba.

Para se descobrir a situação do ensino de LI em escolas públicas nessa região do país, procurou-se contatar os vice-consulados e as raras associações italianas existentes, pois não existem universidades que ofereçam o ensino da LI em seus cursos de graduação.

No estado do ***Acre***, há uma escola pública com ensino de LI na cidade de ***Rio Branco***, a capital do estado. O ensino de LI é patrocinado pela Associação Ítalo-Brasileira Dante Alighieri de Rio Branco[19] e é direcionado aos alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (UFAC). Nessa parceria os alunos que cursam do 6° ao 9° ano do ensino fundamental e do 1° ano ao 3° do ensino médio podem inscrever-se voluntariamente nas aulas de LI que são ministradas no contraturno por professor que frequentou o curso de formação promovido pela FECIBESP. Segundo a associação, todo ano é aberta uma turma para iniciantes com cerca de 25 alunos e a maior parte dos alunos que se inscreve freqüenta o ensino fundamental. Ainda segundo ele, os alunos que se encontram em um nível mais avançado são convidados a atuar como monitores, ajudando os novos em suas dificuldades.

Segundo informações obtidas com o vice-consulado honorário da Itália em Manaus, no ***Amazonas*** não há ensino de LI em escolas públicas.

Em ***Rondônia***, o ensino de LI em escolas públicas foi promovido por cerca de oito anos graças ao empenho do Circolo Italiano de Colorado do Oeste (CICOL)[20]. Inicialmente, o ensino de LI foi implantado na grade curricular das escolas municipais de ***Colorado do Oeste***, beneficiando alunos dos atuais 6°, 7°, 8° e 9° anos. Alunos de quatro e cinco anos que frequentavam o pré-escolar municipal também estudavam a LI. As aulas tinham a duração de duas horas e eram ministradas por professores que frequentaram o curso de formação ministrado pela FECIBESP, já mencionado em parágrafos anteriores. Posteriormente, o ensino de LI foi estendido para as cidades de ***Cacoal***, ***Cerejeiras***, ***Pimenta Bueno***, ***Pimenteiras do Oeste e Vilhena***. Digno de nota, nesse projeto desenvolvido pelo CICOL, foi o fato de ele beneficiar principalmente os alunos das áreas rurais e de baixa renda. Infelizmente, porém, segundo informações do CICOL, o ensino de LI nas escolas públicas de todas essas cidades foi suspenso devido à falta de mão de obra, já que muitos professores foram aprovados em outros concursos do estado e deixaram de ministrar as aulas de LI. Em

---

[19] A Associação Ítalo-Brasileira Dante Alighieri de Rio Branco, segundo seu site, tem como objetivo de oferecer cursos de língua e cultura italiana para todas as pessoas que se interessam em conhecer melhor a Itália. Além disso, promove atividades culturais a todos os seus associados.

[20] O CICOL foi fundado em 1999 com o objetivo de ampliar o ensino de língua e cultura italiana em Colorado do Oeste e, posteriormente, em outros municípios do estado. Além disso, graças a um intercâmbio com Consulado Geral da Itália em São Paulo, o CICOL passou a ser um ponto de referência para os investidores italianos que quisessem se instalar na região e assim contribuir para o seu desenvolvimento.

2011, outro projeto foi implantado em 32 escolas públicas estaduais que tornava o ensino de LI disponível a esse público graças ao apoio financeiro de um empresário da região amazônica, sendo suspenso, porém, no final de 2013.

Não foi possível levantar dados a respeito do ensino de LI em escolas públicas dos estados de ***Amapá, Roraima, e Tocantins*** porque não foram encontrados vice-consulados honorários da Itália nem associações italianas nesses locais.

### 1.3.10 O ensino da LI na região Centro-Oeste

Há pouquíssimos trabalhos que tratam da imigração italiana nos estados da região Centro-Oeste do Brasil. Cenni (2002) afirma que, já em 1862, se podia encontrar italianos na capital do Mato Grosso, Cuiabá, embora poucos italianos tenham se estabelecido no estado. O autor menciona também certo Manuel Cavassa, que veio a ser o fundador da importante cidade de Corumbá. A respeito dele, o autor diz que, "embora tivesse nascido em Lisboa, por ter pai italiano e por ter sido criado sob a tutela da nação sarda após ter ficado órfão com sete anos de idade, Manuel Cavassa se considerou e foi sempre considerado por todos como italiano". (CENNI, 2002, p. 194) Em um trabalho sobre a imigração italiana em Nova Veneza, Goiás, Souza (2012) declara que os primeiros italianos que chegaram ao estado, no ano de 1912, eram sete famílias todas consaguíneas ou formadas por matrimônio que vieram para trabalhar na agricultura. Apesar de ser um grupo pequeno, essas famílias tiveram tanta influência na formação social e cultural da região que, hoje, Nova Veneza é considerada um pedaço da Itália em Goiás e a única colônia italiana do Centro-Oeste que mantém as tradições da península por meio de diversas iniciativas culturais, entre as quais, o Festival Gastronomia e Cultura de Nova Veneza, ocasião em que os habitantes da cidade se reúnem para comer comidas típicas, dançar e ouvir músicas italianas. Soares et al. (2011) mostram que a maior parte dos italianos ou de seus descendentes que residem atualmente nos estados do Centro-Oeste vieram dos estados do sul do Brasil, principalmente a partir da década de 70, por causa da falta de oportunidades nas regiões interioranas desses locais.

Para levantar os dados relativos à situação do ensino de LI em escolas públicas do Centro-Oeste, contatou-se inicialmente a embaixada italiana em Brasília, representante central do governo italiano no Brasil, que orientou o pesquisador a procurar o *dirigente scolastico* do consulado de São Paulo. Assim, o pesquisador recorreu a outras fontes em cada estado da região Centro-Oeste como se pode ver a seguir.

No ***Distrito Federal*** (DF), contatou-se a Associação Cultural Dante Alighieri de Brasília[21]. Segundo informações obtidas com a Associação, não há escolas públicas que ofereçam o ensino de LI em todo o DF. No passado, tentou-se firmar uma parceria entre a Associação e a secretaria de educação do DF nos mesmos moldes do que acontece em outros estados, mas, infelizmente, o acordo não foi feito.

Em ***Goiás***, procurou-se o vice-consulado honorário da Itália no estado, que desconhecia a existência de escolas públicas que oferecessem ensino de LI. Em seguida, graças ao trabalho de Souza (2011), foi constatado que em ***Nova Veneza*** há o ensino de LI para crianças em escolas públicas. Assim, entrou-se em contato com a Secretaria de Educação da cidade que informou haver um projeto chamado "Projeto Italiano", implantado em 2008, no qual crianças do 3° ao 5° ano do ensino fundamental aprendem a LI no horário escolar. Segundo a Secretaria, apesar de estar inserida na grade horária, a LI não é inserida na grade curricular e o único professor de italiano que ministra as aulas não é concursado, mas sim comissionado. Em 2013, oito turmas do ensino fundamental eram contempladas com o ensino de LI. Além desse, existe outro projeto desenvolvido nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) que visa à formação de corais infantis. Embora a LI não seja formalmente ensinada a esse público, o professor de italiano ensina a pronúncia das letras das músicas italianas que compõem o repertório.

No estado de ***Mato Grosso*** não foram encontradas associações italianas nem representantes do governo italiano que pudessem fornecer informações a respeito do ensino de LI em escolas públicas nesse estado.

Em ***Mato Grosso do Sul***, foi contatado o Centro Cultural Italiano de Mato Grosso do Sul (CCI)[22], que informou não haver no estado nenhuma escola pública com ensino de LI. O CCI se mostrou muito disposto a realizar o projeto de ensino de LI em escolas públicas nos mesmos moldes das outras associações espalhadas pelo Brasil, entretanto, essa disposição esbarra na falta de verbas tanto para o pagamento dos professores quanto do material didático.

---

[21] A Associação Cultural Dante Alighieri de Brasília foi fundada em 1993 e, segundo informações de seu site, tem como objetivo cooperar para o progresso da comunidade brasiliense através da cultura italiana. Para isso organiza cursos de idiomas, cultura e arte, além de encontros, reuniões, convênios, congressos, exposições concertos, bolsas de estudo, viagens, serviços de informações e traduções. É ligada a Associação Dante Alighieri de Roma.

[22] O CCI foi fundado em 2004 com o objetivo de ser um ponto de referência para os italianos e seus descendentes que se estabeleceram na cidade de Campo Grande nos últimos anos, de acordo com informações obtidas no site da instituição. O CCI se propõe, como entidade, investir em intercâmbios culturais, sócio-educativos e econômicos, oferecendo, em alguns casos, até mesmo oportunidades de trabalho.

## 1.4. Considerações sobre o mapeamento

Coletar os dados referentes à situação do ensino de LI nas escolas públicas do Brasil não foi uma tarefa fácil; consumiu bastante tempo do pesquisador, na medida em que precisou ler muito a respeito da imigração italiana em terras brasileiras bem como estabelecer uma vasta rede de contatos, em todo o território nacional, que pudesse colaborar com as informações mais precisas possíveis a fim de se ter um panorama do ensino de LI nas escolas públicas do Brasil.

Ao longo de meses de pesquisa para fazer o levantamento de dados sobre a situação do ensino de LI nas escolas públicas brasileiras, o pesquisador se deparou com uma série de situações que proporcionou uma profunda reflexão sobre algumas questões. Isso, por sua vez, produziu algumas conclusões que deverão interessar a todos os profissionais envolvidos com os estudos de italianística e que, a partir desse momento, serão compartilhadas com todos aqueles que lêem o presente trabalho.

Em primeiro lugar, ao mergulhar nos livros que tratam sobre a imigração italiana no Brasil, é surpreendente notar como é forte a presença italiana em todo o território nacional e não apenas nos estados do sul e sudeste, como estamos acostumados a ouvir. Essa imigração produziu, segundo algumas estimativas extraoficiais, cerca de 25 milhões de descendentes de italianos no Brasil, e, como se pôde ver na breve história da imigração italiana nos diversos estados da federação contada nesse capítulo, é inegável a grande participação que esta comunidade teve na formação da sociedade brasileira bem como as grandes contribuições que trouxe para o progresso do país. Isso por si só justificaria a inclusão do ensino de LI em muitas escolas públicas de muitas cidades do Brasil, pois, conforme a LDB e os PCNs prevêem, a escolha de uma LE deve ser feita pela comunidade escolar, levando em conta fatores históricos além das características locais, regionais e culturais do local.

Por isso, é digno de elogio o fato de muitas secretarias municipais e estaduais de educação incluírem o ensino de LI nos currículos de suas escolas e, assim, permitirem que os alunos tenham contato com a língua e a cultura de um povo que tanto influenciou a sua localidade. Entretanto, pode-se afirmar que, em muitas dessas localidades, o ensino de LI é realizado timidamente, visto que a carga horária a ele dedicada é bem reduzida (às vezes de apenas uma aula na semana) e somente algumas séries são contempladas, geralmente as iniciais do ensino fundamental não havendo, portanto, uma continuidade no aprendizado de LI à medida que os alunos avançam nos estudos, como ocorre com o ensino do inglês.

Deste modo, toda essa situação nos induz a fazer alguns questionamentos: até que ponto um aluno dentro desse contexto realmente aprenderá a LI de tal modo que possa se comunicar e/ou conhecer a cultura do povo que a fala? O que consegue realizar esse professor de LI em apenas uma ou duas aulas semanais, levando-se em conta que muitas vezes precisa também administrar, durante sua aula, outras questões como controle de freqüência dos alunos, lidar com casos de indisciplina e assim por diante? Será que o tempo reduzido aliado a possíveis classes numerosas faz com que esse professor se limite a ensinar apenas a gramática ou o léxico da LI? Ou seria possível ensiná-la em um contexto comunicativo? Neste trabalho, será possível responder algumas dessas perguntas partindo de um contexto que existia em uma cidade do sudeste. Entretanto, talvez essas respostas não valham em outros contextos do vasto território nacional, por isso seria muito importante que mais trabalhos sobre essas questões levantadas fossem produzidos para que as pessoas que se ocupam de italianística no Brasil pudessem ter uma visão ampla do que ocorre em relação ao ensino de LI em escolas públicas brasileiras.

No entanto, pior do que ter uma carga horária reduzida de estudo de LI é se deparar com cidades que não possuem a LI inserida em seus estabelecimentos de ensino, apesar da grande presença italiana em seus territórios. Por exemplo, não há ensino de LI nas escolas municipais de São Paulo, capital do estado que recebeu o maior número de italianos do Brasil e que é conhecida por abrigar pelo menos três bairros “italianos”, como Bixiga, Mooca e Brás. Não há ensino de LI em Vitória, capital do estado com a maior porcentagem de italianos e descendentes do Brasil. E, por fim, não há ensino de LI nas escolas municipais do Rio de Janeiro, cidade que recebeu um grande número de italianos e em cujo estado se comemora, no dia 4 de setembro, o Dia do Imigrante Italiano, uma homenagem à grande contribuição italiana nesta unidade da federação.

Uma segunda conclusão a que se chegou a partir do levantamento dos dados é a grande distância que algumas áreas de italiano das universidades brasileiras mantêm em relação ao ensino de LI em escolas públicas. Apesar da atenção gentilmente dispensada ao pesquisador bem como ao entusiasmo demonstrado pela pesquisa desenvolvida, a grande maioria dos professores das áreas de italiano contatados não sabiam detalhar a existência de ensino de LI em escolas públicas nos estados onde se situam as universidades em que trabalham.

Como centros formadores de mão-de-obra especializada para atuar nesse contexto, seria desejável que as áreas de italiano soubessem onde os profissionais que elas formam poderiam trabalhar além de contribuir na formação continuada desse profissional. Felizmente, parece que esta situação tende a mudar, na medida em que no congresso de 2013 da Associação

Brasileira dos Professores de Italiano (ABPI), realizado em Vitória, foram formados grupos de trabalho para mapear a situação do ensino de LI em escolas públicas brasileiras.

Entretanto, apenas um mapeamento não será suficiente para difundir o ensino de LI em nosso país, algo que interessa a todos os profissionais de italianística. É preciso haver uma maior integração entre as áreas de italiano das universidades brasileiras e as secretarias municipais e estaduais de educação com o objetivo de desenvolver projetos que garantam a implantação do ensino de LI nas escolas públicas. Se isso ocorresse, seria estabelecido um círculo virtuoso no qual todos se beneficiariam: os alunos das escolas teriam a oportunidade de aprender mais uma LE, contribuindo para sua formação, os formados em LI teriam um mercado de trabalho para atuar, o que geraria uma contínua procura pela LI em cursos de graduação, garantindo, por sua vez, a manutenção das áreas de italiano das universidades brasileiras ou até mesmo a abertura de outras em lugares onde não existam ainda.

Naturalmente, reconhece-se que a situação não é tão fácil quanto pareça, pois muitas questões estão envolvidas e, em contato com alguns desses professores universitários, alguns chegaram a mencionar algumas iniciativas relacionadas ao ensino de LI tomadas junto aos órgãos governamentais responsáveis pela educação, mas que, infelizmente, não foram adiante. Por isso, nesse caso, seria importante a intervenção da autoridade mais interessada no assunto: o governo italiano. Nesse ponto, chega-se ao terceiro ponto de reflexão resultante desse levantamento de dados.

O governo italiano é representado no Brasil pela sua embaixada e pelos seus consulados espalhados por todo o território nacional. Além disso, há uma série de colaboradores, os chamados cônsules honorários, que atuam em regiões mais remotas ou com pouca representatividade. Os objetivos de todos esses órgãos e das pessoas que fazem parte deles são inúmeros, entre os quais, o de defender os interesses do país que representam.

Certamente, um desses interesses é o de promover a língua e a cultura desse país dentro de sua área de atuação. Há iniciativas como os convênios que a FECIBESP e as várias associações italianas espalhadas pelo Brasil estabeleceram com as prefeituras de diversas cidades para a introdução do ensino de LI nas escolas públicas. Tudo isso requer verbas que são enviadas pelo governo italiano, apesar da redução drástica dos valores remetidos nos últimos anos em virtude da grave crise que se abateu sobre o país.

As autoridades italianas no Brasil poderiam somar forças com os departamentos de italiano das universidades brasileiras e com as diversas associações italianas para fazer um trabalho constante junto às secretarias municipais de educação para uma implementação do ensino de LI em escolas públicas. Se cada um agir separadamente será mais difícil conseguir

resultados, no entanto a força da diplomacia aliada ao conhecimento acadêmico e à representatividade da comunidade italiana na localidade poderia produzir frutos inimagináveis.

Como mencionado anteriormente, os convênios entre as diversas associações italianas e as prefeituras são iniciativas dignas de nota. Na verdade, se não fosse o trabalho que essas associações realizam na divulgação da língua e cultura italianas em suas respectivas localidades, não haveria ensino de LI em muitos municípios. Portanto, a quarta conclusão a que se chega, diante desse quadro, é que deve haver um fortalecimento dessas instituições, por parte do governo italiano, principalmente no que diz respeito ao envio de verbas, a fim de que todo o trabalho realizado por elas até o momento não seja perdido[23].

Entretanto, em que pese aos excelentes serviços prestados à comunidade italiana e o empenho na propagação do ensino de LI, algumas reflexões e considerações precisam ser feitas no que diz respeito ao papel dessas associações na formação de professores de LI para atuar nas escolas públicas.

Conforme os dados coletados na pesquisa, na maioria das localidades onde há o ensino de LI, os professores que ministram as aulas pertencem aos quadros de funcionários das prefeituras, mas na maior parte dos casos não são graduados em LI. As associações fornecem a esses docentes cursos de LI por um determinado período para que eles possam aprender a língua e, uma vez conhecedores do idioma, começam a dar aulas aos estudantes, realizando periodicamente cursos de formação e atualização. Vale ressaltar que isso está de acordo com as normas estabelecidas pelo governo italiano para a difusão da LI em escolas públicas, portanto, as associações italianas não fazem mais do que cumprir as ordens a que estão submetidas.

No entanto, deve-se perguntar até que ponto uma pessoa que realizou um curso de LI está apta a ensiná-la a outros, principalmente a um público infantil, como ocorre na maioria dos casos. Por exemplo, geralmente quando há concursos públicos para a contratação de professores, exige-se uma formação universitária específica na área em que a pessoa irá lecionar, pois se espera que ela tenha adquirido ao longo dos seus estudos subsídios teóricos e/ou práticos que a tornem apta para ensinar determinada disciplina da melhor forma possível. Afinal, não é porque estudamos História ao longo de nossa vida escolar que estamos habilitados para ensinar essa matéria em uma escola. Ou não é porque somos falantes de

[23] No capítulo dedicado à metodologia, será contada a história de uma associação italiana da cidade do Rio de Janeiro que sucumbiu à crise financeira que se abateu sobre a Itália. A extinção dessa associação acabou levando ao desaparecimento uma série de projetos ligados ao ensino e à difusão da LI na cidade e no estado do Rio de Janeiro.

português que estamos prontos para nos tornar automaticamente professores de língua portuguesa.

Como se sabe, existem no Brasil muitas universidades que oferecem a graduação em LI e elas formam a cada ano um grande número de profissionais que não têm um mercado de trabalho para atuar. Por que não aproveitar esse contingente que gastou tempo e esforço em aprender não somente a LI, mas também sua cultura e literatura, e empregá-lo nesses locais onde se ensina a LI? Por que as associações italianas não investem seus recursos em cursos de atualização e formação para esses profissionais graduados em LI? Do contrário, muito dinheiro pode estar sendo desperdiçado de duas formas: primeiro, o dinheiro público brasileiro, na medida em que as universidades públicas gastam bastante para formar um profissional, neste caso o professor de italiano, mas que, no fim, não tem mercado de trabalho para atuar; segundo, o dinheiro público italiano, na medida em que as associações que são subsidiadas por ele gastam grande verba para ministrar cursos de LI a professores que não têm essa formação específica com o objetivo de realizar um trabalho cujos resultados podem não ser satisfatórios.

Assim, espera-se que todas essas questões levantadas anteriormente a partir dos resultados do mapeamento realizado sobre o ensino de LI em escolas públicas possam levar a uma reflexão por parte de todos os envolvidos na difusão da língua e cultura italianas, a fim de que haja um incremento do ensino de LI em todo o território nacional.

Depois de considerado o mapeamento do ensino de italiano no Brasil, bem como os resultados obtidos, passa-se agora para a consideração da base teórica da presente dissertação que se encontra no capítulo seguinte.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram utilizados estudos sobre:

- O conceito de representação social, de autoridade e de preconceito;
- O ensino-aprendizagem de língua estrangeira de base comunicativa;
- O ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças e
- A formação reflexiva do professor

Neste capítulo, portanto, serão descritos os pressupostos teóricos acima mencionados.

### 2.1 O conceito de representação social (MOSCOVICI, 2011)

O seguinte excerto foi tirado de uma conversa realizada em uma das reuniões entre os participantes da pesquisa (o pesquisador, representado pela letra "F" e o professor de italiano, representado pela letra "T") e ilustra muito bem o conceito de representação social (doravante RS), de Serge Moscovici:

***T:*** *Com adultos eu seguia um método. Na UNATI*[24]*, era a única possibilidade de eu trabalhar. A gente trabalhava com eles baseado em um livro.*

***F:*** *Qual era o livro?*
***T****: Acho que era* ***Impariamo l'italiano****. Um livro bem antigo, né? Mas, acho que era o que mais correspondia com a idade deles.*
***F:*** *Por quê?*
***T:*** *Por causa do método, muito estruturalista. Repetição de exercício, vários exercícios e vai intensificando esses exercícios e vai repetindo e vai refazendo, né?*
***F:*** *Você acha que com eles o método comunicativo ficaria mais difícil de trabalhar?*
***T:*** *Para eles é mais complicado.*
***F:*** *Por quê?*
***T****: Uhmmm. Não sei te dizer o porquê não, mas eu acho que não fez parte do processo de ensino deles, né? Quando eles estudaram, não funcionava dessa forma. Então, quando eles voltam a estudar, carregam muito do método que eles estudaram, da maneira como eles estudaram. E aí, acho que o comunicativo, o método comunicativo seria mais complicado. Até porque quando eles estudaram latim, no colégio, era esse método estruturalista, né?*

Somente nesse excerto, encontramos diversas representações construídas por esse professor, em cadeia, que influenciam a sua prática de ensino. Em primeiro lugar, livros didáticos considerados 'antigos' são mais adequados para pessoas idosas, pois de acordo com o professor "*corresponde mais com a idade deles*". Deste modo, parece ser possível dizer que para o esse professor livros considerados 'modernos' não surtiriam o efeito desejado com o público da terceira idade. E por quê? Porque pessoas idosas estudaram latim na escola como

[24] Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde um dos professores trabalhou em uma oficina de italiano quando era estudante de graduação da faculdade de Letras da mesma universidade.

língua estrangeira usando um método estruturalista, logo elas não seriam capazes de aprender outra língua estrangeira servindo-se de outro método, já que a base do estruturalismo prevê "*repetição de exercício, vários exercícios*".

Que RS foram construídas por esse professor? A de que pessoas idosas estudaram latim na escola e de que a idade é um fator que está associado a determinado método de ensino e material didático. Como ela influencia sua prática pedagógica? Ele acredita que com o público da terceira idade não seria possível utilizar um material didático considerado mais 'moderno', de base comunicativa, por isso prefere se servir de um método de ensino estruturalista.

Segundo Alves Mazzotti (2008), o que esse professor fez é apenas uma amostra do que fazemos todos os dias, muitas vezes, sem nos dar conta: julgamos, classificamos e nos posicionamos diante de pessoas, acontecimentos e eventos que queremos compreender por nos afetarem de alguma forma. Essas prescrições não são criadas por um indivíduo isoladamente, mas surgem por meio das interações humanas, das mais simples, como as conversas diárias que mantemos com familiares, amigos e colegas de trabalho, até as mais complexas, como debates ou discussões filosóficas sobre determinado tema. A partir daí, como afirma a autora acima mencionada (2008, p. 21)

> [...] estas interações sociais vão criando 'universos consensuais' no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas "teorias" ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

O conceito de RS, conforme defendido pelo psicólogo romeno naturalizado francês Serge Moscovici, nos ajuda a entender como são construídos e como funcionam esses sistemas de classificação que usamos para categorizar e julgar pessoas ou grupos e para interpretar aquilo que se passa ao nosso redor, afinal, para ele (2011, p.62), as RS se apresentam como um "sistema de classificação e denotação, de alocação de categorias e nomes", e sua finalidade é "tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade", pois do contrário aquilo que é desconhecido não é aceito (p.54).

A partir do que foi mencionado nos dois parágrafos anteriores, podemos começar a entender o que são as RS e que função elas possuem dentro da sociedade. Usamos a expressão "começar a entender" porque não é uma tarefa fácil definir uma RS. Segundo Patriota (2007), o próprio Moscovici se recusou a elaborar um conceito fechado sobre esse tema porque acreditava que uma definição das RS "deveria ser decorrência da acumulação de dados

empíricos.” Fagundes (2009, p.131) corrobora essa afirmação ao dizer que essa recusa de uma definição explícita para as RS era “para possibilitar que elas fossem trabalhadas percorrendo diversos caminhos, tornando a teoria dinâmica e em constante processo de construção.”

Apesar da complexidade do tema, autores mais atuais tentaram conferir à teoria das RS uma definição mais clara. Por exemplo, Sá[25] (1998, p.68 apud FAGUNDES 2009, p.131) define a RS como “uma modalidade de saber gerada através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas.” Para Denise Jodelet,[26](2002, p.22 apud ARRUDA 2002, p.138) principal colaboradora de Moscovici, as RS “são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.”

Embora Moscovici tenha sido o principal responsável pela difusão da teoria das RS na segunda metade do século 20, ele não atribui a si a ‘descoberta’ do tema, ao contrário, ressalta que as raízes das RS estão na sociologia e na antropologia, sendo Emile Durkheim e Lucien Lévy-Bruhl os principais responsáveis pela formulação dos primeiros conceitos que inspiraram as reflexões de Moscovici sobre a teoria das RS. Entretanto, ele reconhece que outros importantes teóricos também contribuíram com elementos importantes para as suas reflexões, cada qual em sua respectiva área de atuação, como por exemplo, Saussure e sua teoria da linguagem, Piaget e a teoria das representações infantis e Vygotsky com sua teoria do desenvolvimento cultural.

### 2.1.1 Funções das representações sociais

Em seus estudos, Moscovici (2011) chega à conclusão que as RS possuem duas funções básicas: convencionalizar e prescrever. Vejamos mais detalhadamente em que consistem essas duas funções.

Ao convencionalizar, procuramos colocar uma pessoa, um objeto ou um acontecimento dentro de um determinado modelo ou categoria, rotulando-o e, a partir daí, forçamos qualquer outro elemento novo que surgir a se enquadrar neste padrão pré-estabelecido mesmo que seja de forma inadequada, pois do contrário ele não seria compreendido e, consequentemente, seria rejeitado, primeiro individualmente e depois,

---

[25] SÁ, C. P. de. *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
[26] JODELET, D. *Representações sociais: um domínio em expansão.* In: JODELET, D. (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro:Eduerj, 2002.

coletivamente. Para Moscovici, (2011, p.34) “essas convenções nos possibilitam conhecer o que representa o quê.” Por exemplo, se estivermos passeando no exterior e virmos uma bandeira do Brasil afixada na porta de um restaurante, podemos entender que se trata de um restaurante onde se fala português ou que tenha no seu cardápio pratos brasileiros, mas, se virmos a mesma bandeira em uma casa de câmbio, entenderemos que ali se pode trocar reais pela moeda local. O símbolo é o mesmo, mas o modo como se convencionou usá-lo é diferente e todos o reconhecem.

A segunda função das RS é prescrever as coisas, ou seja, impor-se de uma maneira que seria impossível opor-se a elas. De acordo com Moscovici, (2011, p.36) a força por trás dessa prescrição é decorrente de “uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o *que* deve ser pensado.” (grifo do autor). Desta forma, ainda segundo o autor, o passado acaba por controlar muitos aspectos do presente e as representações impostas sobre nós nada mais são do que o resultado de uma série de mudanças e elaborações que são realizadas no decorrer do tempo por várias gerações e que são partilhadas por todos. Citemos um exemplo simples, mas que ilustra bem a função prescritiva das RS. Pelo menos nos países ocidentais, nos deparamos com os sexos sendo divididos e classificados por duas cores: rosa para o sexo feminino e azul para o sexo masculino. Desde o nosso nascimento essa representação nos é imposta por nossos pais, avós, etc., tanto em palavras (“rosa é cor de menina” “azul é cor de menino”) como por ações (compra de roupas, decoração do quarto e assim por diante). Por exemplo, quem ousaria, atualmente, em nossa sociedade vestir seu filho todo de rosa para ir a uma festa se ele fosse um menino? Ou ainda, que menino gostaria de ir a uma festa com seus coleguinhas vestido com essa cor? Seria difícil encontrar alguém, visto que este conceito a respeito de cores é ainda muito enraizado em nossa sociedade.

Mas quem determinou ou convencionou isso? A partir de que momento isso se deu? Difícil responder a essas questões. Nesse ponto entramos em outra questão levantada pelo autor romeno a respeito das RS e não menos importante: a sua origem. Segundo Moscovici (2011, p.41)

> [...] representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem...para se compreender e explicar uma representação é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu.

No entanto, traçar a origem de uma RS não é tarefa fácil, pois, além de ser fruto da coletividade, ela é compartilhada sistematicamente por todos do grupo da qual faz parte e é

reforçada pela tradição. Moscovici (2011, p.41) afirma que "quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza é ignorada, mas *fossilizada* ela se torna." (grifo do autor) Assim aquilo que estava no plano das ideias se materializa e o que poderia ser temporário passa a ser permanente.

### 2.1.2 A construção das representações sociais: a ancoragem e a objetivação

Até o momento, vimos as funções exercidas pelas RS bem como sua origem. Surgem, entretanto, duas perguntas vitais cujas respostas nos ajudam a entender ainda mais o fenômeno das RS: por que elas são construídas e como se dá esse processo de construção?

Conforme salientado por Fagundes (2009), vivemos num mundo em constante transformação e onde somos bombardeados diariamente com novas informações em diferentes áreas do conhecimento humano. A cada dia, nos deparamos com uma nova invenção, teoria ou descoberta científica; no campo social, mudanças ocorrem de modo cada vez mais rápido em âmbito familiar, profissional e assim por diante; nos últimos anos, decisões na política e economia do mundo têm afetado a vida de milhões de pessoas. Dessa maneira, todas essas 'novidades' que Moscovici chama de coisas "não-familiares" têm o poder dúplice de maravilhar e amedrontar as pessoas, e é isso que as motiva a buscar as respostas para aquilo que até então consideravam estranho. A busca dessas respostas, evidentemente dentro do senso comum, nas interações cotidianas, nas conversas e nos debates travados nos mais diferentes lugares, além de sua assimilação e compartilhamento pelas pessoas daquele grupo acaba dando forma às RS. Moscovici (2011, p. 58) resume todo esse processo da seguinte maneira:

> [...] Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum, real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato torna-se concreto e quase normal.

Para o teórico romeno, existem dois mecanismos fundamentais responsáveis pela construção das RS, ou em outras palavras, pela transformação do 'desconhecido' em algo 'familiar': a ancoragem e a objetivação. Vejamos, a seguir, em que consistem esses dois processos.

Como dito anteriormente, aquilo que é novo ou estranho pode amedrontar ou assustar. Assim, o primeiro mecanismo responsável pela construção de uma RS, chamado de *ancoragem*, é um

processo que "tenta *ancorar* idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar." (MOSCOVICI 2011, p.60, grifo do autor) Moscovici exemplifica essa ideia com o exemplo de uma pessoa religiosa que procurará relacionar qualquer nova idéia ou comportamento a uma escala religiosa de valores. (p.61) Deste modo, é por meio da ancoragem que nós categorizamos e damos nomes às coisas, pois do contrário o que é desconhecido acabaria se tornando uma ameaça, fazendo com que nós nos distanciemos daquilo. De fato, o autor ressalta que todos nós experimentamos certa resistência quando não somos capazes de avaliar algo ou de descrevê-lo tanto a nós quanto a outras pessoas. Mas ele diz também que o contrário é verdade:

> [...] O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido. No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo – mesmo vagamente, como quando nós dizemos de alguém que ele é "inibido" –então nós podemos representar o não usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo.

Entretanto, é importante dizer que não há neutralidade em todo esse processo, porque diante daquilo que está sendo avaliado sempre tomamos uma posição, ora positiva, ora negativa, influenciando, por sua vez, na nossa aceitação ou rejeição do que está sendo julgado.

Nesse ponto, podemos abrir um pequeno parênteses e relacionar os estudos de Moscovici com os de preconceito de Crochik. Segundo Crochik (2006, p.16), o preconceito é marcado pelo "agir sem reflexão" diante de uma situação ou circunstância que rompe com aquilo que consideramos usual e diante disso, podemos ter duas reações: ou a aceitamos, tentando disfarçar através de gestos e palavras qualquer susto ou surpresa que tenhamos tido, ou não lhe damos nenhum valor, rejeitando-a por completo. O autor também mostra que uma forma de o sujeito se relacionar com a sociedade é por meio da criação de estereótipos, fruto de uma coletividade cujo objetivo é simplificar a realidade.

O segundo mecanismo responsável pela construção de uma RS é a *objetivação* considerado, por Moscovici. um processo mais atuante que a ancoragem e que visa transformar aquilo que é abstrato em algo mais concreto, ou então, transformar aquilo que está na mente em algo do mundo real. Segundo as palavras do próprio autor romeno (MOSCOVICI 2011, p.71-72), "objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância."

Como exemplo disso, ele cita a imagem que muitos têm de Deus como a de um pai, de maneira que o que era invisível ou abstrato instantaneamente se torna visível em nossas mentes, facilitando nosso entendimento e, conseqüentemente, a nossa aceitação. Isso se deu porque se vinculou uma imagem real e concreta retirada do cotidiano (figura do pai) a um conceito com o qual muito têm que lidar (figura de Deus).

Para Moscovici (2011, p.71, 77) a *objetivação* traz pelo menos duas conseqüências: em primeiro lugar, esclarece o porquê de determinadas teorias parecerem absurdas em um determinado período para uma sociedade e depois serem aceitas por essa mesma sociedade como explicações abalizadas da realidade; em segundo lugar, pode explicar porque seres humanos personificam nações, raças, classes ou adoram determinadas pessoas como heróis.

Segundo Alves-Mazzotti (2008, p.24), os dois processos mencionados acima foram a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, pois "permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva."

Desta forma, visto que a prática educacional ocorre em um meio de interação social, a teoria das representações sociais de Moscovici pode representar um excelente caminho para explicar os muitos conceitos, percepções e atribuições que muitos professores constroem e mantêm ao longo de sua prática didática. Entretanto, como assinala a autora, é importante que o pesquisador tenha bem claro em sua mente as questões que esta linha de investigação visa responder. Citando Jodelet[27], (JODELET, 1990 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.34) ela diz que se uma pesquisa tem por base a teoria das RS

> [...] ela deve responder à dupla questão que está na base da teoria e que a distingue das outras abordagens da cognição social: como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como essa elaboração psicológica interfere no social.

Vale ressaltar também que, mais do que explicar os conceitos que um professor constrói ao longo de sua prática, a teoria das representações sociais nos ajuda também a entender como se dá o processo formativo dos próprios alunos em diversas facetas, o que por sua vez pode auxiliar o professor a contribuir positivamente para a inserção deles na sociedade de modo que possam se tornar indivíduos críticos, que não aceitam passivamente tudo aquilo que lhes é imposto, conforme assinala o filósofo alemão Adorno. (2006 apud LIMA, 2010)

---

[27] JODELET, D. Représentation sociale: phénomene, concept et théorie. In S.MOSCOVICI (dir.). Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (2ª ed.).

Segundo Lima, algo que vai ajudar o professor nessa tarefa é justamente o exercício de sua autoridade. Em artigo redigido sobre esse tema, Lima cita o conceito de autoridade de Adorno para quem

> [...] a autoridade...é construída de forma psicossocial, ou seja, no modo como nossa subjetividade é formada ao se relacionar com a sociedade, e também na forma da própria sociedade criar suas autoridades. Ela não se baseia na coerção, ela é reconhecida e aceita. Contudo, ao aceita-la nos submetemos a ela, porém, é uma submissão por vontade própria. (LIMA, 2010, p.18)

Lima (2010, p.18) mostra ainda que a autoridade não mina a autonomia que se deseja criar em um indivíduo, muito pelo contrário, ela assume um papel preponderante na formação dele "principalmente na *primeira infância*". (grifo do autor) Caso contrário, isso poderia trazer prejuízos na formação da personalidade do indivíduo.

Lima (2010, p.19) recorda, porém, que se deve ter uma atitude equilibrada no exercício da autoridade. Por exemplo, não se deve submeter a criança a uma "autoridade cega e violenta", pois isso seria autoritarismo e fugiria do conceito benéfico e positivo de autoridade. Por outro lado, "não se pode abandoná-la a sua própria sorte", porque fazer isso seria o mesmo que "privá-la de ser livre realmente".

Dessa forma, o professor, que, por convenção, tem o papel de autoridade sobre os seus alunos, precisa assumir, no processo de ensino-aprendizagem, uma postura que deixe claro para os mesmos o papel do educador que, segundo Adorno (2006 apud LIMA 2010), consiste em formar o homem para ser autônomo na sociedade, mas, por outro lado, deve equipar o indivíduo a exercer essa autonomia dentro de regras e preceitos que são estabelecidos por ela.

Evidentemente muito mais se teria a dizer sobre as RS de Moscovici, sobre o conceito de preconceito de Crochik ou sobre o conceito de autoridade de Adorno, no entanto, visto que a presente dissertação se servirá também de outras teorias para chegar à resposta da pergunta de pesquisa, acreditamos que o que foi exposto aqui sobre essas teorias seja o suficiente para uma compreensão de como ela será empregada na análise dos dados coletados.

## 2.2 O ensino-aprendizagem de língua estrangeira de abordagem comunicativa

É bem sabido por todos que o ensino de LE ao longo dos anos foi feito por intermédio de diversas abordagens: da tradicional à comunicativa (BALBONI, 2002). Todas as abordagens, com seus diferentes métodos e técnicas, apresentaram contribuições significativas

na história do ensino de LE e foram eficazes na época em que predominaram e nos objetivos que perseguiam.

De todas as abordagens, a *comunicativa* tem sido a predominante a partir da década de 70 e se concentra principalmente no *uso* da língua e não em sua *forma*. Segundo Widdowson (1991, p.16), a *forma* consiste no "conhecimento de regras lingüísticas abstratas por parte do usuário da língua", enquanto o *uso* consiste na capacidade do usuário de utilizar este conhecimento das regras para uma comunicação eficiente.

Hoje em dia, no entanto, o que se vê nas escolas públicas, que é contexto no qual se insere o presente projeto e no qual iremos nos concentrar, ocorre que muitos professores de uma LE se concentram em transmitir a seus alunos uma série de regras gramaticais e listas de vocabulários que são totalmente desconectadas dos atos de comunicação com os quais eles poderão se confrontar, o que, por sua vez, acaba gerando desmotivação por parte dos estudantes, já que os mesmos não vêem naquele ensino utilidade prática alguma.

E por que o ensino de LE é tratado dessa forma nas escolas públicas? Almeida Filho (1993), há cerca de 20 anos, já apontava alguns motivos tanto em campo pedagógico quanto político que explicavam esse tratamento. Para ele o ensino de LE no Brasil

> [...] tem se caracterizado pela ausência de diretrizes estáveis e seguras que pudessem facilitar a atuação dos professores dessa disciplina. Isso no campo pedagógico, sem mencionarmos o vazio de uma política de ensino de línguas e os desacertos de medidas através da legislação oficial. (p.57)

Embora nos últimos anos tenha havido alguns avanços por parte de alguns governos estaduais e municipais em promover e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem de LE bem como a formação de professores de LE em áreas sob a sua jurisdição, percebemos que os motivos apontados por Almeida Filho para explicar o tratamento dado ao ensino de uma LE no Brasil ainda persistem. Ainda não há uma política lingüística que valorize o aprendizado de uma LE e, no campo pedagógico, tanto os materiais didáticos quanto os planejamentos que se fazem nas escolas orbitam o atraente mundo gramatical.

Evidentemente não se quer dizer que o ensino da forma, ou o ensino da gramática, seja irrelevante, afinal de contas é imprescindível que o usuário da língua se sirva das regras linguísticas para comunicar-se, mas é necessário que este ensino seja complementado por um conhecimento de uso apropriado. É exatamente nisso que se concentra a abordagem comunicativa.

Assim, de acordo com o exposto acima, Widdowson propõe que o ensino de LE leve em conta as outras matérias do currículo escolar, visto que segundo ele "a escola faz parte do mundo real da criança, parte essa onde a experiência vivida é formalizada e ampliada em

novos conceitos." (1991, p.23) Matérias como história, geografia, ciências, artes e outras serviriam de ponte entre a LE e o mundo exterior, já que essas disciplinas são baseadas na realidade da experiência pessoal do aluno e forneceriam ao professor os subsídios necessários para que o ensino da LE fosse realizado como comunicação e não como meras formas. De modo que, para o autor, um curso de língua trataria de uma seleção de tópicos retirados de outras matérias da grade curricular, como experimentos simples com química e física, processos biológicos em plantas e animais, acontecimentos históricos, descrição de fenômenos geológicos, etc.

Ao ensinar uma LE com base nestas disciplinas escolares, o professor mostrará a seus alunos o laço que aquela língua pode ter com a realidade vivida por eles, podendo realmente ser útil na vida deles. Desta maneira, o aluno será convencido do valor de se aprender uma LE, pois, segundo o autor, essa "língua lhe será apresentada não como corpo de conhecimento obscuro e desnecessário [...] mas sim como algo de utilidade prática definida." (1991, p.34)

### 2.2.1 O ensino de base comunicativa baseado em tarefas

A partir da década de 80 surge o ensino baseado em tarefas que, como observa Ferroni (2012), se apresenta como uma alternativa ao ensino tradicional, uma vez que nessa modalidade são oferecidas oportunidades de a LE ser usada em situações que se aproximam mais daquelas em que o aluno poderá efetivamente usar a LE fora da sala de aula.

Mas o que significa o termo tarefa? Não é fácil defini-lo, pois, conforme salienta Almeida Filho e Barbirato (2000), dependendo da perspectiva adotada, o termo pode assumir diferentes significados. Apesar disso, os autores preferem a definição de Prabhu (1987) para quem tarefa significa

> [...]um período de esforço autossustentado por cada aluno (bem-sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido. Por exemplo: interpretar um horário, um mapa ou um conjunto de regras; indicar e seguir um conjunto de instruções, decidir qual declaração/ação é certa e por quê. (Almeida Filho e Barbirato, 2000, p. 25)

Dessa forma, no ensino baseado em tarefas, o foco é deslocado de aspectos específicos da língua para a realização da tarefa em si, de acordo com Ferroni (2012). Reproduzimos a seguir os critérios elencados por Ferroni (2012, p.56), com base em Nunan (1989), e Ellis (2003) para que uma atividade proposta seja classificada como uma "tarefa":

- Ter um objetivo comunicativo e não somente linguístico;

- Chamar a atenção dos alunos sobre o sentido mais do que sobre a forma;
- Ser parecida, o mais possível, com um tipo de atividade que os aprendizes desenvolvem no dia a dia;
- Oferecer aos alunos a possibilidade de produzirem *output* e ocasiões para negociarem o sentido;
- Promover atividades de tipo cognitivo como selecionar, classificar, ordenar, raciocinar, etc.

Embora no ensino baseado em tarefas o professor perca o seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, ele é o responsável segundo Richards (1990 apud ALMEIDA FILHO e BARBIRATO 2000) em estabelecer a sequência em que as tarefas serão feitas, o tempo gasto nelas, as estratégias a serem utilizadas para realizá-las bem como os materiais usados. Dessa forma, de acordo com Almeida Filho e Barbirato (2000), o professor passa a ser um negociador de atividades em sala de aula na medida em que determina as possíveis situações de comunicação com as quais seus alunos podem se confrontar.

Por outro lado, os alunos, ainda segundo os autores mencionados, são vistos como comunicadores, na medida em que estão ocupados em se comunicar mesmo que seu conhecimento da língua-alvo seja escasso.

O ensino baseado em tarefas pode ser útil em salas com grande número de alunos, como demonstram Santos e Maciel (2008), em artigo publicado sobre o ensino de língua inglesa em classes numerosas. Segundo os autores, esse ensino pode ser adequado em classes numerosas, pois propicia momentos de interação entre os alunos em que eles mesmos serão os construtores do conhecimento, não dependendo, assim, exclusivamente do professor para esse processo. Ao mesmo tempo, o foco da aula não será a transmissão do conhecimento formal da língua, mas sim situações com as quais os alunos poderão se deparar fora de sala de aula.

### 2.2.2 Caracterização da prática comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993)

No entanto, a questão da abordagem no processo de ensino- aprendizagem é muito mais complexa, já que segundo Almeida Filho (1993) isto não se limita apenas à abordagem de ensinar dos professores, mas engloba também a abordagem de aprender dos alunos. Se a primeira se refere ao material didático adotado, aos objetivos fixados pelas instituições de

ensino bem como às técnicas e aos recursos que usa, ou seja, tudo aquilo que orienta o trabalho do professor, a segunda abordagem tem a ver com "as maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como 'normais". (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13)

Ainda segundo Almeida Filho, para que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, as duas abordagens (a do professor e a dos alunos) precisam ser compatíveis, pois, do contrário, problemas surgiriam entre os quais a resistência, o fracasso e a desmotivação em se aprender a língua que se quer ensinar.

É interessante notar que o autor aponta alguns desafios no que diz respeito ao ensino de LE em escolas públicas brasileiras, que, algumas vezes, em minha opinião, são transformadas em desculpas por alguns professores para não se empenharem em adotar uma abordagem comunicativa da LE a ser ensinada: indiferença por parte dos alunos em aprender uma nova língua, expectativas distorcidas de pais e alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da LE, bem como a ausência de consciência de linguagem, ou seja, o fato de o aluno, principalmente em regiões isoladas ou pobres, nunca ter tido contato direto com uma LE ou nunca teve a experiência de aprender outro idioma. Acrescentaria a isso dois fatores que observei em minha própria experiência como professor na rede pública do Rio de Janeiro: o número excessivo de alunos em cada turma e a escassez de material adequado para tornar atraente a aula de LE. Apesar disso, para Almeida Filho (1993, p. 27) "em nenhum caso, é preciso reafirmar, se justifica a suspensão do direito do aluno de vivenciar a experiência educativa de aprender outra língua com seus intrínsecos liames sócio-político-psico-culturais."

Assim, o autor faz uma proposta concreta para a fruição da aula de LE que compreende quatro fases necessárias. A primeira fase é o estabelecimento do *Clima e Confiança* em sala de aula, onde o primeiro termo se refere à construção metaforicamente falando do "ambiente distintivo" em que será ministrada a aula de LE (ALMEIDA FILHO 1993, p.30). Já a *confiança* visa reduzir o filtro afetivo, ou a barreira psicológica resultante da alta ansiedade, da timidez, cansaço, desmotivação ou ainda a falta de identificação cultural com a língua em estudo. Evidentemente, como ressalta o autor, o discente não se dá conta desses fatores, entretanto, o profissional de LE precisa reconhecê-los e usar meios específicos para atenuá-los não só nesta fase como também nas seguintes.

A segunda fase é a da *apresentação*, que se "resume na familiarização do aluno com amostras de uso da linguagem e pontos de conteúdo linguístico." (ALMEIDA FILHO, 1993, p.30) Durante esta fase, o professor procura demonstrar e/ou explicar com diferentes

exemplos, se julgar necessário. Já os alunos poderão praticar as amostras e os conteúdos linguísticos para chegar à propriedade comunicativa por meio de atividades ministradas pelo docente, conforme sugeridas por Almeida Filho, como reconstrução de conversa por meio das falas dos personagens, fazer de conta ou ainda jogos de adivinhações.

A terceira fase é a do *Ensaio e Uso*, fase importantíssima na qual o estudante busca a proficiência e a fluência na LE. O professor pode propor situações, em duplas ou em pequenos grupos, nas quais o aluno precisará ensaiar a linguagem para futuras situações com as quais poderá se confrontar fora do ambiente escolar, como por exemplo, cumprimentar alguém, pedir informações a uma pessoa na rua e assim por diante. Visto que é nesta fase que ele se colocará à prova, por assim dizer, no que diz respeito ao domínio da linguagem, o aluno precisará contar com o apoio do professor em ter estabelecido bem as fases anteriores, pois, sem desenvolver confiança e sem ter tido um contato prévio com o conteúdo linguístico que usará, ele estará fatalmente destinado ao fracasso.

A última fase é chamada de *Pano*, que consiste no fechamento do período de trabalho, onde será feita a avaliação dos resultados obtidos. Os alunos que produziram satisfatoriamente receberão menos atenção do professor, enquanto aqueles que não responderam a contento às atividades propostas receberão comentários do professor com maior ênfase. Nessa fase, o professor não está impedido de reforçar estratégias individuais de estudo de determinado conteúdo, por meio de exercícios de casa ou atividades lúdicas.

De acordo com Almeida Filho (1993, p. 32) estas fases articuladas e em conjunto

> [...] deveriam ser capazes, se acoplados a um conhecimento sistemático do processo de aprender e ensinar línguas e a uma concepção específica de linguagem humana, de constituir a aula formal minimizadora de ruídos como a desorientação, indiferença ou atitudes de resistência (mesmo que subconscientes) do aluno.

Mais do que sugerir fases de uma aula que satisfaça uma abordagem comunicativa no ensino de línguas, Almeida Filho toca também na atitude do professor diante dessa abordagem de ensino, já que não basta preparar aulas ditas ‘comunicativas’, mas se requer do professor de LE uma postura profissional condizente com aquilo que está propondo. É digna de nota a crítica que ele faz ao pensamento de alguns sobre ser comunicativo, que talvez seja influenciado até mesmo por conceitos de representações sociais conforme expostos no tópico anterior. Para ele

> [...] ser comunicativo é diferente de estar comunicativo temporariamente para realizar uma atividade com os alunos. Ser comunicativo não é necessariamente ser comunicativo ou simpático. Não é, da mesma forma, sinônimo de ser informativo ao ensinar uma língua. Nem é equivalente a ensinar língua oral. (Almeida Filho 1993, p.45)

Às vezes pode ocorrer de um professor achar que está realizando uma aula de base comunicativa, mas na verdade ele está apenas reproduzindo determinadas formas de ensino confirmadas e vividas por ele ao longo de sua experiência. A esta reprodução Almeida Filho (2010, p.20) chama de "competência implícita" que é "constituída de intuições, crenças e experiências" e, segundo o autor, é a competência mais básica que um professor pode ter.

Almeida Filho (2010, p. 21) também trata de outra competência que, de acordo com ele, todo professor precisa se esforçar a desenvolver: a competência aplicada que é definida como "aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica), permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina."

Dessa forma, para Almeida Filho (1993) ser comunicativo é deixar de centralizar sua prática pedagógica no ensino formal da língua, principalmente no que diz respeito às estruturas gramaticais. Para ser comunicativo, o professor precisa ter mais do que vontade; precisa ter um conhecimento teórico não só de toda a crítica ao ensino gramaticalista como também de todos os estudos ligados a maneiras de ensinar comunicativamente e de aspectos internos do aluno em relação à aprendizagem de uma LE.

Além disso, o professor que atua dentro de uma abordagem de ensino de LE de base comunicativa precisa sempre refletir sobre a sua prática para que opere mudanças e encontre caminhos adequados de acordo com o contexto em que se encontra. Ele nunca deve achar que determinada forma de ensino seja a melhor e mais adequada para atuar em diferentes contextos.

Conforme assinalado por Ortale (2003, p. 9-10), com base em Schön, 1997),

> [...]a *reflexão na ação* é quando o professor esforça-se para familiarizar-se com o conhecimento tácito dos alunos, procura entender o processo de conhecimento do aluno, ajudando-o a articular seu conhecimento na ação com o saber escolar. (grifo do autor)

Dorigon e Romanowski (2008, p. 14), em artigo sobre a reflexão em Dewey e Schön, falam sobre a reflexão sobre a ação que acontece quando a "ação é revista e analisada fora do contexto", isto é, depois da ocorrência da prática. Segundo as autoras, esse processo permite ao professor tomar um conhecimento correto sobre a sua ação, os motivos que o levaram a isso bem como os desdobramentos em que aquela ação pode resultar. Além disso, segundo Schön, (1997 APUD Ortale 2003 p.10) essa reflexão "produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores descobrem que atuam segundo teorias diferentes daquelas que professam".

É interessante notar que podemos relacionar o conceito de professor reflexivo com o conceito de instinto formativo desenvolvido pelo filósofo francês Gaston Bachelard e abordado por Zimmermann e Bertani (2003) em artigo publicado sobre a formação de professores. Nesse artigo, as autoras mostram que o instinto formativo consiste em um constante perguntar, refletir e revisitar que leva, por sua vez, à construção do conhecimento. Ainda segundo elas, o conceito é (2003, p.46)

> [...] uma das condições necessárias para a formação profissional do professor, pois é este instinto que pode levar a uma prática reflexiva e a um constante aprender a ensinar. Podemos afirmar que a atividade docente pode e deve ser desenvolvida através das constantes problematizações enfrentadas em sala de aula e, portanto, através da reflexão consciente e constante. Assim, o aprendizado docente se torna uma atividade dinâmica que se dá através do diálogo entre a ação e reflexão.

Obviamente, este constante perguntar e revisitar levará o professor reflexivo a detectar erros e equívocos cometidos em sua prática. Mas, longe de ser um fator desmotivador para o professor, o erro para Bachelard é importante, de acordo com as autoras mencionadas acima. Elas ressaltam o valor que o filósofo francês "atribui ao erro na construção do conhecimento científico, tanto para o desenvolvimento da ciência como a aprendizagem científica individual", pois "o conhecimento científico só se constrói pela retificação dos erros". (ZIMMERMANN e BERTANI 2003, p.46) Dessa forma, para as autoras esse conceito permite ao professor romper com práticas tradicionais arraigadas, na medida em que o libertará do medo de errar.

Evidentemente, há muitos desafios no que tange o ensino de LE, principalmente quando o contexto é uma escola pública. Entretanto, quando um profissional da área de línguas toma como objetivo aplicar as teorias mencionadas acima em sua prática didática, certamente irá torná-la muito mais agradável tanto para si como para seus alunos, na medida em que irá estimulá-los a ver a língua que ensina como algo que pode ser proveitoso e útil e não como uma coisa muito distante da realidade deles.

## 2.3 O ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças (LEC)

Atualmente a globalização tem propiciado um grande contato e, consequentemente, uma grande interdependência entre muitos povos e países. Esse processo acelera-se cada vez mais graças ao aparecimento de novas tecnologias como internet, TVs a cabo, telefones de última geração que acabam encurtando a distância entre as pessoas. Isso tem feito com que cada vez mais pessoas se interessem em aprender uma LE e, a cada ano que passa, a ideia de

que esse aprendizado deve acontecer o mais cedo possível ganha mais adeptos. Como consequência disso, nos últimos anos em nosso país, tem surgido um terreno fértil para o ensino de línguas com a criação de cursos de idiomas voltados para o público infantil e a inserção da disciplina LE nas séries iniciais do ensino fundamental tanto de escolas particulares quanto públicas.

Como exemplo, podemos citar o que vem ocorrendo na cidade do Rio de Janeiro. Nos últimos anos, foram realizados vários concursos públicos para a contratação de professores de inglês e espanhol com o objetivo de qualificar crianças e adolescentes para que, nos anos à frente, sejam úteis na organização dos futuros eventos esportivos internacionais na cidade, como a Copa do Mundo de 2014 e, mais especificamente, as Olimpíadas de 2016. Além disso, algumas parcerias têm sido firmadas com institutos privados para o ensino de outros idiomas como o francês, o mandarim e o alemão.

Essa oferta sempre maior do ensino de LEC tem gerado muitas discussões entre pais, professores e teóricos a respeito da idade adequada para se começar a aprender uma LE. De acordo com Lima e Margonari, (2010) existem teorias que apregoam o ensino de uma LE, ou até mais de uma, desde a tenra infância. Citam, por exemplo, a teoria do período crítico de Lenneberg, para quem uma criança pode aprender uma LE de forma natural até a idade de 10 anos. Entretanto, existem os críticos desse pensamento, como Ellis e Girard bem como Brewster, para quem o ensino de uma LE deve acontecer apenas em idades mais avançadas. Segundo as autoras, como existem diversos estudos com resultados interessantes que comprovam as idéias de ambos os lados não é fácil se posicionar diante da questão.

Mas não é só o fator idade que provoca uma discussão a respeito do ensino de LEC. A questão da atuação do professor de LEC também tem originado debates e reflexões a respeito da formação desse profissional que atua em um contexto bastante peculiar. De acordo com um estudo conduzido por Pires, (2004 apud LIMA & MARGONARI, 2010) no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, cujos princípios podem ser aplicados a outras línguas, o processo de aprendizagem de uma criança será fortemente determinado pelo nível de proficiência e pelo domínio das técnicas de ensino de seu professor de LE. Do contrário, o aluno poderia criar aversão a ela (i. e. à língua) ou aprender um “pseudo-inglês”, ou seja, *conteúdos errados em termos de pronúncia e de estruturas gramaticais*. (idem, p.190, grifo das autoras)

Entretanto, a formação desse professor e as diretrizes que orientariam a sua prática são problemas que se põem à espera de soluções. Por exemplo, Berton (2010) cita um trabalho de

Santos & Benedetti (2009)[28] que apresenta uma reflexão sobre quais os conhecimentos teórico-metodológicos o profissional de língua deveria ter para ser bem sucedido em sua área de atuação, além de sugerir mudanças tanto no currículo dos cursos de Letras bem como nos documentos oficiais de ensino para que o ensino de LE satisfaça as exigências de nossa sociedade contemporânea. Algo digno de nota neste artigo é a constatação por parte das autoras da grande lacuna existente na formação dos profissionais de LEC, uma vez que os cursos de Letras dão mais atenção aos aspectos e conhecimentos da LE, enquanto o conhecimento das teorias de ensino-aprendizagem se dá de uma forma mais ampla no curso de Pedagogia. De modo que o problema que se cria é que os professores de LEC com formação em letras não estão aptos a ensinar o público infantil, pois não receberam os subsídios teóricos no curso de licenciatura, enquanto os formados em pedagogia não receberam a bagagem lingüística necessária em LE para tornar eficiente o processo de aprendizagem das crianças. Em vista disso, é vital que se dê a este professor um treinamento contínuo por meio de cursos de formação que confiram a ele as competências necessárias para atuar neste contexto, conforme salientado por Rocha (2007).

Assim, com tantos desafios e com vários percursos a serem percorridos não é de surpreender que muitas pesquisas e estudos relacionados ao ensino de LEC tenham sido desenvolvidos nos últimos tempos. Apesar disso, o professor que atua no ensino de italiano como LEC em geral encontra muitos desafios, pois não encontra artigos que tratam especificamente desse tema como afirma Berton (2010). Caso queira obter subsídios teóricos para sua prática didática, precisa recorrer a outras fontes e trabalhos, como os que se dedicam ao ensino da língua inglesa, e assim adaptá-los ao seu contexto.

Como já enfatizado, conceitos teóricos são fundamentais para o profissional de LEC ser bem-sucedido em sua prática, porém, visto que são muitos os conceitos e igualmente o número de estudiosos que se debruçam sobre eles, dois trabalhos podem auxiliar o professor de LEC a traçar os principais temas ligados a esse assunto.

O trabalho de Berton (2010) é interessante para os profissionais de língua italiana, pois o objetivo primário é fazer um levantamento dos materiais didáticos italianos que se usavam com o público infantil nas escolas de idiomas que ofereciam essa língua na cidade de São Paulo. Na parte teórica desse trabalho, a autora faz um levantamento dos principais temas tratados por diversos estudiosos no campo do ensino de línguas a crianças, entre os quais

---

[28] SANTOS, Leandra, I. S. e BENEDETTI, Ana M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teóricos-metodológicos desejados. In: SCARAMUCCI, Matilde, V.R. e ROCHA, Cláudia, H. (Orgs.). *Trabalhos em Língüística Aplicada*, Campinas, nº 48 (2), 2009, p. 333-351.

podemos citar a construção do processo de ensino-aprendizagem em crianças, a importância da LE para a formação da criança, o papel que a cultura deve exercer no ensino de LE e as peculiaridades existentes ao se ensinar uma LE a um público infantil.

Rocha (2007), em artigo redigido para a revista *Delta* da PUC-SP, baseando-se também nos mais diferentes teóricos, resume os temas mais importantes ligados ao ensino de LEC. Além de fazer uma reflexão sobre os mesmos assuntos levantados por Berton, Rocha menciona outros também como a formação do professor de LEC, o papel da oralidade, da gramática e dos jogos nesse contexto. Rocha também aponta para alguns estudos que demonstram as causas da ineficiência do ensino de LEC em escolas públicas, como o reduzido número de horas semanais ao ensino de LE, o número excessivo de alunos em sala de aula e o aparente despreparo do professor.

Todos esses pressupostos teóricos abordados pelas autoras em seus trabalhos foram mencionados, porque é imprescindível que um professor de LEC os tenha claros na mente para que sua prática didática esteja em consonância com as especificidades do público infantil, senão seus esforços resultarão em fracasso. Examinemos cada um desses temas para vermos como eles podem contribuir para uma prática pedagógica mais consciente.

### 2.3.1 O processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de uma criança

Com base nos estudos de diversos autores, Rocha (2007) aponta que, ao passo que os adultos focam sua atenção nas formas da língua por já terem passado pela maior parte de seu desenvolvimento cognitivo, a criança possui um foco de atenção mais abrangente e espontâneo visto que seu sistema cognitivo ainda se encontra em construção. Além do mais, ainda segundo a autora, o adulto tem uma capacidade de concentração maior, é capaz de entender conceitos abstratos e, não raro, escolhe o aprendizado de uma LE porque tem um objetivo no que diz respeito a ela. Por outro lado, a capacidade de concentração de uma criança é menor e seu entendimento depende de experiências reais, palpáveis.

Seccato (2010) citando Ur[29] (1996) relata ainda outras diferenças no modo em que um adulto e uma criança aprendem uma LE. Por exemplo, diante de uma atividade de expressão oral, adultos não raro demonstram inibição, medo de errar, participam pouco da atividade e recorrem frequentemente à língua materna. Já as crianças demonstram atitudes totalmente opostas, pois, confrontadas com o mesmo tipo de atividade, não terão a preocupação de errar,

[29] UR, P. A. *A course in language teaching*. Cambridge University Press, 1996, p.121.

participarão ativamente da mesma e não ficarão caladas. E por que isso ocorre? A mesma autora recorre à perspectiva sócio-histórica do teórico russo Lev Vygotsky segundo a qual as crianças se comunicam com o meio em que vivem para poderem assim desenvolver as suas qualidades linguísticas.

Outros dois conceitos que podem auxiliar um professor a ser bem sucedido em sua prática são o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky e a hipótese do input+1 desenvolvida pelo americano Stephen Krashen. Com base nessas teorias, chegamos à conclusão que, para estes estudiosos, não basta apenas a exposição a uma língua estrangeira para que ela seja aprendida, antes devem ser oferecidos aos alunos estímulos que estejam um pouco acima em relação ao seu atual nível de desenvolvimento.

Tanto Rocha (2007) quanto Berton (2010) citam Ellis (2004)[30] para ressaltar a importância do papel formador na aprendizagem de uma LE por parte das crianças, o que justificaria a inclusão da mesma no currículo escolar das séries iniciais. Ao invés de colocar o ensino das quatro habilidades de uma LE como um eixo ao redor do qual deve girar sua atenção, o professor precisa dar-se conta de que o foco principal do ensino de uma LE na infância deve ser o desenvolvimento da competência intercultural do aluno. Como base, Rocha cita Ellis (2004) para quem uma língua se constitui de "crenças culturais, comportamentos e significados" (ELLIS, idem apud ROCHA, 2007, p.278) e por isso precisa desenvolver não só uma competência linguística como também cultural. Para Laraia (2006, p.52 apud NOVASKI; WERNER, 2011, p. 2), língua e cultura estão intimamente ligadas, pois não "existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral".

Além disso, ainda segundo Rocha (2007), o ensino de uma LE pode contribuir no desenvolvimento metacognitivo de uma criança, que é capacidade de ter conhecimento e consciência do próprio processo de aprendizagem. Visto que nesse processo, de acordo com a autora, está envolvida a "reflexão acerca de sua identidade linguística e cultural" bem como "o trabalho de autoconsciência do aprendiz" (p.279), o aprendiz pode ser levado a refletir sobre "as relações linguísticas e culturais mantidas pela e na linguagem", transcendendo a sua etnocentricidade, fazendo, assim, com que ele compreenda a existência de um mundo com diferentes modos de encarar as coisas e aceite essas diferenças com uma visão positiva delas. Já Berton (2010), mencionando Cristóvão e Gamero (2009), ressalta a importância da

[30] Ellis, G. *Developing intercultural competence with children in the English language class.* Thresholds. Disponível em www.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/ Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf. acesso em 18 de dezembro de 2004.

linguagem na constituição social do ser humano, na medida em que é ela que organiza e regula as interações humanas.

### 2.3.2 Objetivos do ensino de língua estrangeira para crianças

Importante no ensino de LEC é também o jogo. Caon e Rutka (2004) afirmam que o mundo de uma criança é feito de jogo e que ele evidencia as fases de crescimento e maturação dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais dela. Por isso, para Rocha, (2007, p.302) "parece ser consenso entre os teóricos que excluir o jogo da aula de línguas na infância significa privar a criança de uma ferramenta essencial para a sua compreensão do mundo".

De acordo com os autores italianos mencionados no parágrafo anterior, o uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem vem ao encontro da ênfase que se dá atualmente ao papel do aprendiz qual protagonista nesse processo no sentido de que, por meio deles, nós podemos satisfazer as necessidades emocionais de nossos alunos e os diversos estilos de aprendizagem que podemos encontrar em uma sala de aula. Na medida em que procuramos usar técnicas diferenciadas que respondam eficazmente às diferentes personalidades de nossos estudantes, não iremos excluir de maneira arbitrária e preconceituosa alguns deles. (CAON e RUTKA, 2004)

Ainda segundo Caon e Rutka, (2004) o jogo pode servir para preparar a criança para a vida cotidiana, pois, por meio dele, ela pode experimentar ou treinar comportamentos dos mais variados sem sofrer as conseqüências da vida real. Além disso, os autores ressaltam a importância do jogo para o desenvolvimento social da criança, pois será através dele que entenderá o verdadeiro sentido das regras existentes em nossa sociedade e aprenderá a interagir e cooperar com outros para alcançar um objetivo comum na medida em que se empenharem em jogos de caráter colaborativo. Isto se harmoniza com o que afirma Cardoso[31]: (1996, p.36 apud ROCHA 2007, p.303)

> No jogo o aluno aprende, ainda, a se organizar, desenvolve a competência estratégica de viver em sociedade, respeitando e compreendendo seus limites pessoais através da aceitação e da valorização de atitudes e modos de ser dos colegas. Aprende a esperar a sua vez através de regras internas que dirigem a atividade.

Até aqui falamos sobre o que o jogo pode fazer para o desenvolvimento afetivo e social de uma criança. Entretanto, ele pode ajudar muito tanto na construção do conhecimento

[31] Cardoso, R. C. T. *Jogar para aprender língua estrangeira na escola*. Dissertação de mestrado. IEL/Unicamp, 1996.

quanto da linguagem, tanto é que Silva[32] (1997 apud ROCHA 2007) prega a idéia de que o foco principal, quando se emprega o jogo no processo de ensino-aprendizagem, deve ser o de gerar atividades de linguagem. Rocha (2007, p. 304-5) chama os jogos empregados com esse objetivo de "jogos de linguagem", os quais, por sua vez, implicam na brincadeira com as formas composicionais da linguagem e a construção de sentido através delas.

Assim, quer o objetivo seja promover o desenvolvimento social e afetivo, quer o desenvolvimento cognitivo de seu aluno, o professor de LEC precisa empregar os jogos com objetivos precisos e finalidades alcançáveis, senão uma excelente técnica didática poderá se transformar em apenas uma brincadeira com a única intenção de divertir.

Que dizer do ensino da oralidade e do papel da gramática no contexto de LEC? Como já abordado na seção anterior, que trata sobre o ensino de LE na abordagem comunicativa, é de extrema importância que não passemos para uma criança a impressão de que uma LE é apenas um conjunto de palavras isoladas (ROCHA, 2007), mas sim de que ela pode ser empregada em situações reais com as quais pode se confrontar. Para isso, é necessário que o profissional de LEC concentre a sua abordagem de ensino na oralidade, pois segundo Cameron[33] (2003, p.107 apud ROCHA, idem) a criança não encara a língua como um sistema abstrato de formas linguísticas, mas "busca o sentido em como a língua é usada na ação, na interação e com uma intenção".

Desta maneira, Cameron (2003) critica a divisão que muitas vezes se faz da linguagem em habilidades como ouvir, falar, ler e escrever, com seus posteriores acréscimos de ensino de gramática, fonologia e vocabulário, mostrando que isso está em conflito com a proposta do ensino de línguas para a comunicação. Baseando-se nas teorias de Vygotsky, a autora ressalta que a linguagem oral assume para a criança a importância principal, pois é por meio dela "que uma nova língua é encontrada, entendida, praticada e aprendida." Assim, a oralidade deveria deixar de ser apenas um aspecto da linguagem para ser considerada a parte principal do processo de ensino-aprendizagem.

Corroborando essa visão do ensino de LEC, Brewster, Ellis e Girard[34] (2002 apud ROCHA 2007) afirmam que o ensino do ritmo, da entonação, dos sons e da tonicidade deve ser contextualizado em situações reais de uso; estes não devem ser ensinados de forma isolada, como ainda encontramos em muitos manuais ditos comunicativos.

---

[32]Silva, A. *Era uma vez...o conto de fadas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento.* Dissertação de Mestrado, LAEL/PUCSP, São Paulo, 1997.
[33] Cameron, L. *Challenges for ELT for the expansion in teaching children.* ELT Journal. 57/2:05-112, 2003.
[34] Brewster J.; Ellis, G.; Girard, D. *The primary English teacher's guid*, New Edition, Penguin, London, 2002.

No que diz respeito à gramática, os autores mencionados anteriormente por Rocha (2007) alertam para o tipo de gramática que devemos evitar ensinar, a “formal e externa”, caracterizada pela abordagem tradicional de ensino com todas as suas regras rígidas e sistemas abstratos, privilegiando a chamada gramática “interna e informal”, em que as atividades são baseadas e analisadas em termos discursivos em uma abordagem indutiva.

Por intermédio dos trabalhos de Berton (2010) e Rocha (2007) e de todos os teóricos e pesquisadores aos quais fazem referência, podemos concluir que o ensino de LEC é algo complexo e que abrange muitas áreas do conhecimento humano. Esses dois trabalhos nos quais nos baseamos descortinam uma série de teorias e pesquisas que, quando estudados cuidadosamente, podem contribuir para um ensino mais eficaz de LEC. Evidentemente, esta pesquisa não pôde examinar profundamente todas essas teorias nem todos esses estudiosos, mas procurou se concentrar nos aspectos mais práticos e relevantes para um professor de italiano que atua no ensino de LEC em contexto de escola pública.

Nesse capítulo, foram abordadas as principais teorias que embasam o presente trabalho, como o conceito de representação social de Moscovici, que nos auxilia a compreender como se dá o processo de construção de nossas representações. Além disso, os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de base comunicativa e sobre crianças nos ajudarão a compreender se foram adequadas as escolhas feitas pelo professor de italiano em seu percurso no ensino de LI na escola pública pesquisada.

Entretanto, antes de passarmos para um confronto das teorias acima mencionadas com os resultados obtidos na coleta de dados, consideremos, no próximo capítulo, a metodologia empregada na presente pesquisa.

# 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, procuramos detalhar os procedimentos de coleta e de preparação dos dados para a análise, incluindo o referencial teórico relativo à metodologia da história oral, a descrição do contexto de pesquisa bem como de seus participantes. É importante dizer que esta pesquisa é de tipo qualitativo cujos instrumentos para a coleta de dados foram entrevistas e reuniões com o professor participante.

De acordo com Telles (2002), nos últimos anos tem havido um incremento nas pesquisas de cunho qualitativo na área educacional por causa do interesse maior dos pesquisadores em entender certos fenômenos que não podem ser explicados apenas com a frieza de números e estatísticas, como encontramos nas pesquisas de caráter quantitativo.

Segundo Oliveira (2008, p.2-3), os defensores da pesquisa qualitativa afirmam que "o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente." Além disso, "nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas."

Assim, de acordo com esses conceitos, optamos pelos princípios teóricos da pesquisa qualitativa para governarem a coleta e a análise de dados pelo fato de esses princípios oferecerem os melhores subsídios para responder à pergunta de pesquisa. Entre as muitas técnicas dessa abordagem que estão disponíveis para o pesquisador para a coleta de dados foi escolhido o uso de entrevistas e a realização de reuniões.

Porém, antes de analisar como as entrevistas e as reuniões foram utilizadas para coletar os dados, faremos agora uma descrição não somente do contexto de pesquisa bem como de seus participantes.

## 3.1 Contexto de pesquisa

A escola municipal que serviu como contexto de pesquisa se localiza em uma importante avenida de um bairro localizado na zona norte de uma grande cidade do estado do Rio de Janeiro. Segundo o portal que o bairro mantém na Internet, no tempo do Império, as terras, onde hoje se situa o bairro, faziam parte da Fazenda do Sapê, de propriedade do Barão de Mesquita. No século 19, de acordo com alguns historiadores e moradores da localidade, muitos imigrantes italianos se estabeleceram naquela região para trabalhar nas lavouras. É por isso que se encontram no bairro algumas referências ao país Itália, como o nome da principal avenida que corta todo o bairro, o nome da escola pesquisada e de uma praça que lembra a

data da rendição alemã na 2° Guerra Mundial. Nessa praça, há um obelisco que recorda a participação da Força Expedicionária Brasileira (FEB) na campanha da Itália, com os nomes das cidades onde os pracinhas brasileiros combateram e foram vitoriosos.

Hoje, o bairro onde se situa a escola pesquisada é um bairro residencial cercado por muitas favelas e possui cerca de quarenta e cinco mil moradores. No ano 2000, seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era de 0,815, ocupando assim o 77° lugar no ranking do IDH dos bairros desse município do estado do Rio de Janeiro.

A principal escola pública da localidade é a escola pesquisada, que se destaca entre as cerca de mil e sessenta e três escolas municipais dessa cidade, pois figura sempre nas primeiras posições no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede carioca. Por exemplo, no ano de 2010, a escola alcançou o índice de 5.7, sendo a 4ª colocada entre todas as outras escolas. Vez por outra é selecionada para receber a visita de autoridades, como prefeitos e secretários municipais de educação. No ano de 2011, ela foi escolhida para sediar a aula inaugural do ano letivo que lançou uma plataforma didática para auxiliar os professores em suas aulas e, nesse evento, estavam presentes tanto o prefeito quanto a secretária de educação além de outras autoridades da administração pública municipal.

No ano de 2012, a escola contava com cerca de mil e duzentos alunos divididos em turmas com quarenta alunos em média. Todas as turmas eram do segundo segmento do ensino fundamental.

As instalações da escola possuem um excelente estado de conservação. Por exemplo, não se vê nenhuma pichação nas paredes, nas mesas e nas cadeiras da instituição de ensino. O refeitório, os banheiros e as salas de aula são muito limpos e há, na escola, uma coleta seletiva do lixo produzido. No pátio, existem vários murais com fotos que contam um pouco da história da escola e, na biblioteca, os alunos têm à disposição uma grande quantidade de livros, dicionários e enciclopédias. A escola possui também um laboratório de informática, um auditório, que é usado para algumas apresentações e reuniões com os pais dos alunos no primeiro dia de aula, além de uma espécie de estúdio com instrumentos musicais, onde os alunos têm aulas de música. Há ainda, uma horta onde os alunos praticam o que estudam nas aulas de técnicas agrícolas e uma marcenaria em que eventualmente são consertadas mesas e cadeiras que se quebram, resultando em economia de recursos da escola.

No entanto, o que chama mais a atenção é o valor que a diretora da escola dá à cultura italiana dentro do espaço escolar. Por exemplo, assim que se entra na escola, depara-se com as bandeiras do Brasil, do Rio de Janeiro e da Itália. Há placas espalhadas por todo o pátio com dizeres em italiano. Toda a pintura ou decoração que se faz na escola remete às cores da

bandeira tricolor, assim, podem-se ver as paredes e o chão do pátio, pintados de verde, pastilhas que decoram algumas paredes da escola nas cores branca, vermelha e verde e cadeiras pintadas de vermelho no refeitório para combinar com as toalhas quadriculadas em verde e branco postas sobre a mesa.

Para a comunidade escolar, o ponto alto dos eventos realizados pela escola é, sem dúvida, a festa em comemoração à República Italiana, realizada todo mês de julho, que conta com a participação de autoridades ligadas à cultura italiana no estado do Rio de Janeiro, incluindo o cônsul geral. Nessa festa, todos os convidados têm a oportunidade de se sentirem no *Bel Paese*, na medida em que são servidas comidas típicas da Itália, os alunos cantam o hino daquele país e uma peça teatral com temática ítalo-brasileira é encenada por alguns alunos. No ano de 2012, o tema escolhido para a representação foi Anita Garibaldi. Vale ressaltar que a diretora mantém na escola um guarda-roupa para conservar todos os trajes usados nas diversas encenações já feitas.

## 3.2 Participantes da pesquisa

No decorrer da pesquisa, come veremos adiante, realizamos algumas entrevistas com pessoas que tiveram uma participação na história do ensino de italiano na escola pesquisada. Entretanto, embora tenham dado uma contribuição importante para este trabalho, consideramos como os participantes da pesquisa apenas aqueles que geraram os dados analisados no capítulo 4 da presente dissertação: o pesquisador e o professor de italiano.

### 3.2.1 O professor de italiano

O professor de italiano tem vinte e seis anos e é neto de italianos que imigraram para o Brasil em 1950. Apesar de sua origem italiana, esse professor aprendeu o italiano na universidade, pois os avós falavam apenas o dialeto calabrês em casa.

Sua formação acadêmica iniciou-se em 2007 em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro, quando entrou no curso de Letras, habilitação português-italiano, finalizando-o quatro anos e meio depois, em 2011. Durante seu percurso na graduação, foi bolsista de iniciação científica na disciplina língua portuguesa e atuou por dois anos, mais precisamente de outubro de 2009 a dezembro de 2011, como professor do curso de italiano para alunos da terceira idade. Até a realização da pesquisa não conhecia ainda a Itália e não estava nos seus planos de curto prazo fazer uma pós-graduação.

Esse professor, ainda como estudante de graduação, foi contratado pela ACIB-RJ no ano de 2011 para dar aulas para algumas turmas de adultos e no início de 2012 foi convidado para dar aulas também para os alunos da escola municipal pesquisada. Na escola ele tinha cinco turmas no total, quatro do 6° ano do ensino fundamental e uma turma do 7° ano que já havia tido contato com a língua italiana no ano anterior. Cada turma tinha duas aulas de italiano por semana que duravam cinquenta minutos cada e os dias dessas aulas eram sempre terças e quintas-feiras na parte da manhã. O professor não ministrava apenas aulas de italiano na ACIB-RJ; ele também dava aulas de língua portuguesa e literatura brasileira em uma escola privada.

É importante dizer que esse professor nunca havia trabalhado com o público infantil antes, assim sua experiência profissional estava relacionada apenas com o público adulto dos cursos da ACIB-RJ e com o público da terceira idade dos cursos de italiano da UNATI, conforme mencionado anteriormente. Além de ensinar o italiano na ACIB-RJ, o professor também ministrava aulas de língua portuguesa e de literatura brasileira em um estabelecimento particular de ensino muito conhecido na cidade do Rio de Janeiro, de maneira que sua jornada de trabalho era bastante intensa, às vezes com mais de doze horas de trabalho diárias.

### 3.2.2 O pesquisador

O pesquisador[35] tem trinta e três anos, é bisneto de italiano por parte de pai, mas não aprendeu a língua do bisavô no âmbito familiar, pois nenhum dos descendentes dele a falava.

A língua italiana foi aprendida pelo pesquisador, ao longo de cinco anos, em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro, ao frequentar a faculdade de Letras, habilitação português-italiano, concluindo-a no ano de 2005. Ainda como estudante de graduação, foi convidado pela coordenadora dos cursos da ACIB-RJ, em 2003, para fazer parte de uma turma de um curso de aperfeiçoamento em língua, literatura e cultura italianas, destinado a estudantes universitários de italiano. Esse curso tinha uma carga horária semanal de 6 horas e no ano seguinte essa carga foi aumentada para nove horas com a introdução de uma nova disciplina: didática do italiano como língua estrangeira.

No ano de 2004, mesmo sem estar ainda formado, o pesquisador foi contratado para dar aulas de italiano a crianças de uma escola pública localizada no bairro da Freguesia,

[35] Nesta pesquisa, refiro-me a mim na 3° pessoa como “o pesquisador”.

Jacarepaguá, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Nesse ínterim, o pesquisador, além de frequentar as aulas das últimas disciplinas da faculdade, cursava as aulas de aperfeiçoamento em italiano oferecidas pela ACIB-RJ e começou também a participar dos cursos anuais de atualização para os professores de italiano da associação, que eram ministrados por formadores italianos da Università Ca' Foscari de Veneza. Dependendo do ano, esses cursos tinham a duração de uma, duas ou até mesmo três semanas e atraíam professores de italiano dos estados da Bahia e do Espírito Santo, o que permitia uma troca maior de experiências.

Em 2005, o pesquisador ganhou uma bolsa de estudos da Università per Stranieri di Perugia para frequentar um curso de um mês de língua e cultura italianas e, em 2006, ganhou uma bolsa de estudos da ACIB-RJ para realizar um master semi-presencial de dois anos oferecido pela Università Ca' Foscari.

Ainda em 2006, após dois anos ensinando apenas ao público infantil, o pesquisador passou a dar aulas também nos cursos de adultos da ACIB-RJ. No ano de 2009, atuou como professor substituto da UFF e, por dois anos, ministrou aulas aos estudantes de graduação do curso de italiano da universidade.

A partir de 2011, o pesquisador iniciou seus estudos de mestrado e continuou a atuar no ensino de italiano paralelamente às suas atividades na pós-graduação.

## 3.3 Metodologia da História Oral

A inserção da língua italiana na grade curricular da escola foco da pesquisa foi fruto de uma parceria entre a ACIB-RJ, a escola e a prefeitura do município a qual pertence a escola . Mas como essa parceria se deu? Por que dentre as mais de mil escolas municipais, só a escola pesquisada foi contemplada com o ensino do italiano? Para coletar os dados que responderiam a essas perguntas, optamos por usar a metodologia da História Oral, metodologia de pesquisa que está sendo cada vez mais usada no meio acadêmico devido às suas grandes contribuições e vantagens em certas circunstâncias. Mas, antes de analisar como ela foi empregada nessa pesquisa, vejamos em que consiste a metodologia da História Oral.

No site da Fundação Getúlio Vargas (FGV), cujos estudiosos foram os pioneiros a utilizá-la em nosso país, encontra-se a definição da História Oral como "uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea".

Meihy e Holanda (2011, p.15) ampliam essa definição, dizendo que a História Oral

> [...] é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas."

Apesar de os defensores da História Oral afirmarem que ela é tão antiga quanto à própria História, o termo "História Oral" é relativamente recente, sendo cunhado em 1948 em Nova York, pelo professor e historiador da Universidade de Colúmbia, Allan Nevins. Aquele contexto propiciou o surgimento dessa metodologia por dois motivos. Primeiramente, porque aquela universidade era um importante centro difusor de cultura à época em virtude da grande quantidade de atividades culturais realizadas em seu meio e da presença, em sua sede, dos meios de comunicação necessários para essa difusão, como por exemplo, as rádios. Em segundo lugar, a cidade de Nova York funcionava como uma espécie de imã para onde convergiam os acontecimentos posteriores à Segunda Guerra Mundial como a divulgação tanto pelos meios impressos quanto radiofônicos das experiências vividas por pessoas comuns que sobreviveram aos horrores da guerra. (MEIHY e HOLANDA, 2011)

Todas essas narrativas emocionaram as pessoas que as liam e/ou ouviam. Assim, Nevins decidiu lançar o *The Oral History Project*, que consistia em organizar um arquivo dessas histórias e conferir uma nova roupagem tanto na captação quanto na difusão das entrevistas que davam origem a esses relatos. Atualmente, segundo o site da Universidade de Colúmbia, o *Oral History Research Office* possui em seu acervo cerca de oito mil entrevistas gravadas e aproximadamente um milhão de páginas de transcrição, sendo o maior arquivo de História Oral do mundo.

Evidentemente, tudo isso foi possível graças ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de meios eletrônicos que possibilitavam não só a gravação desses relatos bem como o seu armazenamento além da aceitação, cada vez maior, dessas narrativas orais como importantes instrumentos para se compreender certos processos e acontecimentos.

No Brasil, a História Oral foi introduzida na década de 1970 quando foi criado o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Conforme Alberti (2005), o objetivo inicial do programa do CPDOC era compreender o processo de construção do Estado brasileiro, incluindo a chegada dos militares ao poder em 1964. Para isso, foi instituído o projeto de pesquisa "Trajetória e desempenho das elites políticas brasileiras" que

conduziu as entrevistas realizadas. Com o passar do tempo, entrevistas que tratavam de outros acontecimentos foram acrescentadas ao acervo do programa.

A partir daí, a metodologia foi ganhando cada vez mais espaço e relevância no cenário nacional, sendo tema de diversos trabalhos durante os anos 80. Em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral (ABHO) e começaram a surgir muitos grupos de pesquisa em História Oral em diversas universidades do Brasil que se ocupam dos mais diferentes temas.

Ainda com base em Meihy e Holanda (2011), para que a metodologia de pesquisa em História Oral seja eficaz e produza os melhores resultados possíveis, é imprescindível a elaboração de um projeto, pois será ele que irá auxiliar tanto na justificação e planejamento bem como na condução do trabalho. Ele pode ser comparado a um mapa de uma cidade, pois além de mostrar onde o pesquisador deve chegar (objetivo do trabalho), mostrará também o caminho a ser percorrido por ele (procedimentos a serem adotados). Além disso, é no projeto que será definido o tipo de História Oral, visto que, dependendo do modo como são conduzidas, as entrevistas podem assumir pelo menos três gêneros diferentes que estão alistados, sinteticamente, a seguir.

A *História Oral de Vida* se refere à história pessoal do indivíduo que está sendo entrevistado. O caráter subjetivo é preponderante, pois na entrevista ele expressa suas impressões, pensamentos e emoções sobre os fatos que vivenciou ou dos quais veio a saber. Neste gênero de História Oral, as entrevistas são bastante longas, realizadas ao longo de vários encontros e, geralmente, sem questionários para que o entrevistado possa reconstruir livremente toda a sua trajetória de vida, aprofundando alguns momentos dela, de acordo com o tema que está sendo pesquisado. Segundo Alberti (2005, p.38),

> [...] pode-se dizer que a entrevista de história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, já que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa são aprofundados.

É justamente o caráter subjetivo da *História Oral de Vida* que desperta críticas por parte de alguns estudiosos que se opõem firmemente ao uso de narrativas orais para se contar a História, pois, segundo eles, a imaginação, a fantasia, a distorção e a omissão, inerentes à subjetividade, podem macular os fatos (MEIHY e HOLANDA, 2011). No entanto, muitos pesquisadores que se servem desse gênero de História Oral contra-atacam, usando exatamente o caráter subjetivo dessas entrevistas como um recurso que confere um ar mais “humano” aos seus depoimentos, não se limitando, assim, à frieza da mera coleta de dados. Dessa forma, graças ao reconhecimento sempre maior da palavra do indivíduo e ao fato de não existirem

documentos oficiais a respeito de determinados assuntos pesquisados, a *História Oral de Vida* ganha cada vez mais adeptos.

Na *História Oral Temática*, o foco do pesquisador se desloca da história pessoal do entrevistado e passa para a participação que ele, efetivamente, teve no tema que está sendo pesquisado. De acordo com Meihy e Holanda (2011), a subjetividade neste gênero de História Oral, embora não desapareça, diminui consideravelmente, pois a existência de um questionário com perguntas previamente elaboradas sobre um tema central irá delimitar os assuntos a serem abordados. Além disso, as entrevistas não são encaradas como uma única versão dos fatos, mas podem e devem ser confrontadas com outros meios e opiniões que formarão um quadro mais completo do tema pesquisado.

As *Tradições Orais*, são o último gênero em História Oral e, a respeito delas, Meihy e Holanda (2011, p. 40) dizem que elas são "seguramente a mais difícil, intrincada e bonita forma de expressão da tradição oral." Isso ocorre porque a Tradição Oral trabalha com um sujeito coletivo, não individual como nos gêneros anteriores, e com os mitos e ritos de determinado grupo, exigindo do pesquisador um conhecimento muito mais profundo do assunto pesquisado e de como ele se insere na visão da comunidade do qual faz parte. Os trabalhos em *Tradições Orais* são muito mais profundos e lentos porque requerem do pesquisador uma observação intensa e constante do comportamento coletivo do grupo analisado além do registro cotidiano das atividades do mesmo.

Os conceitos acima citados precisam estar bem claros na mente do pesquisador que usa a metodologia da História Oral para a coleta de dados porque, dependendo da finalidade da pesquisa e da questão que se querem investigar, certo tipo de História Oral poderá não ser adequado ou então não alcançar o objetivo proposto.

Elaborado o projeto de pesquisa e definido o tipo de História Oral que caracterizará seu trabalho, o pesquisador partirá para a preparação e a realização das entrevistas. Ele precisará planejá-las cuidadosamente e realizá-las seguindo os preceitos delineados pela metodologia da História Oral, visto que elas são consideradas o cerne de tal metodologia. A seguir, elencam-se os principais procedimentos defendidos tanto por Meihy e Holanda (2011) quanto por Alberti (2005):

- ***Escolha do local e horário das entrevistas***- o entrevistado precisa se sentir à vontade para conceder a entrevista, pois se é escolhido um local onde ele não se sente bem ou um horário que para ele não é conveniente, tensões podem surgir e prejudicar o bom andamento da entrevista e a coleta de informações. Evidentemente haverá situações em que se requererá o uso de estúdios de gravação, como os projetos desenvolvidos por

grandes instituições como museus, mas, do contrário, geralmente é a casa do entrevistado o lugar preferido. Embora não haja objeção a que se façam entrevistas em locais públicos, como clubes, igrejas, hotéis ou locais de trabalho, incentiva-se a evitá-los para que seja preservada a clareza e integridade do som e para que outros fatores externos não atrapalhem a concentração de ambas as partes.

- ***Delimitação do tempo da entrevista***- cada encontro precisa ter um número de horas pré-estabelecido que dependerá tanto das limitações físicas do entrevistado quanto do tempo que pode dispor devido a compromissos pessoais. Entretanto, mesmo que esse número de horas seja estabelecido em comum acordo com o entrevistado, mas o entrevistador perceba que ele está cansado à medida que o tempo vai passando, é melhor então cancelar a entrevista e agendá-la para outro dia, porque o cansaço pode limitar ou, até mesmo, distorcer as informações apresentadas. O tempo pré-determinado faz também com que o entrevistador se certifique de que seus aparelhos eletrônicos estejam em condições de gravar toda a entrevista. Por exemplo, seria lamentável que uma entrevista fosse interrompida porque não há mais espaço de armazenamento no equipamento que o entrevistador está usando.
- ***Seleção dos equipamentos***- Em História Oral, o uso de equipamentos eletrônicos é praticamente obrigatório. Deste modo, o entrevistador precisa se certificar de que todos os equipamentos que irá usar na entrevista estejam funcionando adequadamente, por isso eles precisam ser testados com antecedência. O avanço da tecnologia tem permitido aos entrevistadores se servirem de equipamentos cada vez mais portáteis, potentes e com uma capacidade de armazenamento grandiosa. Se esses equipamentos puderem ser utilizados, trarão muitos benefícios à entrevista, pois facilitam a ambientação dos encontros (eliminando a instalação de grandes aparelhagens) e evitam as constantes interrupções, como a troca de fitas K7 ou CDs nos aparelhos que fazem uso desses materiais.
- ***Elaboração de um roteiro e uso de perguntas***- o entrevistador não deve fazer as perguntas de forma aleatória, sem preparação, antes deve baseá-las num roteiro que o guiará por toda a entrevista e que tem a ver com o tema escolhido por ele. Entretanto, este roteiro não deve ser tão rígido ao ponto de tolher da entrevista a naturalidade, que é uma característica peculiar da História Oral. Ao conduzir as entrevistas, o entrevistador em História Oral precisa também evitar cair em algumas armadilhas que poderiam prejudicar o trabalho, como a indução ou complementação das respostas do entrevistado e o uso de questionamentos duplos. Quando faz uma pergunta de cada vez, o condutor da entrevista permitirá ao entrevistado que dê o maior número de informações possível àquele

questionamento específico, algo que ficaria comprometido se tivesse que responder duas perguntas de uma só vez. No caso da indução ou complementação das respostas, o entrevistador, além de interromper o fluxo de resgate da memória, pode fazer com que o entrevistado dê a resposta que ele queira ou espera que seja dada. Embora a indução às respostas seja condenada nas entrevistas em História Oral, podem-se usar estímulos como fotos e documentos apenas para motivar o entrevistado a se expressar. As perguntas precisam também ser curtas e objetivas porque perguntas muito longas podem inibir ou confundir o entrevistado.

- ***Encerramento da pesquisa e confecção da carta de cessão***- Se o entrevistador julgar que todos os pontos contidos no roteiro da entrevista foram abordados, ele pode decidir encerrá-la, agradecendo ao entrevistado pelas informações valiosas que lhe foram prestadas. Em seguida, o entrevistador apresentará ao entrevistado a carta de cessão, documento previamente preparado que legaliza a entrevista ou a sua transcrição. Quaisquer divergências surgidas em relação ao conteúdo da carta de cessão precisarão ser resolvidas em comum acordo entre ambas as partes.

Assim, como pudemos perceber, a metodologia da História Oral é baseada num tripé: a escolha de um projeto, o estabelecimento do tipo de História Oral que norteará as entrevistas e, finalmente, a preparação e a realização das mesmas. Veremos em seguida como esse referencial teórico foi aplicado neste trabalho.

## 3.4 A metodologia da História Oral em prática

Retomemos as questões levantadas no início da seção anterior: como se deu a parceria entre a escola foco da pesquisa e a ACIB-RJ para a implantação do ensino do italiano naquele estabelecimento de ensino? Por que foi a escola pesquisada a única contemplada dentre as mais de 1000 escolas da rede municipal? Infelizmente não encontramos documentos escritos oficiais nem na escola nem na ACIB-RJ que respondessem a tais perguntas. No entanto, os principais protagonistas do processo que levou o italiano à escola em foco estavam vivos e em condições de fornecerem as respostas a essas indagações. Esses motivos levaram o pesquisador e à pesquisadora Elisa Isabel Machado[36] a escolher a metodologia da História Oral para esse trabalho de investigação.

[36] Essa parte inicial do trabalho foi feita em conjunto com a pesquisadora Elisa Isabel Machado, também mestranda do programa de pós-graduação em língua, literatura e cultura italianas da Universidade de São Paulo,

Antes de preparar e iniciar as entrevistas, decidimos que elas seriam norteadas pelo gênero *História Oral Temática*, visto que o tema a ser pesquisado tinha a ver com o resgate da história de uma instituição de ensino e do ensino de um idioma em uma escola e não com a trajetória de vida de uma pessoa.

Em seguida, fizemos um levantamento de algumas as pessoas que tiveram participação nesses processos e que poderiam ser contatadas para ajudar a traçar essas histórias. Nesse levantamento, selecionamos os fundadores da ACIB-RJ – o senhor Francisco Vicente Scofano e a professora Caterina Barone[37] – e a diretora da escola pesquisada à época.[38]

Após a seleção das pessoas que seriam entrevistadas, confeccionamos para cada uma delas um questionário de acordo com o papel que teve nessas histórias. Embora ele não tenha sido seguido de modo rígido pelos entrevistadores, funcionou como um roteiro que ajudou a manter o tema da entrevista sempre em foco. Abaixo elencamos as perguntas dirigidas a cada um dos entrevistados.

I- Perguntas dirigidas ao senhor Francisco Vicente Scofano, fundador da ACIB-RJ e presidente à época da entrevista:

- *O senhor foi o fundador da ACIB-RJ. Como surgiu a ideia de fundar a associação?*
- *Que desafios enfrentou?*
- *Por quanto tempo presidiu a ACIB-RJ?*
- *Que papel a ACIB teve na difusão da língua e cultura italiana em todos esses anos?*
- *A partir de que ano a ACIB-RJ passou a patrocinar o italiano na Escola Municipal Itália?*
- *De quem foi a ideia?*
- *Como a senhor avalia essa experiência?*
- *O senhor acha que o italiano contribui de algum modo na formação do aluno das escolas públicas?*
- *Depois de anos, o senhor volta a presidir a ACIB-RJ. Por qual motivo?*
- *Que desafios enfrenta agora?*
- *Existem projetos para uma maior difusão da língua italiana em escolas públicas do Rio de Janeiro?*

---

visto que sua dissertação de mestrado versará sobre a história dessa instituição e do papel que ela exerceu na difusão da língua e cultura italianas no estado do Rio de Janeiro.

[37] Infelizmente, a professora Caterina Barone veio a falecer no dia 03/07/2014, durante a fase de redação final da presente dissertação.

[38] Este levantamento foi facilitado pelo fato de eu ter trabalhado na ACIB-RJ por oito anos e, por isso, conhecer a história da associação e dos personagens que participaram na constituição dela.

II- Perguntas dirigidas à professora Caterina Barone, fundadora da ACIB-RJ e, por muitos anos, coordenadora didática da instituição:

- *Como e quando começou a ACIB-RJ?*
- *Que desafios enfrentaram?*
- *Que cargos a senhora exerceu na ACIB e em que períodos?*
- *Que papel a ACIB teve na difusão da língua e cultura italiana em todos esses anos?*
- *A partir de que ano a ACIB-RJ passou a patrocinar o italiano em uma Escola Municipal?*
- *De quem foi a ideia?*
- *Como a senhora avalia essa experiência?*
- *A senhora acha que o italiano contribui de algum modo na formação do aluno das escolas públicas?*

Embora as perguntas do questionário não tratassem da história de vida da professora Caterina Barone, optamos, na hora da entrevista, por fazer-lhe algumas perguntas sobre sua trajetória de vida, pois o fato de ser uma imigrante italiana poderia oferecer valiosas informações pertinentes ao trabalho além de propiciar um ambiente mais agradável e amistoso para a entrevista.

III- Perguntas feitas à diretora da escola pesquisada já por mais de 20 anos:

- *Há quanto tempo a senhora é diretora dessa escola?*
- *Como era a escola quando a senhora assumiu?*
- *Em que momento o italiano passou a fazer parte do horário escolar?*
- *Como ocorreram as negociações para que a ACIB-RJ patrocinasse o ensino do italiano na sua Escola?*
- *Por que a senhora quis que a língua italiana entrasse na grade horária da escola?*
- *Todas as turmas estudam o italiano? Se não, qual o critério que a senhora utiliza para a escolha das turmas?*
- *Em todos esses anos de ensino do italiano, como a senhora avalia essa experiência?*
- *Qual o papel do italiano na comunidade escolar?*
- *Qual é a aceitação do italiano por parte dos alunos?*
- *Qual é a aceitação do italiano por parte dos pais dos alunos?*

- *Qual é a aceitação do italiano por parte da comunidade escolar?*
- *Além do ensino do italiano, a escola programa atividades para manter viva cultura italiana?*
- *(Caso a resposta 12 seja afirmativa) E que atividades são essas?*
- *Algum ex-aluno da escola que participou das aulas de italiano utiliza a língua em sua profissão ou deu continuidade ao seu estudo?*
- *A senhora acha que o italiano contribui, de algum modo, na formação do aluno?*

Depois da preparação dos questionários, iniciamos o contato com os entrevistados para lhes explicar a natureza do projeto de pesquisa e lhes perguntar se estavam dispostos a colaborar com ele por meio de seus depoimentos. O contato para a realização da entrevista com o senhor Francisco Scofano e com a diretora da escola pesquisada foi feito pessoalmente nos seus respectivos locais de trabalho. Já com a professora Caterina Barone, o contato foi feito por email. Todos se mostraram prontamente dispostos a colaborar e não esboçaram em nenhum momento qualquer reação negativa.

Assim, seguindo um dos procedimentos da História Oral, cada entrevistado escolheu onde e quando seria entrevistado. Tanto o senhor Francisco Scofano quanto a diretora da escola em foco optaram por realizar as entrevistas pela manhã em seus locais de trabalho, respectivamente, a sede da ACIB-RJ, localizada no centro do Rio de Janeiro, e a escola pesquisada. Já a professora Caterina Barone preferiu fazer a entrevista à tarde em sua residência no bairro da Tijuca, zona norte do Rio de Janeiro.

Gravamos as entrevistas com um *tablet*, devido à boa captação de som e pela facilidade que proporcionaria por ocasião das transcrições das mesmas. Além disso, por ser bem compacto e discreto permitiria ao entrevistado falar com mais desenvoltura, evitando assim qualquer desconforto ou constrangimento diante de uma parafernália sonora.

Ao fim de cada gravação, entregamos aos entrevistados uma carta de cessão, com um espaço destinado ao preenchimento de seus dados pessoais, que autorizava os pesquisadores a usar seus depoimentos em seus respectivos trabalhos de pesquisa. O que para alguns pesquisadores representa o momento mais tenso do processo de entrevistas em História Oral, para nós foi totalmente o contrário, já que nenhum entrevistado se opôs a assinar o documento ou fez quaisquer exigências em relação ao uso de seus relatos.

Posteriormente, fizemos as transcrições das entrevistas para que os dados pudessem ser melhor selecionados e classificados de acordo com o objetivo do trabalho. Segue então um

relato da história de uma instituição que muito fez na propagação da língua e cultura italianas no estado do Rio de Janeiro e que foi a responsável pela inclusão do italiano na grade horária de uma escola pública.

### 3.5 A história do ensino do italiano na escola pesquisada e da ACIB-RJ

O ensino do italiano na escola foco da pesquisa surge com o nascimento da ACIB-RJ, associação sem fins lucrativos, fundada em 1989, com o objetivo de promover a língua e a cultura italianas entre os descendentes da comunidade italiana do estado do Rio de Janeiro.

Embora já houvesse um órgão oficial do governo italiano com essa finalidade, o Istituto Italiano di Cultura di Rio de Janeiro (IICRIO), ele não satisfazia plenamente as necessidades da comunidade italiana, pois seus cursos eram muito caros e, portanto, difíceis de serem frequentados pelos descendentes, que na sua grande maioria vinham de famílias calabresas, com poucos recursos para pagar as aulas de italiano do IICRIO. Havia também a escola italiana Guglielmo Marconi, mas além de ser destinada somente a crianças, suas mensalidades eram igualmente altas para a comunidade.

No fim da década de 80, descobre-se a Lei 153/71 aprovada pelo parlamento italiano que previa o financiamento, por parte do governo, de cursos de língua italiana aos descendentes com o objetivo de integrá-los à cultura de seus antepassados. Dessa forma, surge a ACIB-RJ, que, como pessoa jurídica, administraria os recursos vindos da Itália e os aplicaria na criação de cursos para os descendentes.

Entretanto, quando ela foi criada, sua diretoria imediatamente se viu confrontada com uma questão crucial: o local das aulas. Os fundadores queriam que o maior número possível de pessoas tivesse acesso aos cursos, no entanto isso parecia impossível, pois a instituição não possuía instalações adequadas onde pudesse ministrá-las. Assim, para resolver esse impasse, um dos fundadores da associação, o senhor Francisco Scofano, que também foi o seu primeiro presidente, procurou a prefeitura da cidade Rio de Janeiro para propor um acordo. Nele, a ACIB-RJ se comprometeria a patrocinar o ensino da língua italiana em uma das unidades escolares da rede municipal e em troca a prefeitura cederia, no período noturno, algumas salas ociosas de determinadas escolas municipais para que a ACIB-RJ realizasse seus cursos para a comunidade em geral.

Esse acordo foi rapidamente assinado e a escola contemplada para ter o italiano em sua grade curricular foi a escola pesquisada não somente por causa do nome que levava em referência ao país Itália, mas também pelo local em que se situa com forte influência da

imigração italiana. Por ocasião da assinatura desse acordo, estavam presentes, além do prefeito da cidade à época, o presidente da ACIB-RJ, senhor Francisco Scofano, a professora Caterina Barone, cofundadora da ACIB-RJ e, posteriormente, coordenadora dos cursos da instituição, bem como a diretora da escola pesquisada.

A partir de então, os alunos da escola começaram a estudar o italiano com os professores que a ACIB-RJ enviava para a escola. No início, apenas poucas turmas contavam com o italiano inserido em seus respectivos horários, mas, com o passar do tempo, quase a totalidade dos alunos tinha contato com a nova língua.

O resgate dessas duas histórias acima mencionadas é mais uma prova de que a metodologia da História Oral pode ser muito útil para pesquisadores que se confrontam com a falta de documentos escritos que possam comprovar certos fatos importantes para a realização de seus trabalhos, pois se apresenta como uma alternativa para a coleta de dados. Graças às entrevistas realizadas com os principais protagonistas no processo de constituição da ACIB-RJ e da implantação do ensino de italiano na escola analisada, foi possível traçar duas histórias interessantes que, de outro modo, seriam perdidas.[39]

## 3.6 As reuniões com o professor de italiano

O contato com o professor de italiano se deu pessoalmente na sede da ACIB-RJ no fim do ano de 2011, bem antes que iniciasse suas aulas na escola. Ao ser perguntado se estaria disposto a participar dessa pesquisa, ele se mostrou muito solícito e prontamente aceitou colaborar.

O corpus coletado é formado pela gravação de onze reuniões realizadas no primeiro semestre de 2012. Realizamos a primeira reunião antes do início das aulas, em fevereiro de 2012, com o objetivo de conhecer a formação e a experiência desse novo professor e de apurar as suas expectativas em ensinar a língua italiana para um público até então desconhecido para ele. As outras dez gravações resultaram de encontros realizados ao longo do primeiro semestre de 2012 e tinham como objetivo ouvir do professor as experiências vividas na escola e como se sentia em relação a elas.

Além disso, nessas reuniões o pesquisador procurava saber como ele ministrava suas aulas e eventualmente o ajudava na preparação de algum material didático que pudesse

[39] A pesquisa de Elisa Isabel Machado, neste momento em andamento, aprofundará a história da ACIB-RJ e tratará de outras questões relacionadas ao tema.

auxiliá-lo a transmitir os conteúdos exigidos de uma maneira que atendesse aos anseios desse público infantil. Por exemplo, ao longo de algumas reuniões, o pesquisador auxiliou o professor a preparar algumas fases de uma unidade didática sobre a Itália que abarcava não só conteúdos gramaticais e linguísticos, mas principalmente conteúdos culturais.

Com a unidade didática pronta e o semestre terminando, a partir da oitava reunião passamos para uma discussão temática com a finalidade de saber o pensamento desse professor sobre determinados tópicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, como por exemplo, a importância da gramática, o papel do lúdico e da música no ensino de LE, o espaço que deve ocupar a língua materna no ensino de LE bem como o uso de manuais didáticos. Procurávamos sempre relacionar essa discussão sobre assuntos teóricos com a prática pedagógica dele na escola.

Realizamos as reuniões sempre às quartas-feiras, pela manhã, geralmente entre às 9 e 10 horas, pois era o único período de tempo que o professor tinha à disposição, já que ele trabalhava também em outro estabelecimento de ensino, conforme já mencionado. Fizemos alguns encontros na sede da ACIB-RJ e os outros, na casa do pesquisador. Infelizmente não foi possível realizar as reuniões em todas as semanas do primeiro semestre de 2012 por causa de compromissos pessoais tanto do professsor quanto do pesquisador ou ainda por motivo de problemas de saúde de ambos. A seguir se encontra um quadro com todas as reuniões realizadas com as suas respectivas datas, durações e temas tratados:

**QUADRO DAS REUNIÕES REALIZADAS ENTRE PESQUISADOR E O PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA**

| Data | Assuntos tratados | Duração |
|---|---|---|
| 01/02/2012 | -entrevista sobre formação acadêmica e profissional do professor de italiano suas expectativas acerca do ensino do italiano na escola foco da pesquisada | 3’25’’ |
| 22/03/2012 | -reflexão do professor sobre o primeiro mês de trabalho na escola<br>-sequência dos conteúdos abordados com os alunos<br>-compartilhamento com o professor de alguns materiais didáticos lúdicos para serem usados em sala de aula por parte do pesquisador | 59’22’’ |
| 28/03/2012 | -relato sobre um conflito surgido entre o professor e a direção da escola.<br>-reflexão do professor sobre as aulas dadas<br>-reconhecimento do professor acerca da quantidade excessiva de exercícios dados aos alunos | 58’ |
| 04/04/2012 | -relato de um novo conflito entre o professor e a direção da escola.<br>-sugestão por parte do pesquisador de preparação de uma unidade didática (UD)<br>-explicação sobre as fases de uma UD | 53’47’’ |
| 25/04/2012 | -reflexão crítica do professor de italiano sobre uma atividade feita em aula sobre o vocabulário de materiais escolares.<br>-inicio da preparação da UD sobre o país Itália. | 52’07’’ |
| 03/05/2012 | -ponderação do professor a respeito de sua relação com os alunos.<br>-Mudança de atitude do professor em relação ao ambiente escolar.<br>-continuação da UD sobre a Itália | 33’42’’ |

| | | |
|---|---|---|
| 18/05/2012 | -relato do professor de italiano sobre os resultados obtidos de uma prova escrita aplicada por ele em sala<br>-ensino sobre a pronúncia da letra do hino nacional italiano cantado na festa da escola<br>-continuação da preparação da UD que é chamada "*La bella Italia*". | 54'34'' |
| 23/05/2012 | -declaração do professor de italiano sobre a falta de integração com a escola, além de problemas surgidos entre a direção e o outro professor de italiano da escola.<br>-Encerramento da preparação da UD | 30'55'' |
| 06/06/2012 | -narrações do professor de italiano de algumas experiências vividas na escola<br>-discussão temática sobre o papel da gramática no processo de ensino-aprendizagem de LE | 44'39'' |
| 20/06/2012 | -descrição do professor de italiano sobre o "dia do silêncio"<br>-relato de um novo momento de tensão surgido entre ele e a direção da escola.<br>-reflexão sobre o espaço da língua materna no ensino de LE | 29'11'' |
| 04/07/2012 | -relato sobre os primeiros resultados das aulas dadas com base na UD preparada previamente.<br>-reflexão sobre o uso de jogos, música e manual didático no ensino de LE | 33'13'' |

Conforme podemos depreender do quadro acima, as interações com o professor de italiano resultaram em muitos dados que podem ser analisados de diversos ângulos. As reuniões propiciaram momentos ao professor em que ele pôde não só expressar os desafios enfrentados em sala de aula como também refletir sobre sua prática. Além disso, permitimos que professor falasse sobre seus conceitos a respeito de alguns aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de LE.

Posteriormente, transcrevemos as reuniões de forma corrida sem seguir integralmente nenhuma norma de transcrição, pois, para fins de análise, nos interessava mais o conteúdo do que era dito do que como era dito entonação, pausas, silêncio. Além do mais, as normas de transcrição existentes são direcionadas, em geral, a entrevistas orais, o que nos faz concluir

que não se aplicam em nosso caso, já que o *corpus* é formado por reuniões. No Apêndice, inserimos as transcrições parciais dessas reuniões, uma vez que foram eliminadas as partes irrelevantes para a análise. Os nomes das pessoas mencionadas tanto pelo pesquisador quanto pelo professor participante foram omitidos para a preservação de suas identidades.

A partir da reflexão sobre os dados coletados, optamos por analisar as reuniões realizadas entre o pesquisador e o professor, com base em três eixos temáticos: (1) o professor de italiano *versus* a direção da escola pesquisada, (2) as representações do professor de italiano na interação com os alunos e (3) as representações do professor acerca de alguns aspectos do ensino de LE.

Assim, detalhados o contexto de pesquisa, seus participantes, os procedimentos que guiaram a coleta de dados e sua categorização, passemos agora para a análise dos mesmos.

# 4. ANÁLISE DAS REUNIÕES ENTRE PESQUISADOR E O PROFESSOR DE LI

Conforme explicitado no capítulo 3, as entrevistas realizadas com o professor de LI ao longo do primeiro semestre de 2012 nos permitiram levantar resultados que podemos dividir, para fins de análise, em três eixos temáticos: (1) a relação com a direção do estabelecimento de ensino em que o professor trabalhou; (2) as representações do professor sobre os alunos e (3) as representações do professor acerca da própria formação e do ensino de LE. Comecemos a analisar o primeiro eixo temático: a relação entre o professor de LI e a direção da escola em que atuou durante a realização da pesquisa.

## 4.1 O professor de LI e a direção da escola

Neste primeiro eixo temático definido durante a categorização dos dados, ou seja, a relação entre o professor de LI e a direção da escola, duas questões revelaram-se importantes para a presente análise: a inclusão/exclusão do professor de LI no cotidiano escolar e a intervenção da direção na rotina de sala de aula do professor de LI.

### 4.1.1 Entre a inclusão e a exclusão do professor do cotidiano escolar

De acordo com o mapeamento apresentado no capítulo 1, atualmente existem no Brasil cerca de 90 cidades que oferecem o ensino de LI em escolas públicas, seja no contraturno seja inserido no horário escolar. Na maioria dos casos, os professores que ministram as aulas pertencem ao quadro de funcionários dos municípios ou dos estados, tendo apenas realizado um breve curso de formação, patrocinado pelas associações ou federações italianas, que objetivava capacitá-los para dar aulas de LI aos alunos. Em poucos casos, porém, são os professores das próprias associações que realizam as aulas, deslocando-se até a unidade escolar. Nesse caso, esses professores vivem toda a realidade da escola pública, não fazendo, porém, parte dela efetivamente, já que não fazem parte do rol de funcionários municipais ou estaduais.

É em um contexto deste tipo que atuou o professor de LI que colaborou com a presente pesquisa. Como explicado no capítulo 3, esse professor era ligado a uma associação italiana e se deslocava até uma escola pública para dar aulas de LI a turmas do 6° e 7° ano do ensino fundamental. Nas reuniões realizadas entre ele e o pesquisador, percebe-se que se construiu uma relação bastante tensa entre o professor de LI e a direção da unidade escolar.

O primeiro excerto, que será considerado, diz respeito a um caso de indisciplina ocorrido no fim do mês de março de 2012, cerca de dois meses depois do início do ano letivo, durante uma aula de LI para uma turma do 7° ano. Conforme relatado por ele, toda a turma estava bastante agitada, o que não lhe permitia nem mesmo começar a aula. Depois de 10 minutos tentando controlar a classe, o professor se irritou e falou, exasperadamente, que "*não queria escutar mais um pio até o final da aula*". Em seguida, um aluno começou a imitar o pio de um pássaro. O professor então perguntou quem havia feito aquilo e, diante do silêncio de todos os alunos, mencionou que toda a turma iria sofrer as consequências caso o aluno não se identificasse. Em seguida, recorreu à direção da escola, como relata no seguinte excerto:

*Bom, vocês não vão se acusar, vocês não vão dizer quem foi? Tudo bem, não tem problema". Aí, fui lá embaixo, na direção e falei com D*[40]*. "Dona D, com quem eu falo pra dar uma advertência no 7° ano?" Aí, ela* (...) *olhou pra minha cara: "Você não vai dar advertência pra ninguém. Você não pode dar advertência porque você não é professor do município*

Como vimos, o professor recorre à diretora da escola para que pudesse dar uma advertência à turma inteira como forma de punir o desrespeito com que foi tratado. Entretanto, a tentativa é frustrada porque, segundo a diretora, ele "*não é professor do município*", o que justificaria a recusa do apoio por parte da direção. A solução encontrada pela diretora foi nomear outro professor para resolver o problema, mas um professor que parecia ausente da escola naquele instante, conforme podemos compreender do excerto abaixo:

*Eu falei: tudo bem. Então, como eu resolvo o problema deles? "Ah, eu vou mandar um professor lá em cima. Tem que falar com o professor Y". Só que o homem, eu não sei nem onde o homem estava na escola. Enquanto isso eu deixei* (...)

Este acontecimento nos faz refletir um pouco sobre a questão da autoridade do professor de LI dentro da escola. Em um trabalho sobre a autoridade no processo formativo, Lima (2010, p.19) menciona que "não se deve submeter a criança a uma autoridade cega e violenta, mas também não se pode abandoná-la a sua própria sorte." O autor acrescenta que a autoridade é imprescindível no processo formativo de um indivíduo, do contrário isso pode trazer sérios danos à personalidade da pessoa. Citando ADORNO (2006), o autor traz à atenção o processo ambíguo da educação que deve, por um lado, formar o homem para ser

[40] Diretora da escola

autônomo na sociedade, mas, por outro, deve equipar o indivíduo a exercer essa autonomia dentro de regras e preceitos estabelecidos por ela.

Sem querer fazer juízo de valor a respeito da postura do professor de LI em relação ao modo como reagiu à indisciplina por parte dos alunos, fato é que a sua autoridade perante a turma foi minada pela própria direção da escola quando o impediu de dar a advertência desejada pelo simples fato de ele não ser "*professor do município*", designando a outro professor a tarefa de interferir na situação. Ao tomar essa atitude, a falta de respeito e de apoio da direção da escola em relação ao professor poderia fazer com que os alunos não mais tratassem respeitosamente o professor de LI, na medida em que lhes dava a impressão de que ele realmente não tinha autoridade nenhuma sobre os alunos da instituição.

Certamente, toda essa situação gerou um ambiente tenso entre o professor de LI e a direção da escola o que acabou levando esse professor a também questionar a autoridade da direção sobre ele, conforme podemos ver na expressão abaixo:

*Pois é, mas aí é que está, eu engulo, eu posso engolir sapo aqui, posso engolir sapo no E.*[41]*, em qualquer lugar. Ali, não. Ela não é minha chefe.*

No excerto acima, o professor de LI levanta uma questão que nos leva a refletir não só sobre o modelo adotado pela associação italiana de enviar professores de italiano para a escola pública como também sobre a estrutura hierárquica de poder que se instala. Conforme explicado nos parágrafos iniciais deste capítulo, uma parceria foi firmada entre essa associação e a prefeitura da cidade, que previa o envio de professores da própria associação italiana para os estabelecimentos de ensino municipais, modelo este que é seguido por poucas instituições no Brasil atualmente. Se, por um lado, este modelo apresenta vantagens por oferecer, na maioria dos casos, professores qualificados e formados para o ensino de LI, por outro pode apresentar problemas principalmente no que diz respeito ao reconhecimento de quem é o "chefe", segundo as próprias palavras do professor.

Seguramente, podemos depreender da fala desse professor uma postura coerente com aquilo que a direção da escola lhe oferecia: se ele não era "*professor do município*" para exercer sua autoridade dentro daquele estabelecimento de ensino, então ele não estaria subordinado às ordens da diretora da escola. Consequentemente, esta atitude radical de ambas as partes poderia produzir ambiente desfavorável para todos os envolvidos, onde o ensino de LI seria o mais prejudicado, na medida em que o professor de LI não se sentia motivado em

[41] Outro estabelecimento de ensino privado em que o professor de LI trabalhava.

realizar um bom trabalho e a direção não desejaria ter um professor que não obedecesse às normas em seu meio.

Outro fator a considerar a partir do relato de indisciplina dos alunos feito pelo professor de LI é a exclusão dele em relação às regras escolares válidas para os professores legalmente admitidos como funcionários da prefeitura, o que poderia gerar um ambiente bastante desafiador para atuar. Ao desautorizar o professor de LI a aplicar regras disciplinares aos alunos, a direção da escola reforçava o processo de exclusão desse professor perante todos os alunos, podendo, assim, indiretamente induzi-los a não o respeitarem como os outros professores, como já dito anteriormente.

Outro incidente que testou a reação do professor de LI e que reforçou a sua exclusão do ambiente escolar ocorreu dias depois da indisciplina dos alunos relatada anteriormente. Dessa vez, o relógio de um dos alunos da turma foi furtado durante a aula de educação física realizada antes da aula de LI. O professor de LI com muito tato procurou exortar os alunos a procurá-lo dentro de suas mochilas. Até que outro professor se aproximou e o aconselhou a não fazê-lo:

*Aí, chegou aquele professor Z. e me chamou. Aí, virou assim pra mim: "Professor, não se mete nisso não. Deixa isso pra lá." Ele falou assim: "Isso aí é chave de cadeia. Vai dar problema. Esquece isso. Deixa isso pra lá"...eu fiquei pensando: cara, como assim? Roubam o relógio do garoto dentro da escola e, aí, deixa isso pra lá?"...Não sei se a M. Aí, depois chegou uma outra professora dizendo que tinha ido numa outra turma, na 702, que estava com eles lá na educação física e ela disse que foi lá, pediu pra cada um olhar na mochila. Só que...O professor vai falar assim: olha aí na sua mochila. (pausa) O relógio está aqui dentro. "Não, professora, não está aqui dentro não". Na minha época de escola, ninguém ia sair da escola enquanto esse relógio não aparecesse. Podia ir pai, mãe, avô, periquito, papagaio, cachorro que o relógio ia ter que aparecer."*

Como podemos perceber, o professor de LI deixa de comunicar um fato grave à direção da escola por ter sido encorajado por um de seus pares a não fazê-lo para não correr risco, fato que o deixou indignado. Outro motivo pelo qual tomou esta atitude é revelado depois em uma das reuniões com o pesquisador quando perguntado se o problema do furto na escola havia sido resolvido, como mostra o excerto a seguir:

*Nem perguntei, né, pra depois eu ouvir que não tenho que me meter, que eu não sou professor do município, que eu isso, que eu aquilo.*

De acordo com o exposto acima, o professor de LI, depois de duas tentativas falidas de participação efetiva nos problemas surgidos na escola, parece ter tomado um posicionamento de afastamento diante das questões, pois reconheceu as limitações do seu agir no contexto escolar. Certamente, ao não se envolver nos problemas escolares, todos perdem: o professor,

por não adquirir experiência para lidar com esse tipo de situação e a escola, por não permitir que o professor, apesar de jovem e de não fazer parte "*do município*", contribua com ideias para a resolução de conflitos que surgem no ambiente escolar.

É interessante notar que, à medida que as semanas passaram, o processo de exclusão do professor de LI se acentuou e passou a afetar outras áreas além da questão da autoridade. Um fato que ilustra isso foi o que aconteceu no mês de maio de 2012, quando ocorreu a entrega dos boletins relativos ao 1° bimestre aos pais dos alunos. Geralmente, essas ocasiões permitem ao professor conhecer melhor o contexto familiar em que o aluno está inserido, pois nessas reuniões frequentemente os pais se expressam a respeito de seus filhos e o mesmo fazem os professores, propiciando uma troca de experiências enriquecedora para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, o professor de LI não participava dessas reuniões, deixando de ter o apoio dos pais como interlocutores na resolução de problemas ligados à formação dos alunos, conforme podemos ver em seguida:

*Professor de LI: Pior que eu cheguei ontem lá e não tinha aula.*
*Pesquisador: Ah, não?*
*Professor de LI: Entrega de boletim.*

Como podemos notar, o professor de LI não foi avisado pela direção da unidade escolar que haveria uma reunião com os pais dos alunos para a entrega de boletim e que, portanto, não haveria aula. Ao ser questionado pelo pesquisador sobre o que fez durante esse período, o professor de LI revelou, então, a realização de uma tarefa proposta pela direção para simplesmente ocupar o tempo do professor de LI, de acordo com a seguinte declaração:

*Pesquisador: ...mas, como é que foi essa entrega de boletim?Você chegou a ter algum contato com pai?*
*Professor de LI: Não. Só vi alguns passando ali pela escola.*
*Pesquisador: Ah! Então você foi pra nada?*
*Professor de LI: É. Eu fiquei fazendo nada. Quer dizer, pra não dizer que não fiquei fazendo nada, eu fiquei separando apostila deles lá. A D. chegou pra mim e disse: "Vem cá, você que não está fazendo nada, faz um favor aqui: vem aqui com a inspetora, vem separar aqui os, as apostilas aqui." Ah, tá.*

Enquanto os outros professores da escola provavelmente estavam empenhados em conversar com os pais a respeito dos seus filhos, o professor de LI, excluído desse processo, estava separando apostilas distribuídas pela prefeitura que seriam usadas pelos alunos em outras disciplinas. Ao invés de integrar o professor de LI com os pais dos alunos e permitir um maior envolvimento dele com as atividades da escola durante o período em que estivesse

no estabelecimento de ensino, a direção optou por lhe dar um trabalho para o qual não estava sendo remunerado pela associação em que trabalhava.

Isso merece uma reflexão: já que o professor de LI não poderia participar das reuniões com os pais, provavelmente, por não ser "*professor do município*", por que a direção da escola não o colocou à disposição da associação italiana nesse dia para que ela pudesse inseri-lo em alguma outra atividade? Lembramos ainda que a entrega de boletins não ocorria apenas uma única vez por ano e haveria outras atividades dentro da unidade escolar que não exigiam a presença dele por não ser "*professor do município*", como, por exemplo, em dias de provas aplicadas pela secretaria municipal de educação, conforme relato do professor:

"*Quinta-feira não teve aula porque foi a prova da secretaria.*"

A secretaria de educação desse município realiza periodicamente provas de língua portuguesa e matemática para avaliar o ensino em suas unidades escolares. Desse modo, não há aulas no dia marcado para a realização dessas provas, entretanto as provas são feitas nas próprias unidades, onde os professores atuam como fiscais de provas, incluindo o professor de LI. A esse respeito, podemos pensar: se o professor de LI não pode dar advertência aos alunos e não pode participar da reunião de pais ou de qualquer outra atividade da escola, por não ser "*professor do município*", por que deveria permanecer no estabelecimento de ensino para fiscalizar uma prova de um órgão do qual não faz parte? Nesse caso, poderia ser feito com esse professor a mesma coisa que deveria ser feita por ocasião de uma reunião com os pais dos alunos, isto é, colocá-lo à disposição da associação italiana para que ela o inclua em atividades onde e como lhe aprouver.

Mais um exemplo de exclusão do professor de LI pode ser observado no evento mais importante comemorado na escola no meio do ano letivo segundo a comunidade escolar. Todos os anos a escola organiza uma festa em homenagem à Itália, onde comidas típicas são servidas, pequenas peças teatrais com temática italiana são encenadas e o hino italiano é cantado pelos alunos. Esta festa é o ponto alto do calendário escolar, pois também conta com a presença de autoridades italianas da região. No entanto, o professor de LI, que deveria ser uma das pessoas mais informadas dos fatos, infelizmente nada sabe a respeito, conforme podemos ver no seguinte dialogo travado com o pesquisador:

*Pesquisador: Entendi. E a festa lá na Escola? Como é que tá?*
*Professor de LI: Olha, eu não sei de nada.*
*Pesquisador: Não?*

*Professor de LI: Sei que vai ser dia 20. Também, ela não me falou nada, ela só me deu os convites pra levar pra associação.*
*Pesquisador: Aham.*
*Professor de LI: Mas, nem falou nada comigo, assim, de data. Eu fiquei sabendo por terceiros que ia ser dia 20.*
*Pesquisador: Entendi. Ela não te participou?*
*Professor de LI: Nada.*
*Pesquisador: Ah.*
*Professor de LI: Vamos ver. Não sei se ela está esperando chegar mais pra frente, mais em cima, sei lá.*

Este diálogo entre o pesquisador e o professor de LI aconteceu na 10° e última reunião realizada entre eles no dia 06 de julho de 2012, ou seja, cerca de quinze dias antes de a festa italiana da escola ocorrer. É interessante notar que o professor de LI soube da data da festa somente por terceiros e não pela direção da escola, que apenas lhe pediu para entregar os convites para os diretores da associação italiana que patrocinava o ensino de LI na unidade escolar. Posteriormente, soubemos que, de fato, o professor de LI não foi convidado e não compareceu à festa, embora tenha contribuído para uma das principais atividades da festa, visto que passou cerca de dois meses ensaiando com os alunos, durante suas aulas, o hino italiano.

Passemos agora para a análise da segunda questão surgida a partir da análise da relação entre o professor de italiano e a direção da escola.

### 4.1.2 Intervenções da direção na rotina de sala de aula do professor

A fala a seguir foi retirada de um diálogo travado na 6° reunião entre o professor de LI e o pesquisador, realizada no mês de maio, cerca de dois meses antes da festa italiana da escola. Nela o professor menciona a necessidade de ensinar aos alunos a letra do hino nacional italiano.

(...) *Só falta lançar a nota deles, mas aí, não tem problema. Então, já estou pretendendo iniciar isso e passar o hino, né? Um tempo vai ficar pra...pra essa parte do...do...de começar aquilo que a gente já tinha preparado e o outro tempo vai ficar pro...pro hino.*

Conforme podemos ver acima, o professor de LI, em harmonia com a determinação da escola, deveria dedicar um tempo de sua aula ao ensaio do hino nacional italiano, ensinando aos alunos a pronúncia das palavras, uma atividade meramente mecânica que não permitia aos alunos entender o texto que estavam cantando. Levando-se em conta que as aulas de LI na escola consistiam de dois tempos semanais, então, podemos concluir que durante dois meses os alunos teriam apenas um tempo de aula para aprender efetivamente outros conteúdos da LI.

Apesar de todo o esforço do professor em ensaiar com os alunos durante esse período, ele não pôde ver o resultado do seu trabalho por não ter sido convidado para a festividade. Este episódio deixa bem evidente uma relação de subordinação do professor de LI em acatar a determinação da direção da escola e conveniência por parte desta última em determinar tarefas a ele quando precisava.

Vale ressaltar que a determinação da direção da escola sobre o ensaio do hino italiano, que interferia diretamente não somente no planejamento das aulas de LI, mas também na execução delas, não ocorreu apenas essa vez. Na 9° reunião entre o pesquisador e o professor de LI, este relata algumas decisões tomadas pela direção da escola que acabavam criando alguns obstáculos para o bom andamento das aulas, conforme podemos ver abaixo:

(...) *tive que inverter algumas coisas por causa do DVD, né? Precisa usar a sala de vídeo, mas está com a prova da SME. Aí não podia usar. Só podia, só tinha como fazer com Datashow e eles não têm notebook, só tem netbook...e aí, não entrava o CD, não tinha como passar pro pendrive, aí, eu tive que inverter a aula. Então, aí, eu terminei aquela parte das perguntas, e aí, inverti, passei a...passei pro texto, pra depois voltar no DVD. Vamos ver. Talvez eu tenha que passar aquele CD pro pendrive porque as provas da SME vão ser, acho que 04, 05, 06 de julho. Então, tem mais uma semana e é na outra semana ainda.*

Para entender o que o professor de LI diz acima, é preciso explicar que durante algumas reuniões o pesquisador o ajudou a preparar uma unidade didática (doravante UD), cujo fio condutor seria a Itália com todas as suas atrações, paisagens e cultura, evidentemente adaptando este tema ao público infantil do professor. Na primeira fase dessa UD, pensamos em perguntar aos alunos o que eles conheciam ou sabiam sobre a Itália a fim de ativar o conhecimento de mundo que possuíam para, em seguida, passar um vídeo de cerca de 15 minutos com o objetivo de eles conhecerem um pouco mais sobre o país onde era falada a língua que estudavam. Em um segundo momento, um pequeno texto sobre a Itália criado pelo professor de LI seria apresentado à classe para, depois, ser usado em algumas atividades.

Entretanto não foi possível seguir a sequência planejada, pois o lugar onde os alunos poderiam assistir a esse vídeo estava ocupado com provas da secretaria municipal de educação. Será que a unidade escolar não dispunha de outro lugar para essas provas serem guardadas? Levando-se em conta que esta reunião com o pesquisador ocorreu em meados de junho, podemos concluir que a sala de vídeo ficaria "interditada" por cerca de duas semanas, impossibilitando qualquer aula que requeresse um material audiovisual. Como o professor de LI não era "*do município*", certamente estava alheio a esses eventos sendo, por isso, pego de surpresa o que lhe fez mudar às pressas o andamento da aula, prejudicado assim o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa mesma reunião, o professor de LI relata outra atitude tomada pela direção da escola que afetava diretamente as atividades desempenhadas não só por ele como também pelos outros. Ele conta sobre o "dia do silêncio", dia onde os alunos não podem falar com ninguém a não ser com o professor. Obtemos mais informações a respeito deste "dia" analisando o diálogo abaixo entre o pesquisador e o professor:

*Professor de LI: Eles não podem falar nada, a não ser com o professor. Com os colegas eles não podem falar. Se falar, vai pra direção.*
*Pesquisador: E qual é o objetivo disso? Você procurou saber?*
*Professor de LI: Eu acho que é diminuir o barulho, né? Aí, tem vários cartazes, cartazes não, faixas espalhadas na escola: "Você sabe o que é poluição sonora?"(...)*
*Pesquisador: E eles respeitam?*
*Professor de LI: Alguns sim, outros não.*
*Pesquisador: E aí, como é que faz com aqueles que não respeitam?*
*Professor de LI: Tem que mandar descer...o professor que não cumprir com essa determinação, quem vai ser chamado atenção é ele.*
*Pesquisador:...mas isso tem vários dias no ano ou....*
*Professor de LI: Toda semana*
*Pesquisador: ...mas quando você entrou não tinha...*
*Professor de LI: É. Não sei se já tinha no passado e aí, eles retomaram agora. Mas, porque era sempre sexta-feira. Talvez por isso que a gente não soubesse, que era sempre sexta-feira. Porque, até quando caiu, na semana passada, na quinta e essa semana na terça, até porque acho que eles não vão ter aulas nem quarta nem sexta, caiu na terça e eles disseram: "Mas, é sempre sexta-feira o dia do silêncio." Eu disse assim: mas, agora, não tem mais dia definido. A gente vai chegar na escola e vão dizer pra gente: "Oh, hoje é dia do silêncio.". (...)*
*Pesquisador: Por exemplo, você fazer uma atividade, então, em grupo, impossível neste dia.*
*Professor de LI: Impossível. O pior que a gente nunca sabe. Chega lá, a gente sabe. A gente fica sabendo na hora, né? Que vai fazer o silêncio.*
*Pesquisador: E quem que determina?*
*Professor de LI: Acho que é a D.*
*Pesquisador: Uhmmm. No dia que ela chega à escola...*
*Professor de LI: É. Ou ela já deixa um dia antes avisado. Como eu não vou lá todo dia, fico sabendo na hora.*

Sem querer entrar nos méritos da questão envolvendo a decisão da direção sobre o "dia do silêncio", fato é que essa decisão prejudicava as aulas de LI, pois, conforme percebido pelo pesquisador, se o professor desejasse realizar uma atividade em dupla ou em grupo, isso seria impossível, já que os alunos neste dia não poderiam se comunicar com os outros.

Uma aula de LE requer atividades orais que se baseiam frequentemente na interação entre pessoas, como conversação, encenações de diálogos e assim por diante. Como então um professor de LE poderia dar uma aula nas condições impostas pelo dia do silêncio? Sua aula seria meramente expositiva, resumindo-se ao ensino de conteúdos gramaticais? Seria baseada apenas em atividades escritas? Ou a interação se restringiria apenas a professor e aluno, conforme preveem as diretrizes do "dia do silêncio"? Neste último caso, como um professor poderia interagir individualmente com cerca de trinta e cinco alunos em sala de aula, tendo

apenas um tempo de 50 minutos de duração, já que o outro tempo era reservado ao ensaio do hino nacional italiano, de acordo com o que foi exposto em parágrafos anteriores?

A situação para o professor de LI piorava na medida em que ele não sabia ao certo quando seria esse "dia do silêncio", o que certamente atrapalharia tanto o planejamento quanto à execução das aulas.

Considerada a relação do professor de LI com a direção da escola, passemos à análise das representações desse professor em sua interação com os alunos ao longo dos meses em que atuou naquele estabelecimento de ensino.

## 4.2 As representações do professor de LI sobre os alunos

Nessa seção passaremos à análise do segundo eixo temático, relativo às representações do professor de italiano sobre os alunos. Inicialmente, consideraremos que representações ele possuía sobre alunos de escolas públicas antes de atuar nesse contexto, em seguida veremos que, com o passar do tempo, o professor as reelabora devido a situações imprevistas e a novas experiências por ele vivenciadas.

### 4.2.1 Processo de convencionalização e a imagem dos alunos da escola pública

Como já mencionado no capítulo 3 sobre metodologia e em parágrafos anteriores deste capítulo, o professor de LI não pertencia ao quadro de funcionários do município, portanto não atuava em escolas públicas. Além disso, esse professor nunca havia trabalhado com um público formado por crianças e adolescentes, mas apenas com adultos e idosos.

Na primeira reunião que teve com o pesquisador, em março de 2012, já havia se passado um mês de aulas, de modo que o pesquisador começou a reunião perguntando ao professor de LI como estava sendo a experiência de dar aulas para um público infantil de uma escola pública, algo até então nunca experimentado por ele. Sua resposta traz à tona uma representação muito comum difundida na sociedade a respeito do comportamento de alunos de escolas públicas, como podemos ver a seguir:

*O comportamento dos alunos foi uma coisa que me surpreendeu... Eu achei que eu fosse encontrar um comportamento muito pior do que a gente está vendo lá... Né? Eles são até bem educados, né? A gente chama a atenção, eles acatam, pedem desculpa... Eu pensei que eu fosse ter problemas sérios, assim, de comportamento de aluno.*

Como fica evidente, o comportamento dos alunos foi algo que surpreendeu positivamente o professor de LI, já que acreditava que fosse encontrar um comportamento "muito pior". Além disso, ele se surpreendeu com o fato de eles acatarem as suas repreensões, de pedirem desculpas e de serem "bem educados".

Essa impressão inicial não desaparece ao longo das semanas, pois na 3° reunião realizada em abril de 2012 o professor relata:

(...) *os alunos da escola ainda são uma clientela que respeita o professor, né? Até agora eu não escutei nenhuma histórias dessas de escola pública, de aluno meter o dedo na cara do professor, essas coisas eu ainda não escutei* (...)

As falas do professor revelam uma série de representações construídas por ele sobre alunos de escolas públicas. Podemos apreender de suas declarações que a imagem do aluno de escola pública estava relacionada, antes de começar a lecionar neste contexto, a um péssimo comportamento, à falta de educação, ao desrespeito àquilo que o professor solicita. À primeira vista, esses pensamentos podem parecer preconceituosos e até chocar alguns. Entretanto, as representações que esse professor construiu a respeito de seus alunos podem ser compreendidas com base na teoria das representações sociais, conforme defendida por Serge Moscovici e abordada no capítulo 2 desta dissertação, que consiste, em poucas palavras, em um sistema de classificação que usamos para categorizar pessoas e coisas.

O que o professor fez nada mais foi do que se posicionar, julgar e classificar situações, fatos, pessoas e coisas que queria compreender. Isto todos nós fazemos diariamente. Essas operações não são construídas individualmente, mas é o resultado das interações humanas nos mais diferentes ambientes que vão ao longo do tempo construindo verdadeiras teorias do senso comum a respeito de várias questões. (ALVEZ MAZZOTTI 2008)

Hoje o que mais vemos em matérias de jornais, revistas e televisão são os grandes desafios encontrados por professores, especialmente de escolas públicas, no que diz respeito à violência que impera em muitos estabelecimentos de ensino. Vídeos na Internet que mostram professores sendo agredidos por alunos bem como notícias que fazem referência ao desrespeito enfrentado pelos professores em salas de aula têm sido constantes nos últimos anos. Isto acaba criando nas pessoas em geral um pensamento comum de que todos os alunos das escolas públicas são iguais ou pelo menos semelhantes ao que se veicula, por isso não é de admirar que esse modo de pensar tenha influenciado também um professor que até então nunca tinha atuado nesse contexto.

Entretanto, os dois excertos de fala, considerados anteriormente, apontam que as representações construídas pelo professor de LI a respeito dos alunos de escola pública, antes de começar a lecionar nesse contexto, não correspondiam à realidade da escola em que atuava, fato que o levou a um processo de reelaboração e reconstrução de suas representações. Moscovici (2003, p.41) toca neste ponto quando afirma que

> [...] representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações enquanto velhas representações morrem.

Como podemos perceber, o processo da construção de representações não é estático, mas sim dinâmico, pois está sujeito a mudanças de acordo com a realidade com a qual a sociedade e, de forma particular, o indivíduo se confronta em determinado momento. No caso do professor de italiano, representações negativas sobre alunos de escola pública foram reestruturadas e permeadas por representações positivas para um conceito positivo, pelo menos, em relação ao contexto em que atuava.

Outra representação que permeia a fala desse professor diz respeito às características do perfil de "bom aluno". Ao comentar a nota máxima obtida por um aluno "indisciplinado" na avaliação aplicada no fim do segundo bimestre, afirma:

*Sabe aquele M* (nome do aluno) da 701? Que fica com o cabelo espetado, que senta lá na frente, perto de um gordinho?...Aquele moleque é o capeta e tirou 10... Eu perguntei pra ele assim: M*, como é que você me explica isso? Ele: "Ah, professor, eu sou inteligente....Cara, ele participa, mas, ele não fica quieto. Ele não concentra. Ele presta atenção, foge. Presta atenção, foge. Ele não concentra.*

Segundo Moscovici (2011), uma das funções principais das RS é convencionalizar. Conforme já explanado no capítulo 2, nesse processo, nós rotulamos uma pessoa, um objeto ou um acontecimento e, a partir daí, procuramos enquadrar qualquer elemento novo que surgir nesse molde, pois do contrário não será compreendido e assim rejeitado. No excerto acima, notamos que o professor de LI fica sem entender como um aluno que não se concentra e que é um "capeta" pode obter a nota máxima em sua matéria. Podemos ainda inferir que para esse professor, um aluno somente obteria "dez" se ficasse "concentrado" e se fosse "quieto". Como ele não consegue alocar este aluno em seu sistema de classificação, o professor fica sem entender este elemento novo, chegando de certa forma até a ficar um pouco perturbado e por isso o rejeita.

É interessante que essa reação de rejeição percebida no professor de LI pode ser relacionada aos estudos de Crochik (2006, p.16-17) sobre preconceito, indivíduo e cultura.

Segundo o autor, diante de uma situação ou de uma pessoa que rompe com tudo aquilo que nós consideramos como normal, geralmente temos duas reações: ou a aceitamos, tentando disfarçar através de gestos e palavras qualquer susto ou surpresa que tenhamos tido, ou não lhe damos nenhum valor, rejeitando-a por completo. O autor também mostra que uma forma de o sujeito se relacionar com a sociedade é por meio da criação de estereótipos, fruto de uma coletividade cujo objetivo é simplificar a realidade.

No caso do professor de LI, é implícito o estereótipo que ele tinha a respeito do "bom aluno", fruto de uma representação construída graças aos processos que mencionamos anteriormente. Essa representação, entretanto, se choca com a realidade, pois o professor fica sem entender como um aluno irrequieto poderia ter um rendimento tão bom na prova. Visto que esse fato é incompatível com o que o professor considera usual (um aluno que tira boas notas é aquele que se "comporta bem" e que "se concentra") a reação que ele tem é a de rejeição desse aluno e não a de complacência. Esse é mais um exemplo que mostra que as representações são dinâmicas e estão sujeitas a mudanças bem como a processos de reelaboração.

Outra representação presente no professor de LI diz respeito ao contexto social em que viviam seus alunos. Para entendermos isso, como foi dito no capítulo 3, lembramos que a escola em que trabalhava o professor de LI se localizava em um bairro de periferia cercado por comunidades carentes.

Na quarta reunião realizada com esse professor, o pesquisador o ajudava a preparar uma unidade didática sobre a Itália, fato já mencionado em parágrafos anteriores. Nessa reunião, tanto o pesquisador quanto o professor de LI estavam empenhados em produzir um pequeno texto com palavras bem simples sobre a Itália e sobre tudo o que a tornava famosa, como seus monumentos, sua gastronomia e sua moda. Em certo momento houve uma discordância entre o professor LI e o pesquisador quanto a inserir no texto o nome de marcas famosas italianas, como *Versace*, *Dolce & Gabbana*, etc. Para o pesquisador isso seria desnecessário, pois provavelmente certos nomes seriam totalmente estranhos àquele público, mas para o professor de LI, era provável que eles conhecessem por causa de um motivo explicitado no excerto abaixo:

*Você disse que eles não conhecem. Mas, eu acho que eles conhecem porque, sei lá, eles não são mais aquelas crianças bobinhas. Hoje eles têm gatonet, né?*

Como podemos perceber, o professor de LI parece partir do pressuposto que todos os seus alunos, por morarem em comunidades carentes, se serviam de um serviço clandestino de TV a cabo, ou "gatonet", e isso os tornava capazes de conhecer marcas italianas. É interessante que essa cadeia de representações concebida por ele acabava por influenciar, de certa forma, sua prática didática, na medida em que acreditava que poderia utilizar o conhecimento dos alunos sobre marcas italianas na atividade que queria desenvolver.

Ainda sobre o excerto de fala citado anteriormente, vale ressaltar que, se por um lado a representação do professor de LI de que seus alunos possuíam o "gatonet" poderia para alguns beirar o preconceito, por outro lado podemos perceber que a representação construída pelo pesquisador a respeito deles também poderia resvalar nesse pré-conceito, afinal será que pessoas de periferia não poderiam conhecer marcas italianas famosas? Isso é uma evidência de que não existe uma posição neutra no que diz respeito às representações, conforme podemos ver na afirmação a seguir feita por Moscovici (2011, p.35-36):

> [...] mas nós não podemos imaginar que podemos libertar-nos sempre de todas as convenções, ou que possamos eliminar todos os preconceitos. Melhor que tentar evitar todas as convenções, uma estratégia melhor seria descobrir e explicitar uma única representação. Então, em vez de negar as convenções e preconceitos, esta estratégia nos possibilitará reconhecer que as representações constituem, para nós, um tipo de realidade.

Como mencionado no início dessa seção, o professor de LI não encontrou um comportamento agressivo por parte dos alunos, entretanto, enfrentou alguns desafios no que diz respeito à disciplina no início das aulas, conforme fica evidente nos exemplos mencionados na seção anterior que tratava da relação professor *versus* direção da escola. No entanto, à medida que o tempo foi passando, começamos a notar uma relação mais amistosa entre os alunos e o professor de LI.

### 4.2.2 Reflexões e representações em mudança

Na quinta reunião com o pesquisador, ao ser perguntado sobre como estava o seu relacionamento com os alunos, o professor de italiano responde:

*Olha, acho que estou conseguindo me encaixar. Assim, 2 meses não vou resolver tudo, mas, assim, acho que já está começando a caminhar pra um denominador comum entre mim e a turma. Então, está melhorando, eu estou conseguindo controlar mais eles, né? Coisa que eu não tinha, turma de criança de 40 crianças dentro de uma sala de aula, sempre trabalhando com adulto, 5, 10 dentro de sala de aula. Mas, está caminhando, eu estou conseguindo me encontrar, começando a entender um pouco mais da cabeça deles, que isso é fundamental pra ver como a gente dá prosseguimento no trabalho, quais atitudes a gente toma, o que a gente faz. Está caminhando, "tá" melhorando bastante.*

Nessa fala é possível dizer que há uma relação mais amistosa do que no início e esta é decorrente de uma atitude mais flexível do professor que procura se colocar um pouco mais no lugar de seus alunos, procurando entendê-los. Entretanto, parece que isso se dá não por causa de uma formação específica para lidar com o público infantil, ou por ter procurado estudar um pouco mais a respeito de como lidar com crianças e adolescentes, mas sim pela reflexão sobre a própria prática de sala de aula, que lhe permitiu operar mudanças e encontrar o caminho mais adequado para atuar naquele contexto.

Nesse sentido, Zimmermann e Bertani (2003), em artigo publicado sobre a formação de professores, falam sobre o conceito de *instinto formativo* de Bachelard, que consiste em um constante perguntar, refletir e revisitar que leva, por sua vez, à construção do conhecimento. As autoras mostram que esse conceito é (2003, p.46)

> [...] uma das condições necessárias para a formação profissional do professor, pois é este instinto que pode levar a uma prática reflexiva e a um constante aprender a ensinar. Podemos afirmar que a atividade docente pode e deve ser desenvolvida através das constantes problematizações enfrentadas em sala de aula e, portanto, através da reflexão consciente e constante. Assim, o aprendizado docente se torna uma atividade dinâmica que se dá através do diálogo entre a ação e reflexão.

O exposto acima parece se alinhar com o processo de mudança vivenciado pelo professor, na medida em que demonstra não permanecer imutável ou obstinado em seguir um único proceder que lhe parece ser o mais adequado. Por exemplo, ele usa, em certo momento, a metáfora do "denominador comum" para mostrar que ele está em busca de um ponto de equilíbrio entre si e a turma, onde ambos os lados tentam acertar ou chegar a um acordo para ter benefícios. Outras expressões como "encaixar-se" e "entender melhor a cabeça deles" reforçam a ideia de que, à medida que reflete sobre a sua prática, procura levar em conta sempre o outro lado da questão, nesse caso os seus alunos.

É interessante perceber que essa reflexão sobre sua prática está relacionada também com a parte didática e não apenas com a relação interpessoal com os alunos. Por exemplo, a fala do professor de LI na 2ª reunião que ele teve com o pesquisador, em que ele reconhece que sobrecarregou seus alunos com uma quantidade excessiva de exercícios sobre artigos:

(...) *eu acho que eu peguei pesado, ficou muita coisa pra eles... Eu achei que eu botei muita coisa pra eles... Muito exercício e, assim, eu acabei não levando em conta, eu acho que eu não acabei levando em conta a idade deles...Por exemplo, é uma lista de exercício que uma turma de curso aqui faria em cinco minutos. E, aí, eu acabei esquecendo dessa parte de que são crianças ainda.*

No excerto destacado anteriormente, notamos uma atitude reflexiva do professor de LI sobre a sua ação, na medida em que reconheceu que a tipologia do exercício proposta por ele não levava em conta a idade dos seus alunos. Provavelmente, essa admissão de seu "erro" iria ajudá-lo a reavaliar o seu percurso, de modo que pudesse, em aulas seguintes, escolher o que fosse mais adequado para aquele público.

Zimmermann e Bertani (2003, p.46) nos trazem à atenção a importância que Bachelard "atribui ao erro na construção do conhecimento científico, tanto para o desenvolvimento da ciência como a aprendizagem científica individual", pois "o conhecimento científico só se constrói pela retificação dos erros", segundo Bachelard. Dessa forma, para as autoras, esse pressuposto permite ao professor romper com práticas tradicionais arraigadas, na medida em que o libertará do medo de errar.

Já Dorigon e Romanowski (2008, p. 14), em artigo sobre a reflexão em Dewey e Schön, falam a respeito da reflexão sobre a ação que acontece quando a "ação é revista e analisada fora do contexto", isto é, depois da ocorrência da prática. Segundo as autoras, esse processo permite ao professor tomar um conhecimento correto sobre a sua ação, os motivos que o levaram a isso bem como os desdobramentos em que aquela ação pode resultar.

Outra questão que merecia reflexão por parte do professor era a grande quantidade de alunos em sala de aula, conforme podemos verificar no primeiro excerto dessa subseção. Por nunca ter trabalhado com um número tão grande de alunos, chegando a 40 em algumas turmas, o professor de LI encontrou problemas no início que foram se atenuando com o passar do tempo.

Este ponto merece uma reflexão de nossa parte. De acordo com as pesquisas e trabalhos no campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, muito se fala, entre outras coisas, sobre ensino comunicativo, que prevê o uso da língua para a comunicação, o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e a configuração positiva do filtro afetivo que poderia facilitar esse processo (KRASHEN, 1982). Entretanto, como pode um professor, com apenas duas aulas semanais de cinquenta minutos cada, dar conta de todos esses fatores? Se fôssemos dividir o tempo de aula pelo número de alunos em sala, restaria ao professor de LI um pouco mais de um minuto para dedicar a cada estudante. Como pode um professor criar uma relação afetiva com os alunos, dar atenção às suas dificuldades e fazê-los se comunicar com tão pouco tempo? Isto nos leva a concluir que as aulas de língua estrangeira, o nosso foco nesse momento, deveriam ter uma carga horária maior e um número mais reduzido de alunos para que o trabalho realizado produzisse realmente um resultado satisfatório.

Entretanto, por toda a conjuntura em que vivemos sabemos que essa proposta ainda demorará um pouco para se tornar realidade, pois muitas questões precisam ser enfrentadas para que ela se concretize, algo do qual este trabalho não se ocupará no momento.

Assim, devido a essa situação não é de surpreender que muitos trabalhos sobre ensino de LE em classes numerosas tenham surgido nos últimos anos, alguns com sugestões que podem ser experimentadas pelos profissionais de ensino que trabalham neste contexto. Por exemplo, em artigo publicado sobre o ensino de língua inglesa em classes numerosas, Santos e Maciel (2008), com base em Richards (1986), Ellis (2003) e Nunan (2004), sugerem o ensino baseado em tarefas que consiste na realização de toda e qualquer atividade que o aluno executa de forma realista onde a língua-alvo é usada com um propósito comunicativo. Segundo os autores, esse ensino pode ser adequado em classes numerosas, pois propicia momentos de interação entre os alunos em que eles mesmos serão os construtores do conhecimento, não dependendo assim exclusivamente do professor para esse processo. Ao mesmo tempo, o foco da aula não será a transmissão do conhecimento formal da língua, mas sim situações com as quais os alunos poderão se deparar fora de sala de aula.

Por fim, um último fator a considerar nessa relação professor-aluno é o comportamento de indiferença por parte dos alunos. Essa atitude foi exposta pelo professor de LI. Essa atitude deles foi exposta pelo professor na décima reunião com o pesquisador, quando em determinado momento, o último pergunta ao primeiro sobre a prova aplicada, como podemos ver a seguir:

*Pesquisador: ...e, aí, o que os alunos falaram a respeito da prova? Disseram que estava difícil, fácil? Eles chegaram a dar alguma[...] emitir alguma opinião?*
*Professor de LI: Não. Cara, pra eles é muito assim: vem cá ver sua nota. Aí, eles olham a nota: "Ah, tá." [silêncio]*
*Pesquisador: Você acha que é uma indiferença?*
*Professor de LI: É. Assim, não é com o italiano. É com qualquer uma.*
*Pesquisador: Entendi. Entendi.*
*Professor de LI: Eles não... não... Sabe?*
*Pesquisador: Não estão nem aí...*
*Professor de LI: Não estão nem aí. Eles viram, eles veem que tiraram[...] Na 603 eu tive uma que foi 1,5. Aí, as pessoas olham, assim, 1,0, 1,5, 2,25. Aí, olha assim: "Ah, tá." [silêncio] Como assim "Ah, tá"? Né? E, assim, não é só pra italiano, é pra qualquer matéria.*

Mas a partir deste pequeno diálogo e também de algumas reações, como gestos e expressões faciais, por parte do professor de LI observadas durante a reunião, é possível dizer que a prova ocupava um lugar importante no processo de avaliação do aluno. A valorização da prova por parte dos alunos é vista pelo professor como um sinal de valorização do trabalho

realizado. O professor de LI não esconde a frustração diante dessa indiferença por parte de seus alunos, talvez porque tenha sentido que seu trabalho foi desprestigiado.

Uma hipótese para essa suposição talvez seja o fato de ele enfatizar que essa indiferença não se dá somente com a matéria dele, mas com qualquer uma. Como poderia ele fazer essa afirmação? Será que ele conversou com os outros professores? Será que os próprios alunos lhe expuseram isso? Ou ele foi influenciado por uma representação de que se os alunos eram indiferentes na matéria dele, seriam também indiferentes com qualquer outra? Não podemos endossar categoricamente nenhuma afirmação, já que nenhuma delas foi explicitada, mas podemos levantar hipóteses que nos convidam a entender e a discutir a postura do professor.

Outra hipótese que podemos levantar sobre a indiferença por parte dos alunos em relação à prova diz respeito à maneira como a LI era inserida naquele contexto escolar. Como já mencionado repetidas vezes, a LI, apesar de ser inserida no horário escolar, não era uma disciplina que permitia a reprovação como as demais. Assim, será que os alunos tinham consciência disso? Se isso acontecia, será que eles não levavam a sério a avaliação de LI por causa deste fator? Se essas hipóteses pudessem ser confirmadas, então seria o caso de repensar as formas de avaliação onde a LI é inserida em contexto semelhante, de forma que os alunos não demonstrassem indiferença quanto à prova.

Não é objetivo deste trabalho discutir a complexa questão da avaliação de LE ou os métodos empregados pelo professor de LI para avaliar seus alunos. Nesse sentido, muitos trabalhos foram realizados nos últimos anos com o objetivo de ajudar os profissionais de ensino a repensarem as formas de avaliar seus alunos.

Entre esses trabalhos, podemos citar o de Fernandes (2012, p.3-4) sobre a avaliação de LE em escolas públicas que destaca uma diferença que precisa ser reconhecida pelo professor de LE entre o *processo de avaliação* e o *instrumento de avaliação*. Para o autor, o primeiro consiste em "todas as etapas que compõem o ato de avaliar a aprendizagem do aluno, tendo em vista sua progressão em relação aos conteúdos estudados". Já o *instrumento de avaliação* "se caracteriza como a ferramenta pela qual um determinado aspecto da aprendizagem do aluno pode ser avaliado". Assim, para Fernandes (2012, p. 3-4),

> [...] tendo como base a necessidade de uma avaliação ampla por parte do professor e o fato de um instrumento de avaliação restringe-se a uma única parte da aprendizagem ampla, é extremamente necessário que o professor lance mão de diversos instrumentos de avaliação, ou seja, quanto mais amplos forem os instrumentos de avaliação, maiores serão as chances de que o professor visualize a aprendizagem do aluno em sua totalidade. Assim sendo, o processo de avaliação deve ocorrer mediante uma observação sistemática do aluno, pelas produções dos mesmos durante a realização das atividades

> propostas, considerando a variedade nas mesmas em relação à aprendizagem, além da realização de atividades objetivamente realizadas em função de um processo de avaliação, que devem ser configuradas a partir dos objetivos estabelecidos.

Terminada a análise dos dados referentes às representações do professor de LI sobre os alunos, passemos agora para uma consideração sobre as representações construídas pelo professor sobre o ensino de LI.

## 4.3 As representações do professor de LI acerca do ensino de LI

Nessa subseção, vamos analisar os dados com base no terceiro eixo temático, o das representações construídas pelo professor acerca do ensino de LI. Para fins de organização e de interpretação dos dados, focalizaremos as representações do professor de LI sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem de LI e, em seguida, sobre o papel da gramática no ensino de LI.

### 4.3.1 Representações do professor sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem de LI

Como explanado no capítulo 3 da presente dissertação, o professor de LI, embora de origem italiana, aprendeu a LI no curso de Letras, com habilitação em português-italiano, de uma universidade pública que frequentou por quatro anos e meio. Durante seu período de formação universitária, chegou a atuar, por dois anos, como professor nos cursos de LI para idosos dentro de um projeto desenvolvido pela universidade voltado exclusivamente para este público. Após ser contratado pela associação italiana que patrocinava as aulas de LI na escola pública em que atuou, o professor durante um ano ministrou aulas para um público formado em sua maioria por adultos antes de começar sua experiência com o público infanto-juvenil, que até então era inexistente.

Nas reuniões realizadas entre o pesquisador e o professor de LI é possível levantar algumas informações no que diz respeito à formação universitária que ele teve em relação ao conhecimento da LI, como podemos ver abaixo:

*Bom, eu estudei com o Espresso, na faculdade... Na verdade, eu só fiz Espresso 1 e 2.*

De acordo com o exposto acima, pode-se notar que o professor de LI teve a base de sua formação em LI com o livro didático *Espresso*, volumes 1 e 2, produzidos pela editora italiana *Alma Edizioni*. Este manual didático é composto de três volumes e, segundo informações do site da própria editora, é o mais vendido no mundo. De acordo com a introdução do livro, o manual *Espresso*

> [...] se baseia em princípios metodológicos modernos e inovadores, graças aos quais o aluno é se torna capaz de comunicar imediatamente com facilidade e segurança em situações reais. Bastante importância é dada ao desenvolvimento das capacidades comunicativas, que são estimuladas por intermédio de atividades animadas, envolventes e altamente motivadoras, pois são centradas na autenticidade das situações, na variedade e na interação em classe. (ZIGLIO; RIZZO, 2001, p.8, tradução nossa)[42]

Com base no que foi mencionado acima e também na configuração do livro, o manual didático *Espresso* tem como principal objetivo tornar o aluno capaz de se comunicar em situações reais com as quais se pode confrontar tanto em uma viagem à Itália como em uma interação com um italiano. Desta forma, podemos classificá-lo naquela série de materiais didáticos publicados nos últimos anos que seguem os pressupostos do ensino comunicativo e cujas lições são divididas em contextos funcionais-nocionais.

Ao ser perguntado pelo pesquisador sobre como eram as aulas de LI na universidade, parece ser possível dizer que a formação universitária do professor de italiano teve um viés mais gramatical do que comunicativo apesar de ter utilizado um livro didático voltado para a comunicação:

*Quando a gente aprendeu artigo a gente teve bem a aula, assim, no quadro. Artigo masculino singular que a gente usa davanti pn, ps, gn, x, z, y : lo. Maschile singolare davanti a consonante: Il. Aí, essa parte a gente já teve sistematizado. Mas, também, foi só aí. Depois, não teve mais, assim. Ah, não. Quarto[...] No 4° e no 5° período que a gente teve verbo, aí, o professor fez a gente conjugar um monte de verbo. E a prova, né, a prova desse período foi ir pro quadro e conjugar o verbo no quadro. Ele dava o verbo pra gente conjugar, a gente ia pro quadro e conjugava. Aí, no 6° período já começou a trabalhar mais a parte de escrita, né? Que foi até com a F* meu 6° período. Aí, foi aí que a gente começou a ter, né? Uma parte mais sistematizada da gramática e a começar a trabalhar a produção de texto, porque até então a gente não tinha tido produção de texto nenhuma, aí, depois, no 7° e no 8° período foi análise lógica.*

É possível depreender da fala do professor de LI que, em sua formação acadêmica, o ensino tradicional de gramática ocupou um grande espaço, na medida em que dois períodos foram dedicados ao ensino de verbos e às suas conjugações e em outros dois foi considerada a 'análise lógica', como é chamada em italiano a análise sintática. Além disso, pelo que parece

[42] Si basa su principi metodologici moderni e innovativi, grazie ai quali lo studente viene messo in grado di comunicare subito com facilità e sicurezza nelle situazioni reali. Particolare rilievo viene dato allo sviluppo delle capacità comunicative, che sono stimolate attraverso attività vivaci, coinvolgenti ed altamente motivanti, poiché centrate sull'autenticità delle situazioni, sulla varietà e sull'interazione nella classe.

o ensino de artigos foi feito de maneira dedutiva com esquemas no quadro para que os alunos decorassem as regras de colocação dos mesmos. Ainda de acordo com a fala do professor, notamos uma priorização do ensino da escrita em LI, nos últimos períodos de sua formação em detrimento da parte oral, já que ela nem mesmo é mencionada por ele, o que nos leva a concluir que, se ela teve um espaço, este foi bem pequeno para nem mesmo ser lembrada.

Não se pretende aqui discutir o papel do ensino de gramática na universidade, pois os lados que se opõem e que são favoráveis a ele possuem argumentos fortes que embasam bem as suas posições. O que se deseja nesse momento é mostrar como provavelmente esse ensino influiu na formação e na prática do professor de LI.

Por exemplo, como já dito no primeiro parágrafo deste tópico, o professor de LI, durante a sua formação universitária, teve a experiência de ensinar a LI em um curso dirigido a um grupo de idosos dentro de um projeto desenvolvido pela universidade em que estudava. Como podemos ver no excerto abaixo, nesse curso era usado um livro que o professor de LI julgava adequado para as necessidades dos alunos:

*Professor de LI:* (...) *Na UNATI, que era... A única possibilidade d'eu trabalhar, assim, com um método, eu tinha um livro. A gente trabalhava em cima do livro com eles.*
*Pesquisador: Qual era o livro?*
*Professor de LI: Ai... Acho que era Impariamo l'italiano. Um livro bem antigo. Né? Mas, eu acho que pras necessidades deles, ainda mais que era um grupo só de terceira idade, era o que mais correspondia com a idade deles.*

Notamos, no excerto acima, que o professor de LI não tinha certeza do nome do livro que ele usava no curso de LI ministrado aos idosos, mas se realmente era o livro *Impariamo l'italiano*, podemos afirmar que este curso tinha um enfoque bem gramatical, visto que este livro, publicado em 1984 pelo escritor e jornalista italiano Cesare Marchi, se concentra em explicar de forma normativa a gramática da LI. É interessante notar que o professor de LI, parece estabelecer uma relação entre a idade dos alunos e o fato de o livro ser "antigo", deixando transparecer uma representação construída sobre ensino de LE a pessoas idosas. Essa representação fica mais explícita quando ele é questionado pelo pesquisador sobre o porquê de aquele material didático ser mais adequado para aquele público, como podemos ver abaixo:

*Pesquisador**:** Por quê?*
*Professor de LI**:** Por causa do método, muito estruturalista. É, repetição de exercício, vários exercícios e vai intensificando esses exercícios e vai repetindo e vai refazendo, né? Pra eles é.*
*Pesquisador**:** Você acha que no caso, pra eles, o método comunicativo ficaria mais difícil de trabalhar?*
*Professor de LI: Pra eles mais complicado.*
*Pesquisador: Por quê?*

*Professor de LI: Uhmmm. Não sei te dizer o porquê não, mas... Eu acho que não fez parte do... do... Do processo de ensino deles, né? Quando eles estudaram, não funcionava dessa forma. Então, quando eles voltam a estudar, carregam muito do... do... Do método que eles estudaram, da maneira como eles estudaram. E aí, acho que o comunicativo, o método comunicativo seria mais complicado. Até porque quando eles estudaram latim, no colégio, era esse método estruturalista, né?*

Conforme podemos notar em sua fala, o professor de LI endossa o método estruturalista escolhido pela coordenação do curso de LI dirigido ao público idoso, pois, segundo ele, é o mais adequado para essa faixa etária. Para justificar seu pensamento, percebe-se que o professor de LI constrói uma série de representações a respeito de ensino e de pessoas idosas, como por exemplo, o fato da idade de alguém estar associada a determinado método de ensino e material didático, sendo este para o professor um fator imutável no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Em uma das reuniões realizadas com o professor de LI, o pesquisador lhe pergunta se ele conhecia o modelo de uma unidade didática[43] (doravante UD), modelo empregado em muitos manuais de ensino de línguas estrangeiras. Como podemos observar abaixo na fala do professor de LI, o seu conceito de UD é bastante marcado pelo ensino tradicional de gramática:

*Pesquisador: Já leu sobre a unidade didática, como é que é o modelo? Tem alguma noção?*
*Professor de LI: Muito por alto.*
*Pesquisador: Uhum. O que você lembra, assim?*
*Professor de LI: Eu comecei a fazer na UNATI. Eu estava trabalhando na UNATI e comecei a fazer isso. Então, eu fazia(...)*
*Pesquisador: Mas, você fazia, assim, por instinto?*
*Professor de LI: Ia por instinto. Ia por instinto. Né? Por exemplo, eu ia trabalhar artigo com eles(...)*
*Pesquisador: Certo. E como você fazia?*
*Professor de LI: Aí, pegava toda parte gramatical, apresentava pra eles. A parte gramatical, aí, botava uns exercícios, aí, eu fechava com uma música.*
*Pesquisador: Uhum.*
*Professor de LI: Como eu tinha a possibilidade de ter rádio, e tal, essas coisas, eu usava.*

Como podemos notar, a UD do professor de LI girava em torno de um assunto gramatical, no caso em questão o uso de artigos, e não de um "*texto linguístico*" como é próprio das UDs, de acordo com FREDDI (2006, p.111). Ainda segundo o autor, a UD não é um simples segmento isolado de algum aspecto do currículo, como gavetas de um móvel que são independentes umas das outras, mas faz parte de um todo e está ligada não somente às UDs precedentes como as seguintes.

[43] A pergunta do pesquisador foi feita porque, durante alguns encontros, ele ajudou o professor de LI a preparar uma unidade didática que contemplava não só conteúdos linguísticos, mas principalmente culturais que propiciasse aos alunos ampliar seus horizontes concernentes à cultura italiana, como veremos mais adiante nessa seção.

Além disso, é possível concluir a partir da fala do professor que, durante o percurso da mesma, ele se baseava em aulas expositivas de gramática tradicional e exercícios, finalizando-a com uma música, provavelmente para dar àquela turma um momento prazeroso e relaxante ou para mostrar que usava um recurso tecnológico, "moderno", na aula de LI.

Perguntado se recebeu alguma formação teórica sobre o modelo de uma UD, o professor admite que não, como explicitado abaixo:

*Pesquisador:* (...) *Mas, assim, como formação teórica, você não teve nada?*
*Professor de LI: Uhmm... Tipo um passo a passo?*
*Pesquisador: Isso! As fases, o que... Não?*
*Professor de LI**:** Eu tive numa... Acho que foi estágio II, foi estágio II. É. Eu fiz I e III, depois, eu fiz o II. O professor falou assim: "Olha, monta uma unidade didática pra próxima aula." Aí, eu peguei uma que já estava pronta da UNATI e entreguei pra ele e ficou tudo certo.*
*Pesquisador: Que você tinha* (...)
*Professor de LI: Dos artigos. Eu acho que foi de artigos. Não me lembro se foi de artigos ou se foi de verbo no presente.*
*Pesquisador: Uhum.*
*Professor de LI: Acho que foi de artigo.*
*Pesquisador: Entendi. Mas, aquelas fases da* (...) *Motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione, verifica...*
*Professor de LI: Cosa? (risos)*
*Pesquisador: Nada? Tá.*
*Professor de LI: Cara, se eu vi isso na faculdade, foi assim: muito por alto.*

Antes de fazer qualquer juízo de valor a respeito de como o professor ministrava suas aulas, precisamos entender que lhe faltou uma base teórica para que ele pudesse fazer as escolhas metodológicas adequadas, pois como podemos perceber no diálogo travado, ele se surpreendeu com os termos usados pelo pesquisador para definir as fases de uma UD e também disse que a fazia por "instinto". Além disso, pelo que parece, o professor da universidade responsável por uma matéria importantíssima na formação de um professor partiu do pressuposto que os alunos já conhecessem o passo a passo de uma UD e se limitou a disponibilizar um modelo para que eles seguissem.

Esse breve percurso feito na formação do professor de LI nos permite concluir que ela parece ter sofrido uma forte influência do ensino tradicional da gramática e de certa forma isso acabou se estendendo para a prática de sala de aula que ele teve nos anos em que ministrou aulas de LI no projeto desenvolvido pela universidade para o público idoso.

Almeida Filho (2010, p.20) nos ajuda a entender esse processo quando trata do conceito de *competência implícita*, que é "constituída de intuições, crenças e *experiências*". (grifo nosso) Essa competência, segundo o autor, é a mais básica que um professor pode ter e está relacionada com a maneira em que ele ensina que muitas vezes é uma reprodução de

determinadas formas de ensino confirmadas e vivenciadas por ele ao longo de sua experiência.

Vale ressaltar que quando o professor de LI passa a atuar no ensino para crianças da escola pública, percebe-se uma continuidade na escolha de um percurso fortemente influenciado pelo ensino tradicional da gramática, de acordo com a fala abaixo:

*Professor de LI: Eu comecei bem com uma* (...) *Vamos dizer assim, com gramática tradicional. Eu vou pro quadro e dou a gramática, aquela parte que você acompanhou. O que pra eles não fez muito sentido.*
*Pesquisador: E por que você fez essa escolha?*
*Professor de LI: [silêncio] Primeiro porque, primeiro não, principalmente porque, assim, a gente não tinha um plano de aula. A gente tinha que chegar lá e era meio que na cara e na coragem. E, esse tipo de aula, é o tipo de aula que eu me sinto mais confortável... Numa turma com 33, ou 43, como é o caso do 7° ano, ter uma abordagem comunicativa ela acaba ficando muito complicada. Como é que você vai pegar os alunos pra fazer os diálogos? Você vai pegar uns e não vai pegar os outros? Se você vai pegar 2 alunos pra fazerem um diálogo, não pode ser só esses 2 ou esses 6. Tem que ser a turma toda. Então, você trabalhar com 40, é muito complicado.*

Ao ser perguntado pelo pesquisador sobre a escolha do percurso que fez para ensinar a LI para os alunos da escola pública, o professor de LI afirma que optou pelo ensino tradicional de gramática por diversos motivos, como a falta de um plano de aula, a grande quantidade de alunos em sala e o fato de a tipologia de aula ser mais fácil para ele atuar naquelas circunstâncias.

Nesse momento, podemos identificar na fala do professor traços da competência aplicada, um segundo conceito tratado por Almeida Filho (2010, p. 21), que todo professor precisa se esforçar a desenvolver. Para o autor, a competência aplicada "é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina."

Notamos na fala do professor que ele dispõe de vestígios de conceito teórico sobre a abordagem comunicativa (a subcompetência teórica citada acima), na medida em que relaciona essa abordagem com o uso de diálogos e com o fato de todos os alunos terem que usar a língua-alvo durante as aulas. Como realizar essas atividades previstas na abordagem comunicativa seria praticamente impossível, segundo o professor, em duas aulas de 50 minutos em uma turma composta por cerca de 40 alunos, o professor de LI usa seu senso de plausibilidade (PRABHU, 1990) para explicar o porquê de ter escolhido um percurso gramatical para ensinar a LI aos alunos da escola pública.

Entretanto, durante a reunião com o pesquisador, o professor de LI deixa transparecer, em alguns momentos, a sua preferência por esse ensino fortemente gramatical, quando questionado sobre a importância que a gramática teve em sua formação:

*Pesquisador:* (...) *pelo que você está falando, a gramática teve um papel importante na tua aprendizagem do italiano.*
*Professor de LI: pra mim, sim. Pra muita gente não fez diferença nenhuma.*
*Pesquisador: certo. Por que você diz que pra você fez diferença?*
*Professor de LI: é porque é a parte que eu gosto. É a parte que eu entendo melhor. É a parte que eu consigo dominar.*

Por intermédio do excerto acima, é possível concluir que o ensino da gramática tradicional representa uma segurança para o professor de LI, pois, segundo ele, é a parte que ele 'consegue dominar'. Sensação de segurança e a preferência por esse percurso acabam por tornar irresistível a escolha por essa forma de ensino-aprendizagem por parte do professor de LI.

Até o presente momento, vimos que a formação do professor de LI foi fortemente marcada pelo ensino tradicional de gramática; que esse percurso foi seguido por ele tanto nos anos em que atuou como professor de LI em um projeto de ensino de LI para idosos, desenvolvido pela universidade em que estudava, quanto no período em que atuou como professor de LI para crianças de uma escola pública. Por fim, vimos que havia uma predileção pelo ensino tradicional da gramática por parte do professor de LI, pois isso lhe dava também uma sensação de segurança.

### 4.3.2 Representações sobre o papel da gramática no ensino de LI

Agora, resta-nos saber como de fato se deram as aulas de LI durante o primeiro semestre de 2012 naquele contexto da escola pública.

Na primeira reunião realizada entre o pesquisador e o professor de LI, no dia 22 de março de 2012, as aulas na escola pública já haviam começado havia cerca de um mês. Assim, o pesquisador perguntou ao professor de LI o que ele havia feito até então com os alunos e que conteúdos lhes havia transmitido, ao que ele respondeu conforme excerto abaixo:

*Eu parti do princípio que eles estavam entrando no segundo segmento agora e que eles não tinham visto nada de italiano. Bom, já que eles não viram nada de italiano, vamos começar com o mínimo que é alfabeto, número e algumas, é, saudações...Buongiorno, Buonasera, que é o que está mais presente no dia a dia, né? E,aí, foi isso que eu comecei a trabalhar com eles.*

Como vimos em parágrafos anteriores, o professor de LI mencionou ao pesquisador que havia escolhido um percurso gramatical para iniciar o ensino da LI aos alunos da escola pública. Entretanto, é interessante notar na fala acima certo descompasso entre o discurso do

professor e sua prática, pelo menos no início das aulas de LI naquele contexto, pois os conteúdos que afirma ter transmitido não estão ligados ao ensino de gramática tradicional. Percebe-se ainda na fala do professor certa preocupação com os conteúdos que estão 'mais presentes no dia a dia' dos seus alunos, ou seja, em uma situação com a qual eles poderiam se confrontar em uma possível comunicação. Certamente essas preocupações não são características de um professor que tenha escolhido um percurso estritamente gramatical em seu ensino.

Perguntado pelo pesquisador por que decidiu trabalhar primeiramente esses conteúdos aos alunos, o professor de LI afirma que a ideia partiu de dois manuais didáticos:

(...) *do livro. De experiência, né? Eu acho que, não me lembro agora ao certo, se o ESPRESSO começa com essa parte de alfabeto... É, começa com saudações. No DOMANI, na primeira, na unità zero, já tem... Ele já começa com o alfabeto, né? Algumas expressões como: Come, scusa? Cosa significa?... Os números, aí, eu fui pegando essa parte inicial pra começar com eles, né?*

É interessante notar que os dois manuais que guiaram o professor na escolha dos conteúdos não se propõem a ensinar a LI através da gramática tradicional, mas pertencem ao elenco de materiais que procuram seguir um uso mais pragmático da língua. De acordo com a introdução do livro, o manual *Domani* escolheu "privilegiar uma abordagem global da língua, centrada em uma textualidade que, além de tratar de aspectos morfossintáticos (...) também trata de aspectos pragmáticos, conversacionais e socioculturais". (GUASTALLA; NADDEO, 2010, p.6, tradução nossa)[44]

Outra dado importante a ser ressaltado é o fato de que o professor de LI partiu de materiais dedicados ao público adulto para basear as suas aulas dirigidas a um público infantil, já que nas orientações dos dois livros não há menção ao uso do material para crianças. Em parágrafos anteriores, quando elencou os motivos que o levaram a escolher um percurso gramatical em suas aulas, o professor de LI mencionou que não havia recebido um "plano de aula" e que quando chegou à escola teve que dar suas aulas "na cara e na coragem". Assim, é compreensível que o professor de LI tenha escolhido certos materiais com os quais ele havia tido contato para embasar suas aulas.

Entretanto, é preciso ter cuidado ao fazer este tipo de escolha, pois existem grandes diferenças no processo de ensino-aprendizagem de um adulto e de uma criança. Rocha (2007), baseada nos estudos de diversos autores (Brown, 2001; Ellis, 2004; Moon, 2010) mostra que os adultos são propensos a focalizar sua atenção nas formas da língua, já que passaram pela

[44] Privilegiare un approccio globale alla língua, centrato su una testualità che oltre agli aspetti morfosintattici affronta(...) quelli pragmatici, conversazionali, lessicali e socioculturali.

maior parte de seu desenvolvimento cognitivo, enquanto as crianças possuem um foco de atenção mais abrangente e espontâneo, pois ainda estão desenvolvendo seu sistema de cognição. Além do mais, o adulto tem uma capacidade de concentração maior do que uma criança e é capaz de entender conceitos abstratos, enquanto a criança precisa de experiências reais e concretas para seu entendimento.

Na segunda reunião realizada com o professor de LI, no dia 28 de março de 2012, ele relata ao pesquisador que em uma das aulas sobrecarregou os alunos com uma quantidade grande de exercícios, como podemos ver a seguir:

*Corrigi os exercícios, continuei a correção daqueles exercícios. Eu acho que eu peguei pesado, ficou muita coisa pra eles... Eu achei que eu botei muita coisa pra eles... Muito exercício e, assim, eu acabei não levando em conta, eu acho que eu não acabei levando em conta a idade deles.... Por exemplo, é uma lista de exercício que uma turma de curso aqui faria em cinco minutos. E, aí, eu acabei esquecendo dessa parte de que são crianças ainda.*

Na declaração acima, notamos que o professor de LI usa com as crianças da escola pública um exercício provavelmente igual ao dirigido ao público adulto com que trabalhava nas turmas noturnas da associação italiana. É interessante que, novamente, ele se revela um professor que reflete sobre sua prática, na medida em que admite que não levou em conta a idade de seus alunos ao realizar o exercício com eles, chegando até mesmo a dizer que 'esqueceu' que estava lidando com um público infantil. Perguntado pelo pesquisador se o que ele achava "pesado" para os alunos era o tamanho do exercício ou o conteúdo abrangido, o professor de LI diz:

*Tamanho. Tamanho. Acho que eu botei muita coisa. Eu botei para usar artigo com as palavras todas, eu botei para usar artigo dentro da frase.*

Através da fala acima fica claro qual foi o primeiro conteúdo gramatical que o professor de LI ensinou aos alunos: o uso dos artigos. O professor explica que o exercício consistia em colocar artigos diante de palavras soltas e de palavras dentro de frases. Percebemos, portanto, que as aulas de LI, desde o início, possuem um viés mais gramatical, como de fato foi mencionado pelo próprio professor de LI em parágrafos anteriores. Para fundamentar essa afirmação, a seguir elencamos uma série de excertos de fala retirados de outras reuniões realizadas com o professor ao longo do primeiro semestre de 2012:

(...) *tem um menino da 601, X., que eu ponho a palavra no quadro, quando eu viro pra perguntar qual é o artigo ele já está dizendo o artigo certo.* (3ª reuniao, 04/04/2012)

(...) *eu fiz a parte dos artigos com os elementos escolares. Fui fazendo, pegando os elementos, formando frases para eles inserirem os artigos dentro das frases.* (4ª reuniao, 25/04/2012)

*Professor de LI: eu fiz a revisão com eles da prova que eu vou dar...aí fiz uma revisão com eles...*
*Pesquisador: E de que maneira foi feita essa revisão?*
*Professor de LI: Foi fazendo exercício, né? Retomando aquela parte dos artigos e tal.* (5ª reunião, 02/05/2012)

*Professor de LI: ...depois nos outros tempos eu fui dando os exercícios pra eles fazerem em sala de aula.*
*Pesquisador: Era exercício de quê?*
*Professor de LI: dos artigos. Dos artigos e números.* (8ª reunião, 06/06/2012)

Se analisarmos o conteúdo dos excertos de fala acima e as datas das reuniões de onde foram retirados, entenderemos por que o professor de LI escolheu um percurso gramatical de ensino da LI na escola pública. De fato, por mais de dois meses o conteúdo dominante das aulas de LI foi o uso dos artigos.

Não se quer aqui demonizar o ensino de gramática ou fazer juízo de valor do trabalho executado pelo professor de LI, até porque WIDDOWSON (1991, p.15) mostra que "a aprendizagem de uma língua abrange, portanto, a aquisição da capacidade de compor frases corretas", o que certamente inclui o aprendizado de regras gramaticais. No entanto, Widdowson (idem, p.15) ressalta também que a aprendizagem de uma língua "inclui a aquisição da compreensão de como essas frases, ou partes delas, são apropriadas num contexto específico." Assim, Widdowson (idem, p.16) classifica essas duas capacidades em *forma* que consiste no "conhecimento de regras linguísticas abstratas por parte do usuário da língua", e *uso* que é a capacidade do usuário de utilizar este conhecimento das regras para uma comunicação eficiente.

Cameron[45] (2003 apud ROCHA 2007) salienta o papel preponderante que a oralidade tem no ensino de LE para crianças. Por isso propõe uma abordagem que foge dos conceitos tradicionais de divisão da língua em quatro habilidades específicas e privilegia um uso mais natural da língua centrado em um modelo de unidades discursivas, pois segundo a autora a criança "busca o sentido em como a língua é usada na ação, na interação e com uma intenção" e não como sistema externo composto de formas abstratas.

Com base nos dados levantados a partir da fala do professor de LI, podemos dizer que parece ter havido uma priorização da *forma* em detrimento do *uso* da língua no ensino para as

[45] CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. ELT Journal, Oxford, 57/2: 05-112, 2003.

crianças da escola pública. Novamente, enfatizamos que não desejamos fazer nenhum julgamento do professor de LI ou da escolha de sua abordagem, mas sim constatar os fatos que se criaram nessa situação. Por exemplo, como as crianças reagiam a essa forma de ensino? Algumas declarações do professor de LI podem ilustrar essa questão, como podemos ver a seguir:

*Teve uma menina ontem: 'professor, matéria de novo? Meu caderno já tá acabando. O que eu faço? Compro outro?* (4ª reunião, 25/04/2012)

*Assim, tem casos ali na Escola X de alunos que falam assim: "Ah, professor, eu não sei falar isso não"..."Ah, professor, não sei falar isso não. Italiano é muito difícil. Não sei não."* (8ª reunião, 06/06/2012)

"*Todas as vezes que eles têm que fazer trabalho, eles reclamam."* (10ª reunião, 04/07/2012)

Pelas declarações acima, podemos afirmar que parte dos alunos não estava tão motivada para estudar a LI. Interessante a primeira a declaração do professor de LI referente à reclamação de uma aluna de que na aula haveria "matéria de novo" porque seu caderno já estava acabando. A 'reclamação' se deu ainda no mês de abril, provavelmente no início do segundo bimestre, mostrando dessa forma que de fato o professor de LI já havia dado muito conteúdo escrito a ponto de ocupar quase a totalidade de seu caderno. Meses depois o professor reafirma o descontentamento de seus alunos ao dizer que eles reclamavam sempre que tinham de fazer trabalho, nos levando a deduzir que a abordagem de ensino continuava a mesma, com a priorização do ensino formal da língua. Provavelmente isso acabou, por sua vez, fazendo com que os alunos considerassem a LI "difícil".

É digno de nota que, na última reunião realizada entre o pesquisador e o professor de LI já no fim do primeiro semestre de 2012, este trouxe alguns feedbacks positivos em relação à execução da primeira fase da UD preparada por ambos. Como já dito, em algumas reuniões o pesquisador ajudou o professor de LI a preparar uma UD que focalizava aspectos da cultura italiana e contemplava conteúdos linguísticos. Na fase de motivação, o professor de LI projetou no quadro fotos de algumas cidades italianas com seus monumentos mais famosos, como Roma e o Coliseu, Veneza e a gôndola, Pompeia e seus corpos petrificados, Pisa e sua torre. A reação dos alunos foi bem positiva conforme o professor de LI relatou:

*Quando eu passei pras fotos, quando eu fui mostrar as fotos, aí eles gostaram. Mas pra...pra...pra...pra copiar, pra fazer exercício, aí...eles reclamam. Mas as fotos eles até se interessaram...fizeram perguntas,*

*né? Quando viram o Coliseu, eles perguntaram: 'Ele foi construído assim, quebrado?' 'Ah, aquela torre foi construída torta?'...dos corpos lá, petrificados e tal. Aí eles gostaram, dessa parte eles gostaram.*

Parece que esse foi um dos poucos momentos nas aulas do professor de LI em que houve um interesse por parte dos alunos que, vale ressaltar, não foi por um aspecto linguístico ou gramatical, mas sim por um aspecto cultural. Imaginemos como deve ter sido significativo e enriquecedor para aquele público infantil ter visto, ainda que por meio de fotos, um meio de transporte diferente ou construções peculiares e antigas com as quais não se deparam no dia a dia. Talvez possam ter comentado com outros em casa, com vizinhos ou outros colegas que existe um meio de transporte em que o condutor fica de pé remando ou que há no mundo uma torre inclinada e um estádio imenso que apesar de ter quase dois mil anos ainda está de pé apesar das ruínas. Imaginemos como a cultura italiana possa se espalhar por meio de uma simples atividade de motivação ou como ela pode incentivar essas crianças a futuramente ver esses locais pessoalmente ou estudar a língua do país onde se localizam essas atrações.

Não queremos dizer com isso que as aulas de LE para crianças ou em um contexto de escola pública devam privilegiar apenas aspectos culturais e não linguísticos, mas como afirma Rocha (2007, p.278) "o desenvolvimento de habilidades linguísticas não deve ser o único foco do ensino de LEC". Para Laraia[46] (2006, p.52 apud Novaski; Werner, 2011, p. 2) língua e cultura estão intimamente ligadas, pois não "existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral".

Ellis[47] (2004 apud Rocha 2007) enfatiza que o principal objetivo ao se ensinar uma LE na infância deve ser justamente para desenvolver a competência cultural dela. Hoje isso se faz mais necessário ainda, pois, com a era da globalização e com o advento da internet e das comunicações cada vez mais velozes, o contato entre os diferentes povos se estreitou e está mais frequente, por isso a criança precisa estar preparada para se deparar com essa realidade já irreversível.

Assim, acreditamos que o ensino de aspectos culturais nas aulas de LI em escolas públicas possa motivar os alunos a lidar com os aspectos talvez mais espinhosos da LE como os referentes ao ensino de gramática. Além disso, como afirmam Novaski e Werner (2011) "nosso aprendiz só se comunicará plenamente uma vez que conheça e compreenda a cultura do país de LE e se inteire das relações culturais e sociais deste país, a fim de que possa se comportar adequadamente e se faça entender pela comunidade em questão".

---

[46] LARAIA, R. B. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

[47] ELLIS, G. *Developing intercultural competence with children in the English language class.* Thresholds. Disponível em www.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/ Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf. acesso em 18 de dezembro de 2004

Assim, a análise apresentada dos dados, dividida em três eixos temáticos, nos permitiu ter uma visão ampla da relação do professor de LI com a direção da escola que intervinha regularmente na rotina de sala de aula e que ora o incluía, ora o excluía do cotidiano escolar. Foi possível também analisar as representações do professor sobre os alunos que foram reelaboradas à medida que ele se deparava com situações imprevistas e vivenciava novas experiências. Por fim, no terceiro eixo temático, pudemos ver as representações construídas pelo professor acerca do ensino de LI, principalmente no tocante ao papel da gramática nesse ensino. Isto posto, passemos agora para as considerações finais deste trabalho que são apresentadas na próxima sessão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procuramos investigar as práticas educativas de um professor de italiano no contexto de escola pública. Para fazer essa investigação, optamos por segmentar a análise dos dados das reuniões entre o pesquisador e o professor de italiano em três eixos temáticos: a relação entre o professor e a direção da escola, as representações construídas por ele sobre os alunos da escola pública e sobre o ensino de italiano nesse contexto.

Visto que o contexto de pesquisa estava relacionado a uma escola pública cuja grade contemplava o ensino de italiano, decidimos realizar um mapeamento das cidades brasileiras que possuem o ensino de italiano em escolas públicas. A realização deste mapeamento, algo até então inédito nos estudos de italianística no Brasil, requereu um grande empenho por parte do pesquisador para dar conta de todo o território nacional, mas, graças à contribuição de uma grande rede de colaboradores, como universidades, associações italianas e autoridades representativas daquele país, acreditamos que possamos ter um quadro bem próximo ao real da situação do ensino da língua italiana em escolas públicas do Brasil, embora reconheçamos que este quadro não é absolutamente exaustivo nem definitivo.

Segundo os dados coletados e apresentados no capitulo 1, pudemos constatar que há aproximadamente 90 municípios brasileiros que disponibilizam o ensino de italiano no contexto escolar público, sendo a maioria deles localizados nas regiões sul e sudeste, onde a imigração italiana foi significativamente superior em termos numéricos. Os dados mostram também gratas surpresas, como iniciativas referentes ao ensino de italiano em cidades como Nova Veneza (Goiás) e Vicência (Pernambuco), lugares que fogem do eixo sul-sudeste, regiões para onde se dirigiu grande parte da imigração italiana no Brasil.

Apesar desses dados positivos, esse mapeamento também mostra um cenário um tanto desalentador para aqueles que trabalham com a língua italiana, pois no período compreendido entre 2008 e 2013, 16 cidades interromperam os cursos de italiano oferecidos a alunos da rede pública nos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro e Rondônia, estado esse onde havia uma iniciativa belíssima de ensino de italiano a alunos da zona rural. Além disso, cidades que tiveram ou têm uma forte presença de imigrantes italianos, como São Paulo e Vitória, apenas para citar duas, não possuem o ensino de italiano regular e obrigatório em seus estabelecimentos de ensino públicos. Por fim, em muitas dessas localidades, o italiano ainda ocupa um espaço pequeno, já que a carga horária a ele dedicada é bem reduzida (não raro de apenas uma aula semanal) e ele é inserido somente em algumas séries, não existindo assim uma continuidade no aprendizado da língua, como acontece com outros idiomas.

Outra questão digna de nota é o fato de a quase totalidade das iniciativas contar com o apoio das prefeituras por causa de parcerias firmadas com as associações italianas locais, o que nos faz apontar para duas necessidades: (1) repensar o papel das universidades públicas, principalmente aquelas com graduação em Letras-Italiano, dado seu aparente distanciamento em relação às escolas municipais e estaduais no tocante a projetos educacionais ligados ao ensino de italiano; (2) fortalecer as associações italianas locais para que continuem com o excelente trabalho de fomentar a língua e a cultura italiana em suas áreas de atuação, apesar da crise que se abate sobre a maioria delas em virtude do corte de verbas ocorrido nos últimos anos por parte do governo italiano.

Ainda no capítulo 1, apresentamos um rápido panorama da história da imigração italiana no Brasil e, pelo que se apurou, notamos que os italianos tiveram uma grande presença não somente nos estados do sudeste e sul, como estamos acostumados a ouvir, mas também nas outras regiões do país, influenciando fortemente a constituição e a formação da sociedade brasileira e deixando milhões de descendentes, que conservam a memória de seus antepassados não apenas no sobrenome que carregam, como também em muitos hábitos e costumes. Isso por si só já seria uma grande razão para incluir o ensino de italiano no contexto da escola pública, de acordo com os documentos oficiais que estabelecem as diretrizes para a educação e orientam a sua implementação em diferentes níveis, como a LDB e os PCNs, pois permitiria a muitos desses descendentes conhecerem a língua e a cultura de seus antepassados que tiveram um papel marcante na construção do Brasil.

Entretanto, os fatos mostram que a realidade é bem diferente do que propõem esses documentos oficiais, como mostram os dados resultantes de um mapeamento dos municípios que oferecem a língua italiana em seus estabelecimentos públicos de ensino. Em muitos casos, há uma preferência das autoridades pelo ensino das línguas inglesa e espanhola e em outros, faltam realmente iniciativas que insiram a língua italiana nas escolas públicas.

Como já dito, anteriormente, uma necessidade apontada por esse capítulo foi a de fortalecer as associações italianas. Nesse sentido, a presente dissertação é também um convite para que outros pesquisadores se sintam motivados a estudar o papel que elas tiveram ou têm em divulgar o ensino de italiano, principalmente no contexto da escola pública.

Para abrir essa estrada, o capítulo 3 da presente dissertação conta brevemente a história da Associação Cultural Ítalo-Brasileira do Rio de Janeiro (ACIB-RJ) que, ao longo de seus 20 anos de existência, muito fez para propagar o ensino de italiano no estado do Rio de Janeiro. Infelizmente, essa instituição não suportou o sucessivo corte de verbas por parte do governo em julho de 2012, pondo fim a um trabalho social e cultural de grande relevância.

Para contar essa história, recorremos à metodologia da História Oral que se encaixou perfeitamente no objetivo daquele capítulo, pois não havia documentos escritos que pudessem comprovar os fatos ligados à formação e constituição da ACIB-RJ e a tudo o que realizou durante o período em que atuou. Deste modo, tal metodologia se revelou uma alternativa na coleta de dados, porque, com seus procedimentos que consistem na seleção de pessoas para a realização de entrevistas sobre acontecimentos e eventos que testemunharam, permitiu traçarmos a bela história da ACIB-RJ, fundada por imigrantes italianos e seus descendentes, em sua maioria do sul, que apenas queriam legar a seus descendentes a oportunidade de aprenderem a língua e a cultura da pátria que haviam deixado para trás em busca de um lugar melhor para viver. Se não fosse essa metodologia e a presente dissertação, provavelmente a história da ACIB-RJ seria perdida, pois, além de não haver documentos escritos que comprovem o que levou à sua criação, os principais protagonistas de sua constituição se encontram em idade avançada e alguns, infelizmente, faleceram durante a realização da pesquisa.

Graças aos dados coletados por intermédio da metodologia da História Oral, pudemos também levantar o que a ACIB-RJ fez para promover a língua e a cultura italiana entre os descendentes de italianos do estado e entre os milhares de alunos de escolas públicas que frequentaram os seus cursos ao longo de seus 20 anos de atuação. Além disso, essa instituição teve um papel importantíssimo na formação de professores de italiano, na medida em que investia na atualização desses professores, patrocinando cursos de formação com professores vindos da Itália ou mandando alguns de seus docentes para aquele país com o objetivo de cursarem um mestrado em didática do italiano para estrangeiros para melhor ensiná-lo nos seus diversos cursos.

Visto que a ACIB-RJ foi, segundo os seus fundadores, a primeira associação italiana no Brasil formada nos moldes da lei 153/71, que prevê subsídios do governo italiano para o custeio de cursos de italiano para descendentes, certamente as outras associações ítalo-brasileiras espalhadas pelo país possuem histórias e iniciativas tão, ou quem sabe, mais interessantes do que a própria “associação-mãe”. Por isso, acreditamos que uma pesquisa que resgate não só a história de cada uma dessas associações, mas também tudo o que fizeram ao longo de sua existência possa sensibilizar as autoridades italianas e chamar a sua atenção para a necessidade de apoiá-las e fortalecê-las para que continuem a divulgar a língua e a cultura daquele país nos locais de sua circunscrição.

Como mencionado anteriormente, um dos trabalhos desenvolvidos pela ACIB-RJ ao longo de sua existência foi ter promovido o ensino de italiano em escolas públicas. Esse

ensino se deveu a uma parceria entre um município do estado e a associação que cedia o professor para ministrar as aulas de italiano dentro da grade horária. Vimos que algumas outras associações italianas no Brasil trabalham de forma similar.

O capítulo 4 deste trabalho teve como objetivo responder às perguntas de pesquisa com base na análise de dados relativos às reuniões entre o pesquisador e o professor participante. Os dados foram categorizados em três eixos temáticos correspondentes as três subperguntas da pesquisa.

Os dados do eixo temático relacionado à primeira subpergunta da pesquisa, "Qual a relação entre o professor e a direção da escola?" levantou alguns questionamentos sobre a forma mais adequada para inserir professores de italiano nas escolas públicas. Embora esse modelo, no qual associações enviam professores para as escolas públicas, possa apresentar vantagens por oferecer, na maior parte dos casos, professores capacitados e formados para o ensino de italiano, pode gerar também muitos conflitos e dificuldades devido ao fato de o professor enviado não pertencer ao quadro de professores da escola. Um desses conflitos era relativo à autoridade, pois já que aquele professor não pertencia ao quadro da escola, a quem ele deveria prestar contas?

O professor participante da pesquisa relatou as diversas ocasiões em que foi tolhido pela direção da escola em que atuava de exercer plenamente sua autoridade em sala de aula pelo simples fato de ele "não ser professor do município". As aulas de italiano sofriam constante interferência não somente por parte da direção da escola, como também eram prejudicadas por causa de algum evento que seria realizado. O professor não participava das reuniões de pais, deixando assim de ter o apoio deles na resolução de problemas ligados à formação dos alunos. Como prova maior da falta de integração do professor com a comunidade escolar, podemos citar a exclusão dele do evento maior da escola, a festa em homenagem à república italiana que ocorria todos os anos, embora tenha ensaiado com os alunos por várias semanas a hino nacional italiano, que seria entoado na abertura.

Desta forma, acreditamos que, de fato, o melhor caminho para a introdução do italiano nas escolas públicas seria a realização de concursos para cargos efetivos, o que propiciaria uma maior integração do profissional com a comunidade escolar ou, então, um aproveitamento de professores que já façam parte do quadro de funcionários das prefeituras e que possuam uma graduação em Letras com habilitação em italiano, mas que, no momento, lecionem apenas português, ou até outras disciplinas.

Como mencionado no capítulo 1, são válidas as iniciativas das associações ítalo-brasileiras que ensinam a língua italiana a professores que já são concursados para que eles,

por sua vez, possam ensiná-la a seus alunos. Entretanto, ao invés de gastar recursos investindo em profissionais que não são formados em língua italiana, por que não usar esses mesmos recursos e aplicá-los na atualização ou em uma melhor formação daqueles que dedicaram quatro anos, ou mais, de suas vidas nos bancos das universidades para se formarem em Letras com habilitação em italiano? Por que não empregar esses recursos para inserir esses profissionais no mercado de trabalho que escolheram para si?

Outro dado que ficou claro a partir da realização das reuniões com o professor de italiano diz respeito à segunda subpergunta de pesquisa, que visava investigar as representações construídas por ele sobre os alunos da escola pública. Para ele, inicialmente, a escola pública abrigava alunos desrespeitosos, mal-educados, enfim, com um péssimo comportamento; o bom aluno seria aquele que se concentra e que fica quieto nas aulas; e visto que seus alunos moravam em favelas, eles não poderiam conhecer nomes de marcas italianas famosas.

O que poderia inicialmente parecer uma visão preconceituosa, na verdade é uma representação social, que é um processo natural resultante das interações humanas. A teoria de Moscovici, abordada no capítulo 2, nos ajuda a entender como funciona esse processo, pois todos nós nos posicionamos, julgamos e classificamos situações, fatos, pessoas e coisas que queremos compreender.

Foi interessante notar como esse processo de representações não é estático, mas dinâmico porque está sujeito a mudanças de acordo com o momento em que vive a sociedade. Isto foi exemplificado pela representação que o professor de italiano tinha a respeito do ambiente das escolas públicas, um local onde, segundo ele, imperava o desrespeito e a desobediência à autoridade por parte dos alunos. Não foi com isso que ele se deparou na escola em que foi ensinar a língua italiana e por isso se surpreendeu, reelaborando a sua representação sobre o assunto.

Os dados também mostram um professor que reflete sobre a sua prática na medida em que reconhece alguns equívocos cometidos tanto na sua relação com seus alunos quanto ao longo do processo de ensino-aprendizagem e se mostra disposto a corrigi-los, não insistindo assim num único percurso que percebeu não ser o mais adequado.

Por exemplo, à medida que os meses se passaram, percebeu-se uma relação mais amistosa entre o professor de italiano e seus alunos, graças a uma atitude mais flexível daquele, que procurou usar de empatia, colocando-se no lugar de seus alunos, tentando compreendê-los. Nada indica que essa mudança de postura se deveu a uma formação

específica para lidar com este público, mas sim devido a uma reflexão sobre a sua prática, que lhe permitiu operar mudanças.

Estes constantes atos de perguntar e refletir são chamados por Bachelard de *instinto formativo*, pois permitem achar os erros cometidos para que possam ser retificados, processos que, por sua vez, levam à construção do conhecimento.

Ainda quanto ao perfil reflexivo do professor de italiano, podemos relembrar o episódio em que o professor admitiu ter errado ao propor uma tipologia de exercício aos seus alunos que não era adequada àquele público e que, por isso, não surtiu o efeito desejado.

No que se refere à terceira subpergunta de pesquisa relativa às representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de italiano, um problema evidenciado na prática do professor foi a excessiva quantidade de alunos em sala de aula bem como a pequena carga horária dedicada à sua disciplina, realidade com a qual se deparam quase todos os profissionais que trabalham com língua estrangeira em escolas públicas no Brasil.

Embora no início de suas aulas o professor tenha se preocupado em trabalhar com seus alunos conteúdos voltados mais para a parte comunicativa da língua como as saudações, posteriormente, ele escolheu um percurso didático mais gramatical, pois, segundo ele, era o mais adequado a adotar naquele contexto de classes numerosas. Dessa maneira, o ensino da forma da língua passa a ser privilegiado em detrimento do seu uso.

Pelo que se depreende das reuniões com o professor, esse percurso acabou gerando certa desmotivação nos alunos, já que as aulas se resumiam a apenas exercícios escritos e a explicações gramaticais.

Entretanto, em certo momento, essa desmotivação desaparece quando, incentivado e ajudado pelo pesquisador, o professor de italiano propõe uma atividade voltada mais para a transmissão de conteúdos culturais. Ao mostrar fotos de cidades italianas com seus monumentos mais famosos, o professor nota um interesse e uma motivação que não havia visto nos meses anteriores em que atuou. Isso confirma as afirmações de diversos teóricos que o foco do ensino de língua estrangeira para crianças não deve ser apenas a transmissão de conteúdos linguísticos.

Por isso, acreditamos, com base nos dados emersos, que a inserção de aspectos culturais no ensino de italiano possa não somente aproximar os alunos da cultura de um país, que talvez para eles possa parecer distante, como ajudá-los a superar possíveis obstáculos que encontrem no processo de ensino-aprendizagem daquela língua.

Outro dado relevante levantado durante as reuniões realizadas com o professor de italiano diz respeito à formação desse profissional para atuar no ensino de italiano. Como

ficou evidenciado, a formação do professor de italiano foi fortemente influenciada pelo ensino tradicional da gramática, o que pode ter contribuído também para a sua prática, pois, tanto no estágio realizado na universidade como no ensino de italiano às crianças da escola pública, o percurso escolhido por ele foi o do ensino tradicional da gramática.

Não se quer dizer com isso que o ensino de línguas estrangeiras nos cursos de graduação das universidades deva eliminar o estudo da gramática. Entendemos que um profissional de Letras seja obrigado a conhecer todos os mecanismos da língua que ensina o que implicará um conhecimento profundo de sua gramática. No entanto, isso precisa ser dosado com um ensino mais pragmático da língua, pois ela não se resume apenas à gramática. Isso, por sua vez, incutirá no profissional que vier a ser formado a necessidade de incluir tal aspecto da língua estrangeira em sua prática.

Outro dado que ficou evidente nas reuniões com o professor de italiano se refere à falta de subsídios para lidar com as peculiaridades do público infantil. Por exemplo, frequentemente, o professor de italiano escolhia uma forma de ensino mais direcionada ao público adulto do que ao público infantil. Expressões ditas por ele como "*não levei em conta a idade deles*" e "*eu acabei esquecendo... de que são crianças ainda*" deixam isso claro, mas também mostram a atitude reflexiva desse professor sobre a sua prática.

Esta situação deveria alertar, não somente as áreas de italiano, mas todas as áreas dos cursos de graduação em Letras das universidades brasileiras. Conforme citado no capítulo 2, Santos e Benedetti (2009) ressaltam que hoje no Brasil existe uma grande lacuna na formação de profissionais para atuar no ensino de LEC, pois os profissionais que se formam no curso de Letras geralmente não recebem os subsídios teóricos do processo de ensino-aprendizagem de crianças como aqueles que se formam nos cursos de Pedagogia.

No entanto, de acordo com o mapeamento do ensino de italiano em escolas públicas, a maior parte desse ensino é realizada justamente para o público infantil. Desse modo, agora é o momento de as áreas de italiano das universidades brasileiras começarem a tomar medidas para capacitar os estudantes de graduação a atuar naquele contexto quando se formarem. Uma delas talvez possa ser a inclusão de disciplinas optativas ou eletivas no currículo que contemplem o ensino de italiano para o público infantil.

Assim, as conclusões resultantes da análise que visava responder as três subperguntas juntas respondem à pergunta maior desse trabalho: "Como se caracterizam as práticas educativas de um professor de italiano recém-formado, ligado a uma associação italiana e que leciona em escola pública para crianças?"

Embora acreditemos ter respondido satisfatoriamente às perguntas de pesquisa, aponta-se como um fator limitador o fato de o pesquisador não ter tido a oportunidade de assistir às aulas do professor de italiano na escola pública.

No que diz respeito às contribuições da presente dissertação, espera-se que ela tenha trazido subsídios para incrementar os estudos de italianística, no tocante ao ensino de italiano para crianças em escolas públicas do Brasil, à formação de professores de italiano para atuar nesse contexto bem como ao papel das associações italianas e das universidades na construção de projetos educacionais que visam o ensino da língua de Dante Alighieri.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALBERTI, V. *Manual de história oral.* Rio de Janeiro, FGV, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* Campinas: Pontes, 1993.

_____ e Barbirato, R. C. *Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira.* Trabalhos de Linguística Aplicada (Campinas), v.36, p.23-42, Campinas, UNICAMP, jul. / dez. 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.* Revista Múltiplas Leituras (São Paulo), v.1, n. 1, p. 18-43, São Paulo, UMESP, jan. / jun. 2008.

ANDRADE, M. C. D. *Os italianos no trópico: presença italiana no norte e no nordeste do Brasil*. Passo Fundo: UPF, 2002.

ARRUDA, A. *Teoria das representações sociais e teorias de gênero.* Cadernos de Pesquisa (São Paulo), n°117, p.127-147, São Paulo, Fundação Carlos Chagas novembro/2002

BALBONI, P. E. *Le sfide di babele-insegnare lelingue nelle società complesse.* Turim: UTET, 2000.

BALTHAZAR, L. L. *Um olhar investigativo sobre as atividades orais de livros didáticos destinados a iniciantes de língua italiana*. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: CED-UFSC, 2009.

BERNARDO, A. C. *Língua inglesa na escola pública e a relação com o saber*. Interdisciplinar (Sergipe), v.4, n.4, p.94-105, Sergipe, UFS, jul./dez. 2007

BERTON, F. H. A. *O ensino-aprendizagem de língua estrangeira (italiano) para crianças.* (trabalho de graduação individual em letras modernas) São Paulo, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília : MEC/SEF, 1997.

BREWSTER J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. *The primary English teacher's guid*, New Edition, Penguin, London, 2002.

CAIRA, R. *O italiano falado em Curitiba por um grupo de falantes nativos que vivem no Brasil há cerca de cinquenta anos.* 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Letras) São Paulo: FFLCH-USP, 2009.

CAMERON, L. *Challenges for ELT for the expansion in teaching children.* ELT Journal. 57/2:05-112, 2003.

CAON, F.; RUTKA,S. *La língua in gioco-attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni, 2004.

CARDOSO, R. C. T. *Jogar para aprender língua estrangeira na escola*. Dissertação de mestrado. IEL/Unicamp, 1996.

CENNI, R. *Italianos no Brasil "Andiamo in Merica"* São Paulo: Edusp, 3ª ed. 2002.

CRISTOVÃO, V. L.L.; GAMERO, R.. *Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância*. In: SCARAMUCCI, Matilde, V.R. e ROCHA, 51 Cláudia, H. (orgs). Trabalhos em Língüística Aplicada, Campinas, nº 48 (2), 2009 p. 229-245.

CROCHIK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª ed. 2006.

DE PÁDUA, E. M. M. Metodologia da Pesquisa: Abordagem Teórico-Prática, Campinas: Papyrus Editora, 13ª ed., 2007.

DE SORDI S, N. A. D. *Manual de procedimentos do Programa de História Oral da Justiça Federal*. Brasília, Conselho da Justiça Federal, 2007.

DERENZI, Luiz Serafim. *Os italianos no Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Artenova, 1979.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI J. P. *A reflexão em Dewey e Schön*. Revista Intersaberes. (Curitiba), v. 3, n° 5, p.8-22, Curitiba, UNINTER, jan./jul 2008.

ENNES, M. A. *A imigração estrangeira em Sergipe*. Revista História (São Paulo) v.30, n°2, p.312-334, Assis, UNESP, ago/dez 2011.

FAGUNDES, B. *A teorias das representações nos estudos ambientais*. RA'EGA, n°17, pp. 129-137, Curitiba, UFPR, 2009.

FERNANDES, F. R. *Avaliação de língua estrangeira na escola pública: novos métodos de ensinar, velhas práticas de avaliar*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 6, 2012, São Cristóvão. **Anais do VI Colóquio "Educação e Contemporaneidade"**, São Cristóvão: UFS, 2012. Disponível em < http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_02/pdf/94.pdf > Acesso em: 28 mai. 2014.

FERRONI, R. *As estratégias de comunicação durante a realização de tarefas feitas em colaboração por aprendizes de línguas próximas: rumo ao plurilinguismo*. 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo: FFLCH-USP, 2012.

FREDDI, G. *Glottodidattica: Fondamenti, metodi e tecniche*. Turim, UTET, 2006.

GRECO, A. A. *Em busca de braços fecundantes: política, economia e preconceito no discurso da imprensa mineira sobre a imigração (1888-1898)*. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em História Social). São Paulo : FFLCH-USP, 2009.

GUASTALLA, C. NADDEO, C. M. *Domani 1. Corso di lingua e cultura italiana.* Firenze, Alma Edizioni, 2010.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon, Oxford, 1982.

LIMA, A. P. ; MARGONARI, D. M. *A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças.* In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs) *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.* Campinas, Pontes, 2010.

LIMA, E. F. D. *A autoridade no processo formativo*. Kínesis, v.2, n.4, pp. 14-22, Santa Maria, UFSM, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 7ª ed., 2011.

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

MELO, T. S. D. ; GOÉS, K. R. D. *Processos imigratórios no Brasil: a inversão do ciclo migratório italiano na Paraíba.* In: V Congresso Internacional de História, 2011, Paraná. Anais disponíveis em *http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/163.pdf* Paraná: UEM, 2011. p.228-233.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social.* Trad. Pedrinho A. Guareschi, 8.ed, Petrópolis, Vozes, 2011.

NOVASKI, E. WERNER, M. P. *Abordagem cultural na aula de língua estrangeira.* Revista de Letras, v.14, 2011-1. Disponível em < http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/14%20Abordagem_cultural....pdf> acessado em 27. jun. 2014.

OLIVEIRA, C. L. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Travessias, v.2, n° 3, p.1-16, 2008.

ORTALE, F. L. *Quando o foco é a formadora...conflitos na interação com uma professora de língua estrangeira*. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Letras). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem-UNICAMP, 2003.

PATRIOTA, L. M. *Teoria das representações sociais: contribuições para apreensão da realidade.* Serviço Social em Revista, v.10, n°1, Jul-Dez 2007.

PRABHU, N. *Second language pedagogy*. Oxford, Oxford University Press, 1987.

_____ *There is no best method. Why?* Tesol Quarterly, vol.24, n° 2, 1990.

ROCHA, C. H . *O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões*. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUC SP. Impresso), v. 23, p. 273-319, 2007.

ROCHA, V.G. (2013) *O ensino da língua italiana nas salas multisseriadas nos Centros de Estudos de Línguas da capital e da Grande São Paulo*. Exame de Qualificação de Doutorado, USP.

SANTOS, L. I. S. *Presença de LE na sociedade e em contexto de ensino regular público.* In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs) *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.* Campinas, Pontes, 2010.

SANTOS, F. T. D.; MACIEL, R. F. *Tarefas comunicativas: contribuições para salas numerosas*. In: LETRAS EM DEBATE 1998-2008, 2008, Jardim. **Anais eletrônicos do encontro Letras em Debate 1998-2008**, Jardim: UEMS, 2008. Disponível em <http://www.uems.br/cursos/letras_jardim/Fabiana%20e%20Ruberval.pdf> Acesso em: 21 mai. 2014.

SECCATO, M. G. *A importância do uso pleno da língua inglesa durante o processo de ensino-aprendizagem n as séries iniciais do ensino fundamental*. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs) *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.* Campinas, Pontes, 2010.

SOUZA, I. G. D. *A imigração italiana, séculos XIX-XX, em Nova Veneza-GO: contribuições para a cultura*. Revista Visão Acadêmica (Goiás), Ano 2, n°5, p.116-136, Cidade de Goiás, UEG, novembro 2012.

SOARES, W. et al. *Italianos no Brasil: síntese histórica e predileções territoriais.* Revista Educação e Fronteiras (Mato Grosso), v.13, n° 23, p.171-199, Dourados, UFGD, jan./jun. 2011.

TRENTO, A. *Do outro lado do Atlântico. Um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel, 1989.

SILVA, A. *Era uma vez...o conto de fadas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento.* Dissertação de Mestrado, LAEL/PUCSP, São Paulo, 1997.

WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas: Pontes, 1991.

ZIGLIO, L; RIZZO, G. *Espresso 1 Corso di Italiano*. Firenze, Alma Edizioni, 2001.

ZIMMERMANN, E; BERTANI J. A.. *Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores*. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. (Santa Catarina), v.20, n° 1, p.43-62, Florianópolis, UFSC, abr. 2003.

SITOGRAFIA

http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/interna.php?site=1&conteudo=125 acessado em 15/12/2013 às 15h23

http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/centros-de-estudos-de-linguas acessado em 15/12/2013 às 15h39

http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=355 acessado em 22/12/2013 às 18h54

http://www.italiaamica.com.br/ acessado em 02/01/2014 às 15h36

http://dantealighierirecife.blogspot.com.br/2013/07/cursos-de-italiano-em-recife.html acessado em 02/01/2014 às 17h07

http://www.centroculturalladante.com/quemsomos.php acessado em 07/01/2014 às 12h58

http://br.groups.yahoo.com/neo/groups/acibra_rn/info acessado em 07/01/2014 às 12h30

http://www.dantealighieribsb.com.br/quem.htm acessado em 09/01/2014 às 19:00

http://culturaitaliana.webs.com/ acessado em 09/01/2014 às 19h50

http://www.fundacaotorino.com.br/ei/a-fundacao-torino/historia/ acessado em 02/02/2014 às 14h27

http://www.fecibesp.org.br/site/quem.php acessado em 08/02/2014 às 12h34

http://culturaitaliana.webs.com/ acessado em 04/04/2014 às 11h01

http://www.ccims.com.br/home/ acessado em 04/04/2014 às 10h00

www.almaedizioni.it acessado em 06/04/2014 às 15h00

http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2285016 acessado em 04/05/2014 às 18h56

http://library.columbia.edu/locations/ccoh/our_work.html acessado em 20/08/2014 às 16h55

## ANEXO A- TRANSCRIÇÃO PARCIAL DAS REUNIÕES REALIZADAS ENTRE O PESQUISADOR E O PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA.

1° reunião

**Pesquisador:** Hoje é dia 21 de março. Né?
**Professor:** Isso.
**Pesquisador:** 21 de março, primeira reunião com o Professor. Bom, Professor, a gente é[...] Você já está lá um mês, né? Lá, na escola.
**Professor**: É.
**Pesquisador:** E como você avalia, assim, esse um mês, aí, de aula. Como você avalia essa experiência? O que você tinha de expectativa? O que, talvez, não foi concretizado até agora? Se você se surpreendeu de algumas coisas, enfim. Fala um pouco, aí.
**Professor:** É. O que eu achei [barulho na gravação] é que as turmas, elas são bastante heterogêneas, né? É... Não foi diferente que eles separam, né, por 601, 602, os melhores estão na 1. Cai um pouco o rendimento vai pra 2, caiu um pouco o rendimento vai pra 3, caiu um pouco pra 4 e, na 1 e 2, o aprendizado ele é até mais, é[...] Fácil, né? Mais tranquilo. Não tem tanta dificuldade.
**Pesquisador:** uhum.
**Professor**: Acho que, assim, um mês ainda é pouco pra gente ver, né?
**Pesquisador**: Uhum.
**Professor:** Na 701, é, eles cantaram o hino da Itália. Né? Cantaram com alguns probleminhas de...
**Pesquisador**: Foi no primeiro dia de aula?
**Professor**: Não. Naquele dia que eu estava sem voz que eu só fui pra cumprir o horário.
**Pesquisador**: Ah, tá.
**Professor:** É, aí, eles cantaram o hino. Eles estavam com a professora de música. Cantaram até direitinho, alguns probleminhas de pronúncia, mas, até que cantaram direitinho.
**Pesquisador:** Entendi. Mas, assim, na verdade é sua primeira experiência com escola pública, né?
**Professor:** Com escola pública é.
**Pesquisador:** E, assim, alguma coisa te surpreendeu ou alguma coisa você já esperava? Tanto positivamente quanto negativamente falando.
**Professor:** O comportamento dos alunos foi uma coisa que me surpreendeu.
**Pesquisador**: Por quê?
**Professor:** Eu achei que eu fosse encontrar um comportamento muito pior do que a gente está vendo lá.
**Pesquisador:** uhum.
**Professor**: Né? Eles são até bem educados, né? A gente chama a atenção, eles acatam, pedem desculpa.
**Pesquisador**: Uhum.
**Professor:** Eu achei que eu não fosse encontrar isso... Lá...
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor:** Eu pensei que eu fosse ter problemas sérios, assim, de comportamento de aluno, mas...
**Pesquisador:** Entendi. E em relação, assim, às aulas? No caso, alguma coisa te surpreendeu ou te... Por exemplo, porque é, assim, dar aula pra 40 é meio complicado, né?
**Professor**: É. Eu estava acostumado a dar aula para 40 idosos.
**Pesquisador:** Ah, tá.
**Professor:** Lá na UNATI eu tinha 40 idosos às vezes numa sala.
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor:** Né? É, eu fazia trabalhos juntando as duas turmas e dava 40.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** E, também nunca foi tão tranquilo assim, né? Acho que essa fase da terceira idade, eles estão voltando um pouco na[...] no tempo. Então, eles estão começando a ser criança um pouco mais.
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor**: Mas, assim, acho que está tranquilo. Não tem nenhum problema, assim, não.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** 40? Ali é mais ou menos trinta e pouco. Só na 703 que chega a quarenta mesmo.
**Pesquisador**: uhum.
**Professor:** Mas, as outras para no trinta e três.
**Pesquisador:** Entendi. 701?
Professor: 701.
**Pesquisador:** Entendi.

**Professor:** A 701 chega a quarenta.
**Pesquisador:** Agora, deixa eu te fazer uma outra pergunta. Analisando as tuas aulas, né, eu me coloquei muito no teu lugar, porque quando eu comecei, né? Quer dizer, você está com quantos anos?
**Professor:** 25.
**Pesquisador**: 25. Eu comecei praticamente com essa idade. Não. Comecei com 24. É. Um ano mais novo. E eu me vi, assim, eu me vi em você porque a gente voltando no tempo, né? Porque, por exemplo, você entrou mais ou menos como eu, né? Porque você não teve uma direção, você não... Você apenas foi apresentado à escola que você ia dar aula, né? Toma!
**Professor**: Uhum.
**Pesquisador:** Né? E, se vira! Não foi assim?
**Professor:** Foi.
**Pesquisador**: É. Igual a mim. Né? A única diferença, talvez, é porque eu (...) Você ainda teve, assim, um tempo pra digerir esse impacto, né? Porque você ficou sabendo em dezembro, né?
**Professor**: É. Em dezembro.
**Pesquisador:** Eu fiquei sabendo na semana. Fui visitar a escola numa segunda (pausa) Não. Foi numa terça e eu já ia começar a dar aula na quarta. Um dia antes. Então, foram, me apresentaram a escola e tal. Aí, assim, em relação a mim, né? Eu praticamente não tive apoio. Não tive ajuda, não sabia de onde começar. Isso chegou a acontecer com você, antes? Quando você soube, você vai dar aula pra turma tal. Embora você não soubesse a turma, né? Você ficou sabendo da turma na...
**Professor**: É. Quando a gente foi lá na escola, a gente sabia que a gente ia pegar basicamente sexto ano e que, talvez, eles completassem com uma turma de sétimo.
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor:** E foi o que realmente aconteceu. Sexto ano e uma turma de sétimo. Mas, ao certo, quais eram as turmas, não.
**Pesquisador:** Então. E, aí? Como é que foi pra, assim, como é que você, assim, pensou em dar as aulas , dar os conteúdos, porque só tinham falado: "Olha, você vai pegar sexto ano." Tá. E aí?
**Professor**: É, assim, eu comecei a pensar no...
**Pesquisador:** Não, porque, assim, em mim, me deu um pânico, assim. Tanto que eu fui procurar uma ajuda, não sei se eu te contei essa história, fui procurar uma ajuda e a pessoa não me ajudou...
**Professor:** Eu soube.
**Pesquisador:** É. Eu tive que aprender praticamente sozinho, né? Então, assim, com você, como é que foi? Foi: Ah, você vai dar aula lá por sexto ano e aí? Tá?
**Professor:** Eu parti do princípio que eles estavam entrando no segundo segmento agora e que eles não tinham visto nada de italiano. Bom, já que eles não viram nada de italiano, vamos começar com o mínimo que é alfabeto, número e algumas, é, saudações.
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor**: Buongiorno, Buonasera, que é o que está mais presente no dia a dia, né? E,aí, foi isso que eu comecei a trabalhar com eles.
**Pesquisador**: Mas, isso, essa ideia partiu, assim, da tua cabeça ou partiu, assim, de algum livro que você teve uma ideia ou da sua experiência como aluno, tipo, eu comecei é [...] Por exemplo, comigo eu lembro que como eu não tinha, assim, noção de como fazer, eu repeti exatamente a primeira aula que eu tive de italiano na faculdade. Que foi justamente trabalhar os sons. C- com –I, C- com –E, é T- com –I, T- com –E. Eu repeti e-xa-ta-men-te a minha primeira aula de italiano. Então, assim, com você? Eu observei a aula, quer dizer, eu vi que você deu o alfabeto e tal, mas, isso, assim, foi da tua cabeça ou você partiu de um livro ou da tua experiência?
**Professor**: Do livro. De experiência, né? (pausa) Eu acho que, não me lembro agora ao certo, se o *ESPRESSO* começa com essa parte de alfabeto...
**Pesquisador:** Alfabeto é lá na três que dá. Mas, ele começa com saudações.
**Professor:** É, começa com saudações. No *DOMANI*, na primeira, na unità zero, já tem... Ele já começa com o alfabeto, né? Algumas expressões como: Come, scusa? Cosa significa?
**Pesquisador**: Uhum.
**Professor**: Os números, aí, eu fui pegando essa parte inicial pra começar com eles, né?
**Pesquisador**: Você já trabalhou com *PROGETTO*?
**Professor:** *PROGETTO* não.
**Pesquisador:** Porque o PROGETTO também começa com o alfabeto. Ele também tem esse viés aí.
**(...)**
**Pesquisador:** Ah, tá. Entendi. E aí, no caso, que tipo de... Está ainda muito recente, né? Mas, é claro que isso pode mudar ao longo do ano, né? Mas, assim, qual o tipo de planejamento que você está pretendendo dar pro curso? Tu vai seguir essa sequência do livro que você já trabalhou, como o *DOMANI* por exemplo? O que você está planejando assim?

**Professor:** É. Eu e o J*, a gente sentou lá e começou a dividir aquele, aquela... Aquela planilha que a E* mandou.
**Pesquisador**: Uhum.
**Professor:** E a gente começou a separar algumas coisas. Vamos trabalhar essa parte inicial, o que é mais básico aqui de[...] Número, expressões, algumas expressões, né? Pro primeiro semestre e as coisas mais complicadas como pronomes, preposições, essas coisas assim, a gente deixa pro 4° bimestre que eles já estão, já tiveram uma[...] Um certo contato, um certo espaço até mais extenso de contato com a língua pra facilitar mais essa parte de compreensão, né? De aquisição.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** E, aí, acho que ficou pro terceiro bimestre trabalhar com "*i nomi di parentela*", né? Porque, aí, depois vai precisar pro pronome, pra saber quando é que eu vou usar artigo, quando eu não vou usar artigo, né? Na frente do nome de parentela, e, aí...
**Pesquisador:** Uhum. Entendi. E é claro que, também, falar de família, né? Envolve o contexto dele, então, é importante, né? Bom, legal. Dificuldades? Você disse que não encontrou tantas assim, né?
**Professor:** Não...
**Pesquisador:** Talvez, se você pudesse eleger uma? (pausa) Uma dificuldade lá que você está tendo, assim, talvez... (pausa) Também, se não tiver, não tem problema. (risos) Pode falar que não tem.
**Professor:** Dificuldade? (silêncio) Não tem ainda.
**Pesquisador:** Não, né? Não deu pra você reparar?
**Professor**: Ainda não. Assim, o que eu poderia dizer que é uma dificuldade, mas, nem é tão dificuldade assim, é o ritmo deles, ainda. Porque eles estão saindo do primeiro segmento, entrando no segundo, então, a maior parte da turma ainda estão com aquela coisa do primeiro segmento de: tio, espera eu terminar de copiar e tal. E a questão também do... é... que eles têm muitas, assim, que eu pude perceber assim, em alguns, falhas que vêm lá de trás, né? De olhar pro quadro e copiar uma coisa errada, né? Eu escrevi buongiorno no quadro e eu pedi pra eles montarem um diálogo com aquelas expressões, né? Perguntar o nome, idade e tal e eu acho que 80% deles escreveram "buongorno". (risos) Né? Então, é aquela coisa de olhar pro quadro e copiar uma coisa que está completamente diferente do que está no quadro, né? Não sei se isso pode ser um problema cognitivo deles, não sei se isso pode ser apenas falta de atenção, né? Eu também, assim, não tenho tanta experiência com crianças pra afirmar isso, né? A minha experiência maior no ensino de italiano é adulto e terceira idade.
**Pesquisador**: Uhum.
**Professor:** Trabalhei dois anos direto com terceira idade, né? De 2009 até 2011.
**Pesquisador:** Uhum. O legal é que você está pegando todos os públicos, né? Você vai ser um profissional bem versátil, né? Porque...
**Professor:** Pego da criança até...
**Pesquisador:** É... Pensa nesse lado, assim, positivo porque você vai ser um profissional de italiano bem versátil, quer dizer, você vai poder transitar é... Em várias faixas etárias (...)
**(...)**
**Pesquisador:** (...) Professor, olha só, eu estava analisando alguns materiais lá, que eu usei, na... Porque assim, até agora você já deu alfabeto, já deu artigos...
**Professor**: Artigos.
**Pesquisador:** Saudações e números?
**Professor:** Isso.
**(...)**
**Pesquisador:** ... Aí, eu fiquei pensando, talvez, numas atividades que você pudesse fazer com eles pra consolidar isso que você já deu. Né? Porque às vezes, no início, a gente fica muito preocupado em cumprir o programa, aquela coisa toda, mas, assim, te digo por experiência própria, você pode ficar falando um ano de artigos, eles vão chegar no final do ano e ainda vão ter dificuldade. Então, quer dizer, com eles tem que ficar repetindo, repetindo, repetindo, né? Várias vezes. Aí, eu... Pra questão do alfabeto, eu... Só que é aquilo, né? A gente precisava saber se você pode, assim, formar pequenos grupos, né? Na sala. Pode?
**Professor:** Acho que pode.
**Pesquisador:** Porque eu lembro que uma vez tinham falado que lá, mudar as posições da cadeira, a Diretora não gosta...
**Professor**: É... Tem que, assim, se for o caso de separar, vai ter que terminar a aula um pouquinho mais cedo...
**Pesquisador:** ... pra arrumarem....
**Professor**: ... uns cinco minutos mais cedo pra eles arrumarem a sala.
**Pesquisador**: Uhum. Entendi. Sabe porquê? Porque tem uma atividade, eu não encontrei, mas, eu vou procurar direitinho, se eu encontrar, na quinta eu te levo. É... Eu lembro, eu fiz uma espécie de ditado, com eles, só que talvez isso seria interessante primeiro, você trabalhar alguns léxicos com eles, né? De forma que eles possam pegar, aprender aquele léxico e depois que você possa verificar, talvez, com uma atividade. Por exemplo, se você usa uma palavra que eles nunca viram, cimitero, né? Aí, eles possam ter dificuldades, né?

Então, o que eu geralmente fazia? Eu começava a trabalhar o léxico da sala de aula. Aí, eu colocava geralmente aquela pergunta: questo che cos'è? Ah! È un tavolo! Né? È una sedia. È una penna. È una matita. È una gomma. Né? Aí, trabalhava esse léxico com eles. E… Cestino, enfim, ventilatore, né? Aí, procurava trabalhar esse léxico com eles. Questo che cos'è? Questo che cos'è? Muito bem. Quaderno, tudo que tiver ao redor deles, né? Tudo que tiver ao redor deles, aí, seria bom você trabalhar. É... E, aí, com uma atividade que vai consolidar o léxico, vai verificar se eles aprenderam direitinho a parte de ortografia e vai, também, de uma certa maneira revisar essa questão do alfabeto, o que eu fazia? Eu dividia eles em grupos e dava pra cada grupo um saquinho cheio de letras. Aí, era um ditado, mas, é um ditado feito de uma maneira diferente porque não é um ditado que o aluno fica lá e tavolo, aí, ele tem que escrever.
**Professor**: Uhum.
**Pesquisador:** Sedia. Não. Aí, você diz a palavra, eles divididos em grupos, né? Aí, talvez, eu não sei se eles têm a presença tão grande assim da... do futebol italiano. Não sei se eles conhecem tanto. Talvez a gente teria que verificar isso, né? Porque se eles tiverem isso forte neles, principalmente pra atrair a rapaziada, ou você pode dar pra cada nome, pra cada grupo, o nome de uma squadra, de um time de futebol, os da Elisa se amarravam e a Elisa ainda uma vez foi pra Itália e comprou uns adesivos Fiorentina, do Juventus, né? Então, ela meio que... Parece que ela dava pra eles, então, aquele grupo é da Juventus. Aquele grupo é da Fiorentina. Enfim, e eles ficavam enlouquecidos com isso, né? Bom, se o futebol, talvez, não for tão presente, eu usava as regiões italianas.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Eu levava o mapa da Itália pra sala e mostrava. Olha, vocês vão ser essa região aqui. Aí, eu explicava, né? Região é a mesma coisa que estado no Brasil e tal, equivale, né? Então, vocês vão ser... Esse grupo vai ser essa região. Aí, ou trabalhava região ou trabalhava capital, né? Esse grupo vai ser a cidade de Roma. Aí, eu pegava, talvez, as cidades mais é... Inicialmente, eu pegava mais as cidades, né? Tipo Roma, Milano, Venezia, que isso, eles já ouviram falar, né?
**Professor:** Uhum...
**Pesquisador:** É... Posteriormente, pra variar, eu... Aí, eu usava o nome da região. Olha, Milano é a capital da Lombardia, então, vocês vão ser a Lombardia. Enfim... E, aí, eu botava no quadro, né? Esses grupos e, aí, dizia, sei lá, tavolo. Então, eles tinham que compor a palavra.
**Professor**: Uhum.
**Pesquisador**: Né? Aí, eles tinham que compor as palavras com as letras. Quem terminasse primeiro, é... Aí, eu usava... Aí, eles tinham que dizer em italiano: Abbiamo finito! Né? Aí, eu escrevia na coisa. Abbiamo finito! Aí, eles iam lá no quadro e escreviam. O representante escrevia tavolo. Se a palavra estava escrita diferente, então, a segunda squadra, o segundo time que terminou, tinha o direito de falar: "Está diferente." E assim por diante, né? Então, assim, eu acho que é uma atividade, assim, interessante porque eles vão estar jogando, pra eles, eles vão estar brincando, mas, ao mesmo tempo...
**Professor:** ... eles estão aprendendo.
**Pesquisador:** É. Porque, assim, essa coisa do lúdico, com criança, tem que ser. Né? E até pra tornar, né? O italiano pra eles, assim, uma coisa agradável, né? Diferente do inglês. Lá na 25, por exemplo, na 25, os professores de inglês não faziam isso, né? Então, eles encaravam o italiano a língua do prazer, a língua da diversão. Porque eles sabiam que na aula de italiano eles iam jogar. Era muito engraçado porque tinha dias que eu chegava: "Hoje vai ter jogo? Hoje vai ter jogo?" Aí, não. Hoje a gente vai ter que escrever. "Ah!!" Né? Mas, eles já ficavam na expectativa da aula de italiano. Então, assim, eu acho que é uma atividade que você pode fazer. Em relação à... Eu tenho essas letras lá em casa. Só tem que... Porque eu me mudei e tal, eu tenho que ver onde que eu botei. Aí, eu te dou essa, eu te empresto essas letras, depois você só tem que dar uma verificada pra ver se estão todas lá e tal.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Elas são repetidas, né? Tem vários "C", tem vários "A". Aí, você dá uma olhadinha, mas, eu guardei esse material. Não sei, eu acho que é uma atividade...
**Professor:** Interessante.
**Pesquisador:** Né? Que pode ser. É, assim, é claro que às vezes é uma loucura, né? Você, talvez, gerir isso, né? Mas, é possível. Dá pra fazer. E se você fizer no dia que eu estiver, eu até te ajudo, tranquilamente.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador**: Isso aí, você não se preocupe, né? Com dois em sala já é mais fácil, né? Então, assim, tem essa atividade, tem uma atividade aqui, que eu trouxe... (pausa) Oh, está vendo? Isso aí, está vendo que é tudo é... O léxico escolar, né? Aí, era um exercício que eles tinham que colocar no lugar, né? Eu não achei um outro que eu tinha, que eu misturava as letras. (pausa) Então, era assim: "MAGOM", eles tinham que dizer qual era, né? A palavra certa e colocar...
**Professor:** Aham. Ordenar...
**Pesquisador:** É..
**Professor**: Ordenar a palavra e colocar...

**Pesquisador:** Entendeu? Mas, assim, pra você fazer essa atividade, você tem que estar, você tem que bater nisso várias vezes. Várias vezes, pra eles gravarem.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Eu lembro que era... Eu mudava, né? Eu botava "URMALE" e fazia em forma de jogo, também. Tudo eu fazia em forma de competição e jogo pra eles se sentirem motivados e, enfim, é... Quer dizer, é uma outra atividade que aqui eles têm que ver se a palavra é masculina, se é feminina, se começa com vogal. Eu tenho uma outra lá em casa, que tem o LO.
**Professor**: Uhum.
**Pesquisador**: Entendeu? Que tem o LO. Aí, é... Eu vou dar. Porque ontem, eu cheguei tarde em casa, né? Aí, como eu já queria trazer alguma coisa pra você, talvez, se precisasse, não deu pra procurar tão, assim, detalhadamente. Mas, tem uma atividade que é com LO. Mas, enfim, já é uma atividade que você pode fazer pra fixar, né? Os artigos, assim. É... Tem aqui uma, essa é um pouquinho mais difícil. É... Mas, eu acho que é possível fazer. Aqui está trabalhando a nacionalidade. Isso aqui pode fazer até com adulto. Não sei se você conhece essa atividade.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Já viu ela alguma vez?
**Professor**: Já... É no DOMANI que tem? Não sei se é no DOMANI que tem um exercício assim. ¨
**Pesquisador:** É um exercício parecido. Na verdade, essa atividade ela está no livro do Fabio Caon.
**Professor**: Então, eu acho que... É. Então, foi de lá que eu vi.
**Pesquisador:** É. Você tem o livro do Fabio Caon? La lingua in gioco?
**Professor**: La lingua in gioco. Esse aí…
**Pesquisador:** Então, aí, eu peguei essa atividade. Dá pra fazer. Se você bota nessa questão de atividade, de jogo, de competição, dá pra fazer tranquilamente. Aqui foi uma... Isso aqui é um *Caccia parole, cerca parole* com os números, entendeu? É... que também dá pra fazer. Isso aqui eu acho... Não sei se você conhece essa. Essa é muito maneira. *I numeri nascosti*. Geralmente eu utilizo, com eles eu utilizava essa atividade pra introduzir os números. Porque primeiro eles tinham que descobrir dentro dessas caras, onde que estavam escritos os números, né? Por exemplo: *due, quattro*, né? *Sei, nove*, né? E, aí, eu... Aí, eu começava, qual é o número da figura A? Que número está aí? "Ah, número três." *Tre* em italiano. Aí, eu mostrava, né, lá. E é uma atividade também, assim, bem divertida, né? Que eles... Se você dividir em grupos, eles têm que achar os nove números aí, eles ficam assim, ensandecidos pra achar. É bem legal. É, com números, eu já fiz isso também lá, e deu super certo, foi o bingo. Deu super certo. Você tem bingo em casa?
**Professor:** Não.
**Pesquisador:** Eu tenho. Se você quiser, a gente pode... Você programa uma aula. Ah! Se bem que você não deu número até cem, né?
**Professor**: Até cem, não.
**Pesquisador**: Não. É. Tá. É, só pode fazer o bingo depois que você trabalhar os números. Mas, assim, se você for um dia trabalhar com os números até cem, aí, se você depois quiser fazer uma atividade com a tombola, é... Aí, eu te empresto tranquilamente. A gente faz, entendeu?
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Porque também é bem legal. E, assim, eu sempre procurava... Claro que não dava pra fazer isso em todas as atividades, né? Mas, eu sempre procurava, atividade, assim, que durava um pouco mais e tal, aí, eu levava um chocolate, um bombom, alguma coisa assim pra...
**Professor**: Uhum.
**Pesquisador:** Mas, eu não sei como é que isso é encarado lá, né? Na X. Você teria, talvez que...
**Professor:** Perguntar...
**Pesquisador:** Perguntar, isso, se você poderia premiar os alunos. Explica, contextualiza. Diz que você está pretendendo fazer algumas atividades lúdicas e tal e haveria algum problema se você premiasse os alunos, né? Com chocolate, com uma bala. Porque eu não sei, né? Tem essas resoluções da prefeitura que criança não pode comer isso, não pode comer aquilo, né? Então, não sei. É bom você perguntar antes pra ver se haveria algum problema, né?
**Professor**: Uhum.
**Pesquisador**: Porque isso era... Eu lembro que uma vez, quando eu fui a primeira vez à Itália, aí eu trouxe aquele bacio perugina, aquele bombom. (pausa)
**Professor:** Não conheço não.
**Pesquisador:** Não conhece, não? É aquele que tem... É envolvido num papel prata, aí ele tem *nocciola* em cima. È o bacio. Depois eu te mostro ali, na internet. Aí, eu trouxe uma caixa, lá da Itália, né? Aí, eu falei assim: olha, é... Quem tirar dez na prova, todas as pessoas que tirarem dez vão ganhar um bombom, um bacio perugina. E, rapaz, sabe quantos dez tiveram na sala? Teve uns sete. Teve uns sete dez. Assim, eles ficam motivados. Porque é aquilo, né? Você tem que tornar o troço interessante pra eles. Pra ficar mais fácil o teu trabalho, né? Então, assim, número, você já tem muita atividade, quer dizer, tem a questão do número de telefone, você

perguntar, né? Pedir número de telefone, tem a tombola pra fazer. Tem as operações matemáticas. Que você, aí, insere num contexto transdisciplinar. Né? É... (pausa) Assim, até como o DOMANI faz, né? Na primeira lição ele usa.
**Professor:** Aham.
**Pesquisador:** Então, assim, é... Bom, então, assim, você... Alfabeto, você pode fazer essa atividade do ditado que é em forma de jogo, né?
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** É... Os números, assim, só pra uma forma de brincar, pode fazer essa. Aí, a tombola, quando você der até o cem. Você pode fazer. Os artigos... Aí, trabalhar com o léxico, né? Da sala, pra trabalhar os artigos e tal.
**Professor:** Esse aqui, né? É um deles...
**Pesquisador:** É um deles. Eu vou ver se eu acho os outros, né? É... E, assim, cada aula, ficar repetindo mesmo. Questo che cos'è? Questo che cos'è e tal...
**Professor**: É bem na parte de... intensificar, né?
**Pesquisador**: É. O tempo todo. O tempo todo. Bater na mesma tecla o tempo todo, o tempo todo. E eu acho que uma coisa que seria, também, bem legal, né? De fazer e... Pelo menos, os meus curtiam, né? É, por exemplo, você fazer um diálogo retomando, né, a parte de saudação e tal é... Você fazer um diálogo no quadro, eles copiarem e eles reproduzirem, dramatizarem esse diálogo. Botar lá na frente mesmo.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Entendeu? Botar lá na frente. Vai ter aqueles alunos que no início, é... talvez não vão querer, vão ficar envergonhados, mas, aí, o que você pode fazer? Você já tem um mês com os alunos, já mais ou menos já conhece, né? Ver, começa com aqueles que primeiro se disporiam a fazer. Porque são os mais animados geralmente, aqueles mais falantes, né? Porque depois, aquilo, você vai contagiando...
**Professor:** ... os outros.
**Pesquisador**: ... Os outros. Entendeu? Então, assim, fazer um diálogo é... (pausa) Né? Com eles, né? Começarem e tal, retomando aquilo que você já deu e dramatizar. Fazer com que eles dramatizem mesmo. (pausa) Assim, os meus curtiam, né?
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Aí, você, talvez, pode fazer um diálogo, talvez um pouco mais rápido, um diálogo com três personagens. Que aí, você já pode ir chamando de três em três. Entendeu? Aí, dividir, né? Quer dizer, dá trabalho, né? Vai dar um trabalho você fazer, mas, assim, os benefícios eu acho que...
**Professor:...** são bons.
**Pesquisador**: São bons. É. Porque a gente tem que manter, né, alta, essa motivação. Tem que manter muito alta. Outra coisa que eu estava também pensando, eu uma vez, eu usei é... Eu tenho que... Só que eu tenho que ver isso... Tenho que conseguir do DVD com a E* porque eu tenho fita. Aquele, o *IN ITALIANO* do Chiuchiù. Não sei se você já viu os vídeos.
**Professor:** Não.
**Pesquisador**: Então, ali os vídeos, eles têm umas coisas interessantes que a gente pode tirar. Principalmente a primeira lição, quando eles têm os cumprimentos, as saudações, né? É.. Você É... Faz os alunos verem, né? O vídeo, né? E até, pede pra que eles reproduzam aquilo, né? E são coisas bem simples. Ainda que seja feito pra adultos, são coisas muito simples: *Ciao, come stai? Tutto bene?* Né? E... Porque você pode usar lá, não pode? A sala de vídeo?
**Professor:** Pois é, aquele dia que eu tive problema na voz, ficou complicado de usar porque eles... Não sei o que aconteceu. Mas, essa sala de vídeo, ela virou a sala de música...
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor:** Eu não entendi direito. Mas, eles disseram que teria que passar pela escola com aquele carrinho com a televisão, o DVD...
**Pesquisador**: Uhmm.
**Professor:** Né? Primeiro eles me falaram isso. Depois, eles falaram que a Y* não gostava que ficasse passando com os alunos pela escola.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Tem que conversar com a Y* pra saber...
**Pesquisador**: É...
**Professor:** ... se ainda existe essa sala de vídeo.
**Pesquisador**: Porque outra coisa que me veio... Uma ideia também que me veio, na mente, eu tenho um vídeo lá em casa, DVD, que é um DVD de uma... Da... Como é que eles chamam? (pausa) Da ENIT que é o órgão do... É a EMBRATUR da Itália, né? Ele tem um vídeo de cada região da Itália. E tem um vídeo falando da Itália toda. São quinze minutos falando da Itália e cinco minutos de cada região. Então, seria muito interessante que de vez em quando você, talvez, passasse um vídeo pra eles.
**Professor**: Uhum.

**Pesquisador:** E ele tem em português. (pausa) Eu fui ver e é um português de Portugal só que não é tão carregado. O cara ele, ele... Pelo menos a pessoa que narrou, né, ele não carregou tanto no sotaque. É claro que você vê que não é um brasileiro falando. Mas, não é... Dá pros alunos. Ontem, eu estava vendo a parte inicial e dá pra eles entenderem tranquilamente. (pausa) Aí, depois, se você quiser, você pode tirar cópia pra ter pra você. Até pra você utilizar com... em outras situações. Porque aí é uma forma de você também aliar a cultura, né?
**Professor:** Interessante que... (Fala sussurrada)
**Pesquisador:** Eles vão ver o que é a Itália. Aí.. aí seria, talvez, interessante, você , no início, fazer um trabalho de preparação, né? Pegar um mapa, né? Pedir pra que eles localizassem onde é a Itália, a maioria, talvez, não vai saber. Mas, aí, você mostra, né? Aí, você pode mostrar que a Itália tem aquela forma da bota, né? E depois você ia apresentar o vídeo que aí eles vão ver e você vai ver como é que é interessante. Eles ficam com os olhos, assim, brilhando, né? Porque são coisas que eles não estão acostumados a ver.
**Professor**: Uhum.
**Pesquisador**: É. Eu acho que isso seria uma coisa, assim, que você possa talvez trabalhar neste aspecto. (pausa) Não sei, assim, seria uma...
**Professor**: É... (pausa) Não sei se também seria muito pedir pra eles dividir em grupos e, no final da apresentação de todas essas regiões, cada um apresentasse uma. Já dividia antes.
**Pesquisador**: Uhum.
**Professor**: Você vai ficar responsável pela Lombardia. Você pela Toscana. O grupo, né?
**Pesquisador**: Aham.
**Professor:** E... Nesse caso, aí, depois seria apresentado tudo, depois que fosse apresentado tudo, eles fizessem uma apresentação.
**Pesquisador**: uhum.
**Professor:** Pro resto da turma.
**Pesquisador:** É. Tem que ver se eles tem material pra isso, né? (pausa) Pra eles pesquisarem. (pausa) Esse que é o problema, né? Que talvez muitos não tenham acesso ao material. A ideia é excelente, o problema é se eles vão ter material pra pesquisar. Talvez, é... Eu não dividiria em região. Talvez eu dividiria em cidades. Um grupo fala de Roma. Pesquisar sobre Roma.
**Professor:** Aham.
**Pesquisador:** Pesquisar sobre Veneza. Porque aí, região eu acho que... Não sei. Talvez.. É, né?
**Professor**: É muita coisa.
**Pesquisador:** Eu acho. Mas, isso também, talvez, você está pensando o que? Mais lá pro final do ano. Ou não?
**Professor:** É. Pode ser... Assim, você falou que cada região tem cinco minutos de apresentação.
**Pesquisador:** É. No vídeo é.
**Professor**: Né?
**Pesquisador:** É claro que não vai dar, talvez, pra você apresentar em todas as aulas, né?
**Professor**: Pois é, e, aí, teria outra coisa que seria a questão do tempo.
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor**: Cinco minutos pra cada região são vinte. Dá cem minutos. Tem turmas que eu tenho cem minutos corridos, então, pegaria uma aula, a aula de uma semana, e teria outras turmas que eu teria que dividir.
**Pesquisador:** Entendi. Mas, aí, o que você acha que se ao invés de você dar... todas elas verem de uma vez só, você ir dando em doses homeopáticas? (pausa) Porque isso é uma forma... Porque, aí... Porque talvez, você passar um vídeo grande desses, tem uma armadilha aí.
**Professor:** Deles não prestarem atenção. (pausa) Ou, então, a cada aula trabalhar uma região.
**Pesquisador**: É. Ou a cada... Até pra... Como é uma coisa, assim... Se é uma coisa frequente, cai na normalidade e acaba, também, se desinteressando. Mas, se for, por exemplo, uma vez a cada quinze dias. (silêncio)
**Professor**: É...
**Pesquisador:** Pra dar uma oxigenada, uma respirada, assim. Pra eles saírem dali, daquela... Porque pelo menos, assim, os meus, eles apreciavam muito sair daquela sala. Né? Mas, eu acho também que sair sempre, aí, você acaba encarando aquilo ali como normalidade e não é novidade, né? Mas, talvez se você, a cada quinze dias, mostrar uma, né? Quer dizer, na primeira você daria uma visão geral e tal da Itália, aquela coisa toda. Outra coisa que você pode fazer, dá trabalho, Professor, mas, o benefício... Mas, também é aquilo, é um material que você tem...
**Professor:** Pra vida toda...
**Pesquisador:** ... pra vida toda. Tu vê, essas letras aí, deu um trabalho do cão pra fazer isso. Mas, eu tenho até hoje. E eu fiz isso em 2004. Vai fazer 10 anos que eu tenho isso. Então, no início dá trabalho, mas, depois, é um material que você vai ter. Você pode fazer um puzzle. Né? Um quebra-cabeça com o mapa da Itália.
**Professor:** Uhum.

**Pesquisador**: Entendeu? Deixa o mapa lá porque a escola tem o mapa, você pega o mapa lá. Deixa, né? E eles vão ter que montar o quebra-cabeça. A mesma coisa: dividir em grupo, cada grupo tem o nome de uma região, de uma cidade, vai ganhar alguma coisa o que grupo que montar primeiro o puzzle. É... que aí, eles já vão ter, já vão tendo. Isso aí você encontra na internet. Você encontra na internet a... Mapas da Itália já prontos para serem recortados. Depois a gente pode até ir lá na internet, pra gente pesquisar, se bem que aí tem, né?
**Professor:** Tem. Só precisa da senha pra entrar.
**Pesquisador:** Ah, bom. É... É... E, aí, você pode fazer isso. (pausa)
**Professor**: É...
**Pesquisador:** Entendeu? Que é uma... Porque, assim, é importante, também, a gente é... passar não só língua, né? Mas, passar um pouco de cultura pra essa criançada pra eles verem que existe vida além de (bairro onde se situa a escola).
**Professor:** É...
**Pesquisador**: Então, essa coisa do puzzle é bem legal. Do quebra-cabeça. E eles vão estar trabalhando conteúdos, né? Só que são conteúdos culturais.
**Professor:** Mas, acho que tem muito isso, né? Da vida deles ali, é a comunidade que eles vivem, né? É a vida dentro daquela comunidade...
**Pesquisador:** É interessante que nesse vídeo passa aquelas regiões todas com neve, com praia, com montanhas, aquelas igrejas imensas e eles ficam assim, olhando. Então, é interessante, né? Depois dá uma certa alegria você ver isso no rosto deles, né? Eu acho interessante. Assim, essas foram algumas ideias que me vieram, assim, pro nosso encontro de hoje. Talvez... Aí, não sei depois como você vai organizar isso e tal. Aí, tem que ver o seu planejamento, a sua sequência, né? De...
**Professor:** Eu estou esperando o Jefferson mandar a divisão que a gente fez, dos bimestres.
**Pesquisador**: uhum.
**Professor**: Ele ainda não mandou.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor**: O papel ficou com ele. Então...
**Pesquisador**: Ah, tá. Entendi. Bom, então, mas então, enquanto isso você pode, você possa, nessas próximas aulas consolidar o que você já deu, né? Com essas atividades. Não sei. Seria uma sugestão.
**Professor**: É...
**Pesquisador**: Seria uma sugestão. Por exemplo, assim, quinta-feira o que você está pretendendo fazer?
**Professor**: Quinta-feira eu ia corrigir os exercícios lá de...
**Pesquisador:** ... artigos que você deu.
**Professor**: ... artigos, aqueles que eu dei. Que era pra corrigir na semana passada mas não deu.
**Pesquisador**: Você estava doente, né? (silêncio) Entendi. Então... (pausa) Depois, se você já puder, aí, não sei. Aí, você tem que ver como vai, da onde você vai começar, pra ir consolidando essas... Porque seria interessante. Porque senão você vai ficar perdido lá trás. Se você não retomar, não consolidar, eu acho que isso vai ficar perdido lá trás.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador**: É claro que tem algumas questões que apresentam desafios, né? Fazer dramatização e tal, será que eles vão topar? Acredita em você e vai, eles topam.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador**: Entendeu?
**Professor**: Depende da conversa...
**Pesquisador:** É. Tudo é o modo como você fala, né? E não necessariamente aquilo que você fala, se propõe, mas, o modo como se propõe. Eu acho que é importante. (pausa) Beleza. Então quinta você está pretendendo fazer a correção, né? Dos exercícios. Eu vou dar uma pesquisada, uma procurada nesses materiais, aliás, amanhã, né? É amanhã, né?
**Professor:** Amanhã.
**Pesquisador**: É. Amanhã. Eu vou dar... Mas, hoje eu vou chegar mais cedo em casa, aí, eu vou dar uma pesquisada e, aí, eu passo esse material pra você. É... E, aí, sei lá, nos próximos encontros, que a gente for tendo, aí se você quiser uma ajuda pra gente montar.
**Professor**: Separar...
**Pesquisador:** É. Montar. Porque, assim, por exemplo, os conteúdos vão ser os mesmos que o Jefferson vai usar, mas, as atividades que você vai fazer, você pode até compartilhar com ele, não tem problema nenhum. É... Mas, é objetivo, talvez, dos nossos encontros seriam esses, né?
**Professor**: Uhum.
**Pesquisador:** A gente, talvez, organizar isso, ter ideia. Pô, vamos ver o vídeo. O que a gente pode explorar daqui? Né? Eu acho que essa...
**Professor:** Aham. Fica bem legal.
**Pesquisador:** Beleza. Alguma sugestão? Alguma?

**Professor:** Eu só acho que essa parte de exercícios de número e do artigo, essa atividade lúdica, acho que até mais... Primeiro, gostei até mais do ditado, pra consolidar o alfabeto.
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor**: Né? Porque não adianta trabalhar, é, a palavra inteira se eles não têm o alfabeto, né? Talvez trabalhar com o... Forca.
**Pesquisador:** Interessante. É. Eu cheguei a fazer. Só que aquilo, a palavra escolhida tem que ser sempre aquela que você já deu, né?
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Porque na verdade, isso tudo que a gente... que você está fazendo, são atividades de ... Em italiano é verifica, né? Então, geralmente, você não... É um contrassenso você botar numa verifica uma coisa que você não deu. Então, por exemplo, usar um vocabulário que você não deu, ah, sei lá, eu vou usar *aereo*. (pausa) Eles não viram essa palavra. Então, agora se você bota um *ventilatore* e você já deu essa palavra, vai ser bem mais fácil.
**Professor**: uhum.
**Pesquisador:** Então, tem que só tomar cuidado com isso. Tudo que você for verificar, todos os exercícios, né? Procura colocar coisas que você já viu, que eles já viram. Porque senão, o estresse, aí, é, começa a surgir o tal do *filtro affettivo*, né? Que é aquela barreira psicológica que você cria no momento de ansiedade, diante de uma situação estressante, né? Aí, essa barreira psicológica se levanta e, aí, meu filho...
**Professor:** Já era...
**Pesquisador**: Já era. Né? É um trabalhão, né? Ah, tem também esse exercício aqui, isso era uma outra professora que tinha, pra trabalhar artigos indefinidos e (pausa) também é interessante, trabalhar imagem, figura, entendeu? Muitas vezes também pra trabalhar esse léxico, né, do.. Da escola, né?
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** É, mas, é aquilo, né? Não sei se você vai ter todos esses recursos, né? Porque eu imprimia, é, figuras, né, no quadro e espalhava no quadro. Também ajuda a fixar. Aí, é isso. Acho que talvez, depois, a gente já pode começar a ordenar, mais ou menos alguma coisa pras próximas aulas.
**Professor:** uhum.
**Pesquisador:** A preparar junto material, talvez. Uma ideia que você tenha, aí. A gente pode sentar e preparar. Enfim...
**Professor:** É.
**Pesquisador:** Porque aí a gente teria esse encontro de uma hora e meia. De uma hora, aliás, toda quarta, né? Talvez seria até o momento que você dedicasse pra preparar mesmo, né? Se você quiser ajuda a gente vai, recorta e tal. Enfim, o objetivo é esse, né? Talvez... Te auxiliar. Criar essa parceria mesmo.
**Professor:** Uhum. Tranquilo.
**Pesquisador:** Falou?
**Professor:** Falou.
**Pesquisador:** Então tá, Professor. Aí, a gente, então, se vê amanhã. Eu vejo o que eu tenho mais lá em casa, se eu consigo achar, que aí, eu levo pra você. E, aí, quarta-feira a gente se vê novamente. Quanto tu não puder, tu me avisa.
**Professor**: Aham. Eu vou resolver algumas coisas, assim, se já pode começar de imediato...
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor**: Despertarem, né?
**Pesquisador:** É. Vamos ver amanhã com a diretora, essa questão da sala de vídeo, como é que é. Porque se a gente puder usar essa sala de vídeo com frequência, vai ser bom. Porque a gente pode fazer muita atividade com vídeo. Muita atividade.
**Professor:** Acho que esse primeiro momento é mais de despertar o interesse.
**Pesquisador:** É.
**Professor**: Não adianta nada fazer os jogos com eles se eles não estão interessados...
**Pesquisador:** É.
**Professor:** ... interessados nessa parte. Despertar o interesse com eles.
**Pesquisador:** É. Eles vão te fazer mil perguntas: "Professor, na Itália é assim? Na Itália é assado? Não sei o que." Porque pra eles, né? Imagina, você mostrar um vídeo de Veneza pra eles.
**Professor**: É.
**Pesquisador:** Sabe? É ... E, assim, se tiver lá o Datashow, tem uns vídeos do Youtube, que mostram aquele fenômeno da *acqua alta*. Veneza toda alagada. Quer dizer, você está ensinando. Não é, quer dizer, não precisa você gastar uma aula inteira falando de artigo. Gasta uma aula inteira falando de Veneza. Não tem problema. Os artigos eles podem fazer em casa. Quer dizer, tudo pra manter essa motivação alta, né?
**Professor:** É.
**Pesquisador**: Deles. Bom, então, é a gente se vê amanhã e na semana que vem, tá?
Professor: Beleza.

**Pesquisador**: Então amanhã você vai trabalhar a correção dos exercícios?
**Professor:** É. Tem que corrigir aqueles exercícios que eu passei pra eles, né?
**Pesquisador:** Porque, aí, a gente pode fazer assim, nos nossos encontros, a gente pode talvez, sempre falar da aula seguinte, né? O que a gente pode fazer e tal. Aí, pô, Pesquisador, estou pretendendo fazer isso, que atividade a gente pode fazer? E, aí, junto a gente vai pensando numa atividade. Tipo assim, você também tem total liberdade, Professor, assim. Ah, Pesquisador, não me sinto confortável de fazer essa atividade, eu acho que não vai dar certo. Assim, o meu objetivo é criar justamente essa parceria contigo.
**Professor:** Uhum. Eu estava pensando assim: corrigir esses exercícios de artigo, pra não deixar, também, exercício sem correção...
**Pesquisador**: Claro.
**Professor**: Né? E, aí, semana que vem, na terça-feira, já dá um reforço nessa parte de alfabeto, né?
**Pesquisador**: Uhum.
**Professor**: Porque, aí, eu posso até pegar as palavras desse exercícios dos artigos e trabalhar a forca com eles.
**Pesquisador:** Exatamente. Exatamente.
**Professor:** Aí, eu reforço e na quinta faz a forca.
**Pesquisador**: É. É...
**Professor:** aí, na próxima semana eu vou reforçar os números com eles...
**(...)**

## 2ª reunião

(...)
**Professor:** Ontem eu estava dando aula e entrei no 7° ano e, aí, o sétimo ano estava numa bagunça que não estava dando pra controlar. Eu parei, fiquei olhando pra cara deles, sentei, fiquei quieto, usei o microfone tentando falar com eles, dez minutos tentando e não estava dando. Aí, me irritei, dei uma bronca em geral e disse que não queria escutar mais um pio até o final da aula. Aí, vai um engraçadinho e fica: pio, pio...
**Coordenadora**: Óbvio. Você fazia isso quando era mais novo, cara. Por quê?
**Pesquisador**: A gente esquece que foi aluno. (risos)
**Professor**: Eu não fazia, eu te juro.
**Coordenadora:** Mas, seus coleguinhas com certeza faziam, Professor.
**Professor:** Eles! Eu não!
**Coordenadora**: Dar um pio não se fala porque eles.. óbvio. Mas, prossiga.
**Professor**: Aí, eu falei: quem foi o engraçadinho?
**Coordenadora:** E você acha que eles vão se acusar?
**Professor:** Eles não se acusaram, lógico.
**Coordenadora**: A ingenuidade do começo da carreira! (risos)
**Professor:** Eu falei pra eles: é bom vocês se acusarem, é bom quem foi se acusar porque se não a turma inteira vai pagar por isso.
**Coordenadora:** E aí?
**Professor**: Aí, eles ficaram: "Vambora, gente! Fala quem foi! Fala quem foi! " E ninguém falou.
**Coordenadora:** É que ninguém te ajuda, lógico. X9 morre.
**Professor**: E, aí, nada. Aquele negócio, aquele negócio... Bom, vocês não vão se acusar, vocês não vão dizer quem foi? Tudo bem, não tem problema. Aí, fui lá embaixo, na direção e falei com a Diretora. Diretora, com quem eu falo pra dar uma advertência no 7° ano? (pausa) Aí, ela com aquele jeito muito simpático dela olhou pra minha cara: "Você não vai dar advertência pra ninguém. Você não pode dar advertência porque você não é professor do Município."
**Coordenadora:** E aí?
**Professor**: Eu falei: tudo bem. Então, como eu resolvo o problema deles? "Ah, eu vou mandar um professor lá em cima. Tem que falar com o professor X.." Só que o homem, eu não sei nem onde o homem estava na escola. .... Aí, voltei pra sala, aí, ela com aquele jeitinho dela, a procurar as pessoas aos berros: "FULANO!!!!!!!!"
**Coordenadora**: Eu não sei se posso dizer que é um pandemônio.
**Professor:** Eu não sei porque ela não compra um sistema de walkie-talkie...
**Coordenadora:** Não. Porque aquilo ali é que dá poder a ela.
**Professor**: E ela fica com aquele negocinho de falar "Professor fulano na escuta." Eu não sei porque
**(...)**
**Professor**: É, bota um sonzinho na sala de aula: "Professor fulano, compareça a direção."
**Coordenadora:** Agora.
**Professor:** Claro que o agora não vai ser agora. AGORA! (gritando) Mas, tudo bem. Mas, ela também já estava de ovo virado por causa do banheiro da casa dela. E, aí, eu já tinha ido pedir pra tirar uma xerox e ela

olho pra minha cara e falou: "Você sabe tirar?" Não. Quer dizer, eu até sabia, mas, eu não ia mexer num negócio que se eu mecho no negócio e o negócio quebra... (risos) Né? Não é bom! Então ela falou " Então, vai procurar alguém que saiba que eu não vou tirar." (pausa) Aí, foi na sala e tal, falaram com eles, disseram que se eles não se acusassem ou acusassem quem foi...
**Coordenadora:** Alguém foi?
**Professor:** Foi. Que eles iam ficar formados no pátio até às três horas da tarde...
**Coordenadora**: E isso era que horas?
**Professor**: Eram 10 e... Não. Não era 10 e pouca não.
**Coordenadora**: Ou seja, era muito tempo.
**Professor:** É. Eles iam sair meio-dia e vinte e iam ficar de meio-dia e vinte até três horas formados no pátio, até alguém se acusar. Aí eles foram, as crianças, né? "Bora, gente. Fala quem foi." "Ah, professor! Foi ele. Foi ele." Começaram a acusar.
**Coordenadora:** A mesma pessoa?
**Professor**: Como assim?
**Coordenadora**: Eles acusavam a mesma pessoa?
**Professor**: Alguns acusavam a mesma pessoa, né? ...
**Coordenadora:** Espera aí, calma. Ele está um mês com o braço quebrado?
**Professor**: É. Ele caiu da bicicleta.
**Pesquisador:** Não copia nada...
**Coordenadora:** Hã?
(...)
**Pesquisador**: Entendeu? Vai, Professor, continua.
**Coordenadora:** Ele não acabou ainda?
**Pesquisador:** Não.
**Professor:** Eu estava falando com o Pesquisador que amanhã tem prova da secretaria municipal de educação pra eles, eles não vão ter aula e vai ser só prova. Eles vão fazer a prova e vão embora. Horários completamente diferentes. Eu estava falando com o Pesquisador: amanhã, eu não vou dar as caras lá.
**Coordenadora:** Não**.** Você vai porque se você não for, eu vou ligar e vou saber que você não foi. Nem que seja pra ela olhar pra tua cara de dizer vai embora. Mas, você vai. Você e (o outro professor de italiano) vão. Ela dispensou vocês?
**Professor:** Ela nem falou pra mim que tinha prova.
**Coordenadora:** Então você vai. Porque ela vai botar você pra fazer alguma coisa. E sua obrigação é estar lá. Se a sua obrigação é estar lá, você vai.
**Professor:** Mas, eu estava falando com o Pesquisador, eu ia aparecer lá na terça-feira e ela ia dar um piti dela porque eu não fui na quinta-feira eu ia olhar pra cara dela e eu ia dizer: Diretora, eu estava sendo coerente com o que a senhora falou. Eu não posso dar advertência porque eu não sou professor do município, então, eu não posso vir aplicar uma prova que é da secretaria municipal de educação.
**Coordenadora:** Professor, olha só: quanto você ganha pra estar trabalhando na Escola ...? 40 horas. 40 horas semanais. 40 horas mensais. Você quer ficar sem isso?
**Professor:** Não.
**Coordenadora:** Então, pronto! Então você vai. Responde? Não responde, Pesquisador. Então você vai. Eu não vou te tratar que nem ela, mas, você vai.
**Pesquisador**: Eu falei pra ele deixar o sangue italiano de lado...
**Coordenadora**: É! Coisas que eu tenho dificuldade de fazer também.
**(...)**
**Coordenadora:** Mas, olha só: todo lugar vai ser assim, cara. Você já sabe, vai ter problema com diretor, vai ter problema com coordenador, você vai ter problema com tudo. Seja lá, seja em escola, seja em qualquer lugar.
**Professor:** Mas, é o que eu estava falando com o Pesquisador: aqui, se tiver algum problema, eu aturo. No (outro lugar em que o professor trabalha), se eu tiver algum problema, eu aturo porque são meus chefes. Ela não é minha chefe. (pausa)
**Pesquisador**: Mas, é lá que é o seu ambiente de trabalho.
**Coordenadora:** Professor, olha só. Ela é sua chefe indiretamente, a partir do momento que ela é responsável pelo teu local de trabalho. Ela é tua chefe indiretamente porque ela manda naquilo ali. Ela é responsável pelo local onde você trabalha. Se aquele é teu espaço de trabalho e ali quem toma conta é ela, indiretamente ela é tua chefe. Por, nesse momento, onde você vai trabalhar, qual vai ser a tua sala de aula, a ordem na escola que você tem que obedecer, quem impõe isso é ela. Então, indiretamente ela é tua chefe. Ela não pode te dar certas ordens, isso ela não pode fazer, mas, algumas outras ela pode. Então, eu não conheço o ambiente, todo mundo fala que é uma coisa triste, horrorosa, eu não trabalharia porque eu não ia aguentar. Sinceramente, eu não aguentaria, as crianças eu não aguentaria. Eu, pessoal, Coordenadora. Só que, é o que eu te digo, são as regras da escola, é uma questão de sobrevivência pra você.

**(...)**
**Professor:** O meu problema lá não são os alunos. Eu não tenho problemas. Com os alunos, eu resolvo o problema deles. Ah, vocês vão ficar de gracinha? Então, vamos lá. Vamos resolver o problema de vocês. Agora, ela chegar pra mim e dizer "Olha, você não vai poder fazer nada porque você não é professor do município." (pausa) Tipo, daquele jeitinho dela você está achando que é quem? (pausa)
**Coordenadora:** É. Ela poderia dizer que você não pode dar advertência porque você não é professor ...
**Pesquisador:** É. Foi o que eu falei pra ele. O modo como ela disse.
**Coordenadora:** Inclusive, ela deve ter razão, ela pode ter razão. O problema é o jeito como ela diz.
**(...)**
**Pesquisador:** Vamos trabalhar?
**Professor:** Vamos.
(pausa)
**Pesquisador:** Vem cá, essa prova vai começar desde as sete de manhã?
**Professor**: Eles não me falaram horário nenhum.
**Pesquisador:** Porque, olha só, eu acho que essa prova não dura esse tempo todo não, hein?
**Professor:** Não, eles falaram que os alunos vão fazer prova e vão embora.
**Pesquisador:** Ah, é? Embora lá ...
**Coordenadora:** Às vezes é ordem da secretaria.
**Pesquisador:** Eu acho meio difícil, hein?
**Coordenadora:** Não sei.
**Professor:** Bom, foi o que ela disse.
**Pesquisador:** Quem?
**Professor**: Os professores lá.
**Pesquisador:** É. O que aquele professor falou da sala de vídeo?
**Coordenadora:** Que não podia usar, não era?
**Pesquisador:** Fui falar isso pra ela...
**Coordenadora**: E aí?
**Pesquisador:** "Quem falou isso pra você?"
**Coordenadora:** Você falou?
**Pesquisador:** Não. Eu falei que tinham dito pro Professor que não, é, pra evitar de usar a sala de vídeo pra não criar tumulto. Ela me botou na parede. "Quem foi que falou isso?" Aí, eu desconversei. Não, é porque falaram que poderia criar tumulto. "Não. Isso não existe. Vem cá." Falou com um rapaz que trabalha lá dentro. Isso aí provavelmente... Ela falou assim: "Olha só, falaram pra eles aqui que não poderia usar a sala de vídeo. Provavelmente foi algum inspetor que não quer trabalhar." Pro professor que é um dos braço direito dela lá. Ela falou: "Provavelmente foi um inspetor que não quer trabalhar que falou isso. Você pode usar. É só avisar." Eu falei: você quer que avise com um dia de antecedência? Ela falou assim: "Não, não. Pode avisar no próprio dia." Ela só especificou que no dia dez e no dia vinte... É isso que eu estou achando estranho. Porque, olha só, ela falou o seguinte: do dia 10 ao dia 20, eu acho que a prova não é amanhã não, hein? Porque ela falou assim: do dia 10 ao dia 20 vai ter a prova tal e eu guardo as provas na sala de vídeo. (pausa)
**Coordenadora:** Espera aí, essa prova?
**Pesquisador:** Eu acho que é. Do dia 10. É prova da secretaria que ela falou. Do dia 10 ao dia 20, ela falou, vocês não vão poder usar essa sala de vídeo. Mas, vocês vão poder usar a biblioteca. Ela me levou na biblioteca. "Olha, aqui tem a televisão. Vocês podem colocar os alunos sentados aqui no chão. Não tem problema nenhum. Pode usar sim. " E o professor tinha dito pra ele que não podia usar. Entendeu? Então, assim, toma cuidado com que os professores... Aí, ela falou assim, ela até falou assim pra mim, Professor, "Qualquer coisa que você queira saber, se reporte a mim." Ela falou. Foi bem clara. Então, cuidado. Não fica se levando, deixando se levar por professor não. Porque depois, na hora, ninguém se acusa. Até você dizer que foi um professor que falou pra você. E tu acha que ela vai acreditar mais em quem? Em você que está chegando ou naqueles professores jurássicos que estão lá? (pausa) Cuidado. Bom, mas, e aí? O que você fez na última aula com eles?
**Professor:** Corrigi os exercícios, continuei a correção daqueles exercícios. Eu acho que eu peguei pesado, ficou muita coisa pra eles.
**Pesquisador:** Você fazendo essa auto avaliação?
**Professor:** Eu achei que eu botei muita coisa pra eles.
**Pesquisador:** Em que sentido, assim?
**Professor:** Muito exercício e, assim, eu acabei não levando em conta, eu acho que eu não acabei levando em conta a idade deles.
**Pesquisador:** Ah, tá.
**Professor:** Por exemplo, é uma lista de exercício que uma turma de curso aqui faria em cinco minutos. E, aí, eu acabei esquecendo dessa parte de que são crianças ainda.

**Pesquisador:** Entendi. Quer dizer, você acabou considerando... Quer dizer, você acabou usando um exercício que é pra adulto com criança.
**Professor**: Com adultos, é.
**Pesquisador:** Mas, aí, você achou que foi pesado o conteúdo? Você achou que foi pesado, no caso, o tamanho do exercício?
**Professor:** Tamanho. Tamanho. Acho que eu botei muita coisa. Eu botei pra usar artigo com as palavras todas, eu botei pra usar artigo dentro da frase.
**Pesquisador**: Uhum.
**Professor:** Eles ficaram: "Professor, mas, eu vou usar aqui com que palavra?"
**Pesquisador**: Entendi. (silêncio)
**Professor:** Eu: É. Eu acho que foi um pouquinho de mais. (risos)
**Pesquisador**: Não. Essa auto crítica é excelente porque mostra da sua parte humildade e vontade de melhorar, né? Então, isso aí é excelente. E a ideia, Professor, dessa nossa conversa é justamente isso. Fazer um reflexão daquilo que a gente, daquilo que você fez e ao mesmo tempo daquilo que você vai fazer.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Bom, então, com relação a esses exercícios, até agora, tipo, se você pudesse fazer alguma coisa diferente, o que você talvez teria feito?
**Professor**: Eu teria usado a lista de exercícios com duas questões só e as palavras soltas pra eles usarem os artigos.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** Não colocaria em frases.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** Porque eu também coloquei umas quatro colunas de palavras, assim, tipo, cada coluna tinha umas seis, então, deveria ter umas vinte cinco ou vinte quatro palavras pra eles usarem os artigos. E eu achei que ficou muito grande.
**Pesquisador**: Uhum.
**Professor:** Muito grande.
**Pesquisador**: Quer dizer, ficou muito grande não só pra eles fazerem, mas, até pra você corrigir.
**Professor:** Ficou também pra corrigir. Eles: "Ah, professor, não entendi." Aí, tem que voltar, tem que explicar tudo de novo e tal e isso está me tomando um tempo muito grande. Porque eu não consegui terminar de corrigir.
**Pesquisador:** Ah, tá.
**Professor:** Tá tomando um tempo muito grande. Eu acabei...
**Pesquisador:** São ainda aqueles exercícios que eu acompanhei?
**Professor:** Aham.
**Pesquisador:** Mas, em algumas turmas você já terminou, né? Não terminou?
**Professor:** Não.
**Pesquisador:** Ah, não?
**Professor:** Não.
**Pesquisador:** Ah, eu achei que você tinha terminado.
**Professor**: Eu acho que eu cheguei, eu não, eu acho que eu cheguei a terminar na 701 porque faltou cópia. Então, eu só peguei algumas palavras e botei no quadro. E, aí, ficou mais fácil de corrigir. Ficou mais fácil.
**Pesquisador:** Ah, tá. Entendi.
**Professor:** Eu achei que com a folha fosse ficar mais prático. Mas, acabou que não ficou.
**Pesquisador**: Entendi. Bom, até agora os conteúdos que você deu? Saudações.
**Professor:** Saudações, artigos, alfabeto e os números de um a vinte. Os números de um a vinte.
**Pesquisador:** Tá. Eu tinha pensando, o que você acha, claro, sempre, nunca, não quero que você diga amém pra tudo que eu falo não. Mas, assim, eu tinha pensado, talvez, da gente começar a tornar o italiano pra eles uma coisa não só artigos, não só essa coisa gramatical. Mas, começar a já pegar os pontos culturais que vão servir, digamos, de um suporte, de motivação pra que eles possam aprender essa parte que é necessária também. Enfim, artigo, gramática, e assim por diante.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Aí, bom, a gente podia já começar, talvez, falando sobre a Itália. Aí, tem esse vídeo aqui, você tem como copiar?
**Professor**: Aqui não. Em casa.
**Coordenadora:** Um minutinho?
**Pesquisador:** Claro.
**Coordenadora:** Mapa, não tem nenhum com vocês não. Tem mapa na Escola?
**Pesquisador:** Tem.
**Coordenadora:** Porque tem um mapa muito legal que é um mapa do material que a Alma manda, que é um mapa todo colorido.

**Pesquisador:** Ah, tá.
**Coordenadora:** Eu vou pegar até, lá dentro. É o mapa oficial que tem na Escola?
**Pesquisador:** É.
**Coordenadora:** Eu vou te dar um. Ele é bem colorido, bem mais fácil deles verem.
**Pesquisador:** É. Aqui, mas, tem como ver?
**Professor:** Eu tenho como copiar em casa.
**Pesquisador:** Tá. Eu só não vou poder te deixar isso hoje, porque hoje eu vou usar.
**Professor**: Uhum.
**Pesquisador:** Mas, aí, eu deixo com você na... Amanhã. Você vai?
**Professor:** Vou né...
**Pesquisador:** (risos)
**Professor:** Vou ter que ir...
**Pesquisador:** (risos) Tá. Eu deixo com você amanhã. (pausa) Consegui, Coordenadora.
**Coordenadora:** O que?
**Pesquisador**: Ele vai amanhã.
**Coordenadora:** Ele vai? Porque não tem outra opção.
**Pesquisador:** (risos)
**Coordenadora:** Eu já falei...
**Professor:** Só vou...
**Coordenadora:** Eu tenho cara de boazinha, não vai não pra você ver só...
**Pesquisador:** É. Hoje eu vi a Coordenadora coordenadora.
**Professor**: Só vou porque a Coordenadora...
**Coordenadora:** Pesquisador, aqui, às vezes... não me estresso? Eu me estresso?
**Professor**: Só vou porque a Coordenadora disse: "Você quer continuar com os 40.
**Coordenadora:** (Som da voz muito distante e confuso)
**Professor:** Pois é.
**Pesquisador:** Vamos ver aqui, vamos ver aqui. Painel de controle. Aí, assim, essa parte aqui desse vídeo, a Itália em 15 minutos, se eu achar aqui, né?
**Professor:** Foi aquele que você falou, né?
**Pesquisador:** Isso. Você já viu esse vídeo?
**Professor:** Não. A gente tinha comentado sobre ele na semana passada. Abre no meu computador. (pausa)
**Pesquisador:** Aqui né?
**Professor:** É.
(silêncio)
**(...)**
**Pesquisador:** A gente dividia eles em grupos. É. (pausa) E, aí, a gente montaria, porque aí tem como a gente encontrar isso na internet, um puzzle, um quebra-cabeça com o mapa da Itália. Dava as peças. (silêncio) Você tem que sair que horas daqui?
**Professor**: Daqui a pouco, né?
**Pesquisador:** Já era pra você ter saído. Então, vamos apressar aqui. Então, o que eu tinha pensado? A gente pegaria um quebra-cabeça do mapa da Itália, dividiria eles em grupos e eles montariam. Outra coisa que a gente pode fazer, aí, é começar a trabalhar capital, região, capital da Calábria, isso a gente poderia fazer em italiano, *la capitale della Calabria, il capoluogo della Calabria è?*
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Aí, botar, de modo que eles pudessem começar a ter um contato com essa parte cultural. E tem até, aqui tem, um livro, você tem o livro do Antony Mollica aqui, não tem, Coordenadora?
(pausa)
**Pesquisador:** Tem. Tem sim.
**Coordenadora**: Você tem quantos meses de (associação), Pesquisador?
**Pesquisador**: Desde 2003.
**Coordenadora.** Então você tem 9 anos.
**Pesquisador:** É.
**Coordenadora:** Eu tenho dois meses. (risos)
**Pesquisador**: Você tem a chave lá?
**Coordenadora:** Do armário.
**Pesquisador**: Uhm?
**Coordenadora**: Do armário.
**Pesquisador:** Os materiais didáticos estão aonde?
**Coordenadora:** Espalhados.
**Pesquisador:** Ah, estão espalhados? Tem aqui e tem lá?

**Coordenadora:** Tem aqui e lá...
**Pesquisador:** Material que era utilizado para professores, mas, eu acho que está lá.
**Coordenadora:** Porque tem... Não. Ou está na biblioteca ou está nesse armário daqui.
**Pesquisador:** Tá. Oh, aqui, a gente teria que achar, mas, isso tem na internet.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador**: Oh: Metti la regione al posto giusto. Eu não sei lá como é a questão do... Mas, eu acho que lá eles não tem internet, né?
**Professor:** Eu já ouvi um negocinho de Datashow...
**Pesquisador:** De Datashow, né?
**Professor**: Negocinho de Datashow e de internet. Eu já vi um negocinho de internet preso na parede. (pausa)
**Pesquisador:** Amanhã você está pretendendo fazer o que com eles?
**Coordenadora:** Não dá pra fazer nada, né? Se não vai ter aula...
**Pesquisador:** Então, olha só, você não tinha os exercícios para terminar?
**Professor:** Tinha os exercícios para terminar.
**Pesquisador:** Mas, vai dar tempo? Você não tinha que...
**Professor**: Não. Dá tempo. Tem que terminar de fazer as pautas dos alunos lá.
**Pesquisador**: Ah, tá. Entendi.
**Professor:** Porque, às vezes, eu chamo eles, qual é a sua data de nascimento? Teve um que parou e ficou assim. Eu já estava ficando irritado.(risos) Que dia que você nasceu?
**Coordenadora:** Pergunta a data do aniversário, Professor.
**Professor:** Aí, nada. Quando é o seu aniversário? (silêncio)
**Pesquisador:** Aqui, Professor.
**Professor**: (risos)
**Pesquisador:** Se a gente pudesse usar isso, seria perfeito. Qual é a capital da Campania? Napoli. Napoli è giusto. Talvez, já numa aula bem posterior, né? Primeiro a gente vai sensibilizando eles com essa questão das regiões, começa a dividir botando o nome da, o grupo né? Botando o nome das capitais, das regiões. E, aí, a gente pode encontrar, aqui na internet, o puzzle. Porque aqui tem um puzzle para imprimir.
**Coordenadora**: Vocês conhecem um site?
**Pesquisador:** Espera aí, eu já estou terminando, eu não quero te atrasar não.
**Coordenadora**: ... eu vou trazer, eu vou mandar por e-mail, aliás, por favor, você leu o meu e-mail?
**Professor:** Eu li, mas, aí, eu
**Coordenadora: ...** dá ciência do... Aquilo ali não tá respeitando, ninguém responde um e-mail meu.
**Pesquisador:** Eu respondi.
**Professor**: Eu respondi. Eu já respondi e-mail seu. Eu não respondo que eu recebi, eu já respondo com a resposta direto.
**Coordenadora:** Tudo bem, mas, responda.
**Professor**: Eu ia responder, mas, eu não entrei mais.
**Pesquisador:** Vamos lá, vamos pegar aqui essa... (pausa) Então, amanhã você está pretendendo o que? Fazer a correção? Você acha que vai dar pra...
**Professor:** Correção e o...
**Pesquisador:** Ou você acha que já dá pra gente começar a fazer alguma coisa lá com o vídeo?
Professor: É. Porque eu estava querendo terminar de fazer o...
**Pesquisador**: A pauta?
**Professor:** A pauta.
**Pesquisador:** Tá.
**Professor**: Senão eu vou... (fala sussurrada)
**Pesquisador:** Você não fez de nenhuma turma?
**Professor**: Comecei a fazer, mas, não dá pra fazer isso. Cinco minutos pra fazer isso é muito pouco.
**Pesquisador:** As turmas que você tem terça e quinta, você não pode fazer na outra terça?
(pausa)
**Professor**: Posso. Posso.
**Pesquisador:** Porque aí, a gente amanhã já começava, talvez, a experimentar alguma coisa, dependendo, né? Se vai ter a prova, se não vai ter a prova.
**Professor**: Acho que vai ter a prova.
**Pesquisador**: Então, vamos fazer o seguinte: vamos amanhã começar com alguma que... Que você tem que terminar o vídeo, né?
**Professor:** É...
**Pesquisador:** O vídeo! Os exercícios. Quais são?
**Professor:** Aqueles mesmos.¨
**Pesquisador**: Não. Não. Quais turmas?

**Professor:** 602
**Pesquisador:** Que é um tempo.
**Professor**: 2.
**Pesquisador:** São dois tempos?
**Professor**: Na 603, na 604 e na 701.
**Pesquisador**: Que é um tempo. Então, provavelmente...
**Professor:** Na 701 acho que eu já fiz tudo. Já fiz tudo. Eu acho que eu já fiz tudo na 701.
**Pesquisador**: Tá. Então a gente teria dois tempos na 602 e, provavelmente, um tempo você vai terminar a correção. Sobraria um outro tempo que a gente poderia ver o vídeo.
**Professor:** É. Eu estou pensando em tirar alguns exercícios dali, gente, olha só, tá muito complicado isso aí...
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor**: ... porque é muito grande e tal, então, vocês vão se atrapalhar, então, a gente tira e tal.
**Pesquisador:** Tá. Então, a gente talvez já poderia começar com o vídeo com alguns. Agora, hoje tu tá trabalhando até tarde, né?
**Professor:** Até seis.
**Pesquisador:** É. Mas, aí, não vai dar tempo de você achar o puzzle e isso vai ter que ter trabalho pra gente recortar isso dai pra fazer com eles.
**Professor:** É. Recortar.
**Pesquisador:** Vamos fazer...
**Professor:** Eu posso fazer isso no final de semana.
**Pesquisador:** Ah, então. Porque a gente vai ter que fazer isso, que aí a gente pode, porque seria uma atividade depois deles verem o vídeo e tal. Aquela coisa toda. Trabalhar assim, o que eles... Depois que eles virem o vídeo, o que vocês? Fazer algumas perguntas, o que você achou da Itália e tal, aquela coisa toda e, aí, depois a gente, num outro momento, a gente começa a fazer o puzzle. Começar a fazer o puzzle, aí, a gente começaria a ver as regiões. Aí, a gente já pode planejar isso na próxima quarta.
**Professor:** Tá.
**Pesquisador:** Mas, acho que amanhã o vídeo já seria legal pra eles verem.
**Professor**: (frase sussurrada)
**Pesquisador**: (risos) É, mas, a hora que a gente vai estar lá amanhã, é só falar com o rapaz. Aí, eu te ajudo a levar eles. Aí, eu acho melhor eles irem em fila. Aí eu te ajudo a... Você vai na frente e eu vou atrás organizando.
**Professor:** uhum.
**Pesquisador**: Então, faz o seguinte: pede a Coordenadora pra você levar esse livro porque isso vai ser útil pra você.
**Professor:** Eu acho que eu já tenho ele.
**Pesquisador:** Você também já está com tanta coisa na mochila.
**Professor:** Eu acho que... Agora eu não sei se é um ou dois. É um, né? É volume único. Porque é elementare e intermediário.
**Pesquisador:** Eu acho que ele só tem esse livro aqui.
**Professor**: Só tem esse?
**(...)**
**Pesquisador:** Pede pra Coordenadora. Bom, então vamos traçar amanhã a nossa estratégia. Você tem os dois primeiros tempos.
**Professor:** Com a 602.
**(...)**
**Pesquisador:** Aí, depois, a gente leva os alunos, aí, no segundo momento da aula, aí, eu vou com você, a gente leva os alunos pra sala de vídeo porque até levar esses alunos pra lá, eles se acomodarem, a gente ligar tudo lá. Isso aí já vai comer, praticamente, a aula inteira. E aí, aí você leva, não esquece de levar o mapa, porque aí você já começa a dar uma certa, começa a dar as noções de geografia, né? Com eles.
**Professor**: uhum.
**Pesquisador:** E, aí, na semana seguinte, na terça você faz as atividades, pega essa coisa da pauta e tal, na quarta a gente já começa a trabalhar, a amarrar direitinho como a gente vai trabalhar essa questão das regiões. Porque, aí, a gente, um ponto gramatical que a gente pode trabalhar é a nacionalidade. –ESE;
-ANO; Faz feminino. Entendeu? Depois, nos nossos próximos encontros a gente vai vendo como retomar essas coisas que você já deu pra fixar. Combinado? Tá? Amanhã eu levo o cd.
**Professor**: Tá.
**Pesquisador:** Eu deixo com você no fim de semana, você copia.
**Professor:** O CD? O DVD?
**Pesquisador:** Você copia e, aí, já fica contigo. Né? E, aí, a gente vai trabalhando aí, em cima disso.
**Professor**: Aham.

3ª reunião

**Pesquisador:** Mas, por que a pergunta se eu(…) Não tá aguentando mais?
**Professor**: Não estou aguentando mais.
**Pesquisador:** É? O que houve? O que está havendo lá?
**Professor:** Ontem, eu disse que vou ficar até o final do ano, pra ajudar o Pesquisador na dissertação dele, depois eu caio fora daqui.
**Pesquisador:** É? Por quê? O que está havendo lá?
**Professor:** Ontem teve um roubo dentro da escola.
**Pesquisador:** Ih...
**Professor:** Pegaram o relógio de um garoto que estava na educação física. Ele disse que tirou o relógio e botou dentro da mochila e tal e sumiu. (...) Aí, eu estava fazendo um negócio lá da pauta, aí, ele chegou, assim, na minha mesa, e falou assim, chorando, porque ele tinha ido falar com a coordenação, né? Eu estava saindo da 601, na hora, passei ali no pátio, estava uma discussão, a outra professora gritando com ele. Pô, o garoto... Roubam o relógio do garoto, dentro da escola, e ele ainda tem que ouvir bronca? Aí, ele foi pra sala, depois dele, lá, aí, ele chegou na minha mesa e falou assim: "Ah, professor.." Chorando o garoto. "Professor, me ajuda. Faz alguma coisa aí, pra ajudar a encontrar meu relógio." Aí, eu: cara, eu não posso fazer nada. Ele disse: "Ah, olha na mochila dos alunos." Eu disse assim: eu não posso. Eu não posso olhar na mochila de ninguém. Eu não posso mexer, porque se não vai dar problema pra mim. O aluno chega em casa e conta pro pai, vem o pai aqui na escola, vai querer processar a escola, processar o professor. Vai dar uma confusão danada isso. Eu não posso mexer na mochila de ninguém. Aí, ele: "Ah, professor, é porque o meu relógio, eu não estou encontrando. Ninguém vai devolver meu relógio. Não sei o que e tal."
**Pesquisador:** Isso não foi na tua aula?
**Professor:** Não. Foi na aula de educação física. Aí, eu... Tá. Aí, levantei. Espera aí: gente, olha só, cada um dá uma olhada na sua mochila, vê aí se o relógio dele está aí dentro. Às vezes, vocês usam esses relógios todos iguais. Às vezes, alguém pegou por engano, né? Dá uma olhada aí na mochila, procura ver se está aí dentro e tal. Né? Até porque eu acredito que aqui não tem nenhum ladrão. Vocês são uns capetas, botam o terror na escola, botam quase a escola abaixo. "Ah, professor, o que é isso?" É mesmo. Vocês fazem quase uma bagunça que a escola quase vem abaixo. Mas, ladrão, não acredito que vocês sejam. Mas, aí, também, vai da consciência de cada um. Né? Começa pegando... Porque, às vezes, começa assim: pegando um negócio de um colega da escola e depois vai lá, fazer lá fora. Só que aqui dentro, a gente ainda contorna a situação, conversa, dá uma bronca, orienta. Lá fora, a conversa vai ser outra. Aí, a menina: "É. Vai ver o sol nascer quadrado." Isso na melhor das hipóteses. Aí, chegou aquele professor Luís e me chamou. Aí, virou assim pra mim: "Professor, não se mete nisso não. Deixa isso pra lá." Ele falou assim: "Isso aí é chave de cadeia. Vai dar problema. Esquece isso. Deixa isso pra lá." Eu fiquei pensando: cara, como assim? Roubam o relógio do garoto dentro da escola e, aí, deixa isso pra lá.
**Pesquisador:** E ninguém tomou providência nenhuma? E a Diretora? Soube?
**Professor:** Não sei se a diretora soube. Aí, depois chegou uma outra professora dizendo que tinha ido numa outra turma, na 702, que estava com eles lá na educação física e ela disse que foi lá, pediu pra cada um olhar na mochila. Só que... Pô! O professor vai falar assim: olha aí na sua mochila. (pausa) O relógio está aqui dentro. "Não, professora, não está aqui dentro não."
**Pesquisador:** É.
**Professor:** Pô! Na minha época de escola, ninguém ia sair da escola enquanto esse relógio não aparecesse. Podia ir pai, mãe, avô, periquito, papagaio, cachorro que o relógio ia ter que aparecer.
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor**: Aí, "não porque, às vezes, ele deixou em casa." Assim, a pessoa quando sai com alguma coisa de casa, ela lembra que saiu. Ainda mais um relógio que está no pulso. Ele disse que tirou o relógio do pulso e colocou dentro da mochila pra ir pra educação física. Né? Se ele não tivesse ido pra educação física, se tivesse ido direto de casa pra aula, aí, tudo bem. Ele pode não ter percebido que tirou o relógio. Que foi sem o relógio pra escola. Agora, ter ido pra educação física e ter dito que tirou o relógio, guardou na mochila, pra ir pra educação física, eu já acho um pouco demais dizer que ele não levou o relógio pra escola. Enfim... Aí, foi isso. Aí, depois eu fui, peguei a lista da 601, que eles tiveram reunião e eles disseram que eu era o professor representante deles. Eu achei isso estranho, mas, não sou eu que vou dizer pra eles se eu posso ou não posso ser professor representante deles. Eles escolhem, e aí, é a direção que toma providências pra dizer pra eles sim ou não. Aí, tá. Eu peguei, entreguei o papel pra diretora: diretora, aqui a lista da assembleia da 601. Aí, ela: "Essa turma está de graça. Eu já falei pra eles que é pra eles entregarem pro professor representante deles." Aí, eu falei assim: É, mas, eles disseram que eu sou o professor representante deles. "Não, mas, você não pode." É. Olha, eu também achei que não pudesse. Até perguntei pra eles se não era o Professor de artes. Mas, eles

disseram que não porque eles não tinham arte ainda. Então, eu não fiz nada. Eles disseram que era eu mesmo e que na hora que eles fizeram a votação eles falaram que era o Professor de italiano. "Não, mas, não pode." Então, a senhora vai lá e conversa com eles. (pausa) Porque eu não vou me meter. Aí ela disse: "Ah, eu vou mandar o X. ir lá falar com eles." Ah, então tá bom. (...)
**Pesquisador:** Mas, assim, na verdade é mais em relação aos alunos ou é mais em relação ao corpo docente, a parte administrativa, o que... Ou é tudo? Enfim...
**Professor:** É aquele negócio: a gente se estressa com os alunos, mas, são crianças, estão indo pra adolescência. Então, a gente até... Foi o que eu falei pra eles: Vocês são uns capetas, mas, vocês estão na idade disso. Aí, o garoto até falou assim: "Ah, professor, então, por que você briga com a gente?" (risos) Eu brigo com vocês porque vocês têm que aprender desde agora que existe hora pra brincar, hora pra fazer bagunça e hora de prestar atenção na aula. Tem hora pra tudo. Quando vocês estão dentro da sala de aula, é pra prestar atenção na aula, por isso que eu brigo com vocês, pra vocês aprenderem que existem esses limites. Aí, eles ficam com aquela cara deles de paisagem. Aí, *caraca*... Eu fui perguntar pra aquela (...) professora (...) pra quem eu entrego isso aqui? Que era a lista da 601. Ela olhou assim pra minha cara, com aquela cara de que comeu e não gostou e : "Não faço a menor ideia." Ah, tá bom. Obrigado. Aí, dei as costas. Vou entregar pra Diretora mesmo. Aí depois ela: "Ah, vê com o professor Y.." Eu não vou ficar catando professor na escola não. (pausa) Eu, hein. Primeiro, porque eu acho devia ser entregue pra inspetora e a inspetora que tinha que procurar alguém pra entregar, pessoa responsável por isso. Então, não vou ficar catando professora não.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor**: Só até o final do ano, cara.
**Pesquisador:** (risos)
**Professor:** Estou fora ano que vem.
**Pesquisador:** Você esperava que iria passar por tanto desafio assim?
**Professor:** Não.
**Pesquisador:** Achou que iria ser mais fácil?
**Professor**: Achei, achei que fosse ser mais fácil. Eu achei que até fosse ser mais fácil. Com a parte administrativa e docente da escola do que com os alunos.
**Pesquisador:** E na verdade não é?
**Professor:** (pausa) Nem um pouco. Eu não sei como aqueles professores aguentam ficar ali. Sinceramente, eu não sei. Só devem ficar ali, porque a escola é boa. Né? Os alunos da escola, ainda são uma clientela que respeita o professor. Né? Até agora eu não escutei nenhuma história dessas de escola pública, de aluno meter o dedo na cara do professor, essas coisas eu ainda não escutei. Então, deve ser por isso que os professores ainda continuam lá.
**Pesquisador:** E também são professores, pelo que eu percebo, que já se acostumaram, que já entraram no ritmo, porque são professores antigos, né? Você não vê professor novo lá. Assim...
**Professor:** Recém formado que acabou de entrar no concurso? Não...
**Pesquisador:** É. Você só vê professores de 15 anos, de 20 anos. Quer dizer, já se acostumaram com o ritmo da escola, com a direção. Agora, uma coisa engraçada que eu observo lá, por isso que eu até perguntei pra aquela professora de história, é que ali, todo mundo faz de tudo um pouco. E, às vezes, você fica sem referência, né? A quem que você vai se dirigir? A Z.? Ao X.? Sei lá... É... Quem é a coordenadora pedagógica? Cada hora a Diretora me fala uma coisa: é a Z., é uma escura. A diretora adjunta, ela já me apresentou essa escura, a irmã dela como professora adjunta, quer dizer... Sei lá... é muita gente pra... Eu, pelo menos, percebo isso, né? Muita gente pra mandar, assim...
**Professor:** Aham. É aquela história: muito cacique pra pouco índio.
**Pesquisador:** É.
**Professor:** E isso complica.
**Pesquisador:** Mas, em relação às aulas? No caso, ontem... Tirando essas... As aulas mesmo, em si?
**Professor:** É... Foi tranquilo. Eu terminei o exercício com a 601. Aí, fui fazendo os (...) O cadastro lá do (...) do(...) Daquela pauta ali do caderno rosa. (pausa)
**Pesquisador:** Praticamente, a aula foi isso?
**Professor:** É. Correção e o...
**Pesquisador**: E o cadastro...
**Professor:** Porque eu ainda não consegui fazer na 601 e na 602.
**Pesquisador:** Ah, tá.
**Professor:** Porque na quinta-feira passada na 602 teve a prova, amanhã não vai ter aula na escola. Me deram um papel pra assinar, dizendo que não ia ter aula na sexta. Pô, vou assinar com maior prazer esse papel. (silêncio)
**Pesquisador:** Entendi. É. Mas, eu relação aos exercícios? Você achou? Por que você tinha falado, no encontro passado, que achava que ia abortar alguma parte dele, porque você achou pesado.
**Professor:** Achei e abortei na 603 e na 604. Na 601 eu fiz e eles até que foram tranquilos.

**Pesquisador:** Aham.
**Professor:** Né? Tem um menino da 601, (...) que eu ponho a palavra no quadro, quando eu viro pra perguntar qual é o artigo ele já está dizendo o artigo e certo. (pausa) Ele só se atrapalhou nas palavras que terminam em "e".
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor:** Aí, ele se atrapalhou. Mas, que seguem as regras direitinho, -o, -i, -a, -e. Cara, ele foi embora...
**Pesquisador:** Isso na 601?
**Professor:** Na 601.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** Foi embora. Foi fazendo, foi fazendo certinho. (pausa) (...)
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** Como os dois estavam, só estava um com a folha, os dois sentaram, eu botei os dois um do lado do outro pra acompanhar com a folha. E, aí, os dois foram fazendo e tal. Eles mesmos se corrigiam, ali, na hora da aula, fazendo os exercícios.
**Pesquisador**: Entendi. E os outros?
**Professor:** Os outros já estavam ficando irritados. (risos) Porque eu mal acabava de colocar a palavra no quadro, virava e ele já dizia a resposta.
**Pesquisador:** AH! Tá!
**(...)**
**Pesquisador:** Quer dizer, é um momento de oásis, esse, assim...
**Professor:** Pena que só são os dois primeiros.
**Pesquisador:** Ah, tá. (risos) Entendi. E em outra turma? Alguma situação? Alguma?
**Professor:** Não. Só a situação da 701, né? Do relógio do garoto.
**(...)**
**Pesquisador:** (...) Bom, vamos então trabalhar? É... Bom, eu tinha pensado de a gente montar, talvez, uma unidade didática, em relação às regiões, trabalhar essa questão. Queria saber se lá na sua formação, lá na (universidade), ou, sei lá, na sua formação autônoma, você sozinho...
**Professor:** (risos)
**Pesquisador:** Você já leu sobre isso? Já leu sobre a unidade didática, como é que é o modelo? Tem alguma noção?
**Professor**: Muito por alto.
**Pesquisador:** Uhum. O que você lembra, assim?
**Professor**: Eu comecei a fazer na UNATI. Eu estava trabalhando na UNATI e comecei a fazer isso. Então, eu fazia(...)
**Pesquisador:** Mas, você fazia, assim, por extinto?
**Professor:** Ia por extinto. Ia por extinto. Né? Por exemplo, eu ia trabalhar artigo com eles(...)
**Pesquisador:** Certo. E como você fazia?
**Professor:** Aí, pegava toda parte gramatical, apresentava pra eles. A parte gramatical, aí, botava uns exercícios, aí, eu fechava com uma música.
**Pesquisador:** Tá.
**Professor:** Pra eles trabalharem aquele conteúdo dentro de uma música.
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor:** Como eu tinha a possibilidade de ter rádio, e tal, essas coisas, eu usava.
**Pesquisador:** Entendi. Mas, assim, como formação teórica, você não teve nada?
**Professor**: Uhmm... Tipo um passo a passo?
**Pesquisador:** Isso! As fases, o que... Não?
**Professor:** Eu tive numa... Acho que foi estágio II, foi estágio II. É. Eu fiz I e III, depois, eu fiz o II. O professor falou assim: "Olha, monta uma unidade didática pra próxima aula." Aí, eu peguei uma que já estava pronta da UNATI e entreguei pra ele e ficou tudo certo.
**Pesquisador:** Que você tinha(...)
**Professor:** Dos artigos. Eu acho que foi de artigos. Não me lembro se foi de artigos ou se foi de verbo no presente.
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor:** Acho que foi de artigo.
**Pesquisador:** Entendi. Mas, aquelas fases da (...) Motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione, verifica...
**Professor:** Cosa? (risos)
**Pesquisador:** Nada? Tá.
**Professor:** Cara, se eu vi isso na faculdade, foi assim: muito por alto e aí...
**(...)**
**Pesquisador:** Ah!

**Professor:** "Sigam aquele modelo pra..."
**Pesquisador:** Mas, nesse modelo, você lembra se tinha as fases? Não? Mas, você lembra mais ou menos como era o modelo?
**Professor:** Não lembro.
**Pesquisador:** Não lembra, né? É. Então, vamos lá. É... Bom, deixa, então, eu te passar, inicialmente, quer dizer, seria bom... É claro que a gente tem mil coisas pra fazer, né? Mas, seria bom que você, talvez, eu não sei se aqui (...) Se eu achar um livro aqui na biblioteca, a gente pede pra (coordenadora) pra você levar, só pra você dar uma lida, assim, porque isso é importante até pra sua formação como profissional porque a unidade didática não é utilizada só com criança. Ela é usada com qualquer público. E quando você aprende, pelo menos esse modelo, aquilo, você já fica mais fácil pra você preparar uma aula. Pra você... Até pra você se planejar, planejar como que vai ser a tua aula.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Né? Porque você tem um passo a passo ali, bem divididinho, aí, quer dizer, dá pra tua aula ficar bem rica. Então isso pode, por exemplo, é claro que hoje, por exemplo, lá na Itália, nos últimos anos, a gente tem ouvido falar muito de unità di apprendimento e não unità didattica. A unità di apprendimento é menor que a unità didattica. A unità didattica è maior, né?
**(...)**
**Pesquisador:** Então, assim, é, são algumas ideias que você pode usar. (pausa) Você percebeu que fazendo assim a aula ela fica... E, aí, o que acontece? Quanto tempo dura uma unidade didática? Depende. Ela pode durar meia hora, uma hora, quatro horas. Vai depender do tempo que você vai dedicar pra cada fase. Pra motivação, pra globalità, para analisi, sintesi e riflessioni e pra verifica. Dependendo da quantidade de tempo que você vai gastar em cada fase dessa, aí, vai ser uma hora, duas horas, três horas, quatro horas. Isso aí... O que se recomenda é que a unidade didática não seja muito longa. (pausa) Isso é o que se recomenda, que a unidade didática não seja muito longa. Por exemplo, uma coisa que você pode...
**Professor:** Em extensão de conteúdo que você está dizendo?
**Pesquisador:** É.
**Professor:** Não em tempo?
**Pesquisador:** Não. Em tempo mesmo. Uma unidade didática que dure dez horas, não. Aí, não.
**Professor:** Entendi.
**Pesquisador:** Extensão de tempo. Por exemplo, você pode fazer uma... Ah! Antes, depois da verifica tem uma fase que é chamada fasi di ripasso o recupero. Os alunos não pegaram aquilo que você deu. Então, aí, você tem essa fase, esse ripasso, fase do ripasso e do recupero, que tá até aqui, também. (pausa) É... Tá vendo? Il recupero. Verifica, la valutazione e il recupero. E ali você tem, aí, você vai ter que trabalhar isso. Só que o recupero, ele fica de stand by, né? Porque você só vai usar se os alunos não pegaram aquilo que você deu.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Entendeu?
**Professor:** Chega a ser aquela coisa de estímulo, resposta e reforço?
**Pesquisador:** Aquilo do behaviorismo, né?
**Professor:** Behaviorismo, você dá um start pro aluno e, aí, aquele start vai produzir uma resposta do aluno que pode ser positiva ou negativa. Se a resposta for negativa, você parte pra parte do reforço.
**(...)**
**Pesquisador**: Olha só, eu acho que é a unidade didática, ela pega alguns princípios disso, mas, eu acho que ela é maior do que isso.
**Professor:** Aham. Entendi.
**Pesquisador:** Tá? Mas, eu posso dar uma olhada pra você.
**Professor**: Porque ele fala se estímulo, resposta e reforço. Não fala da motivação, do...
**Pesquisador**: Aham. É.
**Professor:** É. Entendi. E assim, pra essa primeira unidade, você está pensando em fazer o que?
**Pesquisador:** Aí, por exemplo, você pode... Você já trabalhou artigo.
**Professor:** Aham.
**Pesquisador:** Você pode introduzir isso, la Calabria. Il Veneto. La Lombardia. Introduzir não. Como uma forma de revisão.
**Professor:** Das regiões através... Dos artigos através das regiões?
**Pesquisador:** Seria uma outra, quer dizer, é... Seria uma outra possibilidade que você pode trabalhar com eles as regiões. Porque você vai ter... (pausa) Quer ver? L'Abbruzzo com L'. L'Umbria. Il Lazio, la Toscana. L'Emilia Romagna.
**Professor:** uhum.
**Pesquisador:** Mas, assim, eu acho que embora… Na minha opinião, o foco principal seriam os adjetivos de… O foco principal seria: adjetivos de nacionalidade e regiões, pra essa parte cultural. Porque é muito importante, pelo menos assim, no que eu estou reparando, nessas pesquisas e entrevistas, né? Que eu estou fazendo, o

italiano para essas crianças, ele tem que ser uma coisa de cultura pra que eles possam ver que existe vida além daquele mundo deles que eles vivem.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Que existe um outro país com outras regiões. Cada região com uma peculiaridade, com neve, com não sei o que. Sabe? Então, isso é importante que você faça. Quer dizer, eu acho que se você chegar no final do ano, ter colocado, isso na minha opinião, eu pelo menos me sentiria assim. Ter colocado no coração daquele teu aluno a vontade de querer conhecer a Itália, pra mim vai valer muito mais do que ele colocar o artigo lo corretamente em todos (...)
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador**: Você vai possibilitar pra... Veja bem, Professor, você vai possibilitar pra aquelas crianças a descoberta de um outro mundo, de uma outra cultura. (pausa) Daqui a alguns anos, pô, o cara chega, tem dinheiro e vai para a Itália, como assim que você quer conhecer a Itália? Porque eu tive um professor, na minha escola, que me fez ver esse país tão bonito e tal e não sei o que e eu quero conhecer.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Sabe? Então, se você colocar... Porque a regra de onde ele vai colocar lo, ele vai esquecer com o tempo se ele não estudar mais, né? Ele vai esquecer. Mas, a vontade de talvez conhecer um outro país, ou ficar na mente, pô, na Itália tem lugares que neva. Isso ele não vai esquecer, te garanto. Ou tem lugares, meus alunos ficavam assim, é, acharam engraçado a gôndola. Eles nunca iam: "Mas, eles andam de gôndola lá direto, professor?" Sabe? Quer dizer, é uma outra cultura, você vai mostrar pra eles que tem uma outra embarcação, ele talvez só conhecem o barco. Mas, existe um outro meio de transporte que é a gôndola. (pausa) Entendeu? Então, isso é cultura. Então eu acho que você... A preocupação, eu acho que no caso do professor, teria que ser essa, né? Língua, cultura. Língua, cultura. Saudações. Por exemplo, mostrar como, é, nas saudações tem essa parte cultural, você pode ensinar o buongiorno, buonasera, ciao, come stai e você pode ensinar uma parte cultural. A questão do beijo na Itália. Você beija quem? Todo mundo? Não. Só beija quem conhece. E como que é o beijo? Da esquerda pra direita. Não é da direita pra esquerda. Aí, você pode, por exemplo, pedir pra fazer isso na sala: se cumprimentem aí. Vai lá na frente, se cumprimentem aí. Como é que vocês se cumprimentam? Aí, geralmente, eu chamava as meninas. Menino eu não chamava porque homem não beija, né? Aí, é...

## 4ª reunião

**Pesquisador:** Então, Professor, como é que foram as aulas aí, nessas semanas? Nessas mais ou menos duas semanas que a gente não se encontra...
**Professor**: Duas.
**Pesquisador:** Como é que foram? O que você deu? Conta aí um pouquinho.
**Professor**: Correu tudo bem, tudo tranquilo, sem problemas, graças a Deus. Quinta-feira não teve aula porque foi a prova da secretaria. Tranquilo.
**Pesquisador**: E na outra semana, você chegou a fazer o que com eles?
**Professor:** Eu fiz a parte dos artigos com os[...] Os elementos escolares. Fui fazendo, pegando os elementos, formando frases pra eles inserirem os artigos dentro de frases.
**Pesquisador:** Mas, aí como você apresentou esses materiais, esses elementos escolares? Tipo, você mostrou figura, você apontou, você...
**Professor:** Apontei. Apontei
**Pesquisador**: Me descreve um pouquinho como é que você fez essa atividade? Como você introduziu isso?
**Professor:** Eu peguei os elementos, fui formando as frases e fui botando as frases no quadro pra eles. Eles foram copiando, depois eles até me perguntaram: "Mas, como é que eu vou saber qual é?" Eu disse assim(...) Eu até evitei usar adjetivo, pra não ficar entre o artigo e o substantivo, então, eu já botei o substantivo direto junto com o artigo.
**Pesquisador:** Um exemplo?
**Professor:** É: come si chiama l'insegnante?
**Pesquisador**: Uhum.
**Professor:** Per cancellare, utilizzo la gomma. E botei tudo junto pra não gerar dúvida neles. Eu falei pra eles: olha só. É só olhar pra palavra que tá vindo depois. Aí você faz aquelas perguntas: termina com –o é masculino ou feminino? Singular ou plural?
**Pesquisador:** Mas, aí, no caso[…] Só entender. Eu estou te perguntando porque como eu não estava, eu queria só entender isso.
**Professor:** Aham.
**Pesquisador:** Você chegou a fazer previamente um trabalho com eles? Tipo: sei lá... Questa è la gomma. Questa è la lavagna.
**Professor:** Não.

**Pesquisador:** Não. Aí, como é que você botou a frase ... É que eu não entendi...
**Professor:** Botei a frase, eles fizeram o exercício, depois, conforme eu ia corrigindo o exercício, eu ia dando a tradução pra eles.
**Pesquisador**: Ah, tá.
**Professor:** Mostrando o que era cada palavra.
**Pesquisador:** Ah, tá. Entendi. Tipo: você colocou per cancellare utilizzo la gomma.
**Professor:** Gomma. Eles perguntavam: o que è gomma? Aí, eu...
**Pesquisador**: Ah, tá. Agora eu entendi.
**Professor:** Por que eu fiz isso? Pra evitar de ter palavras que mudam o gênero entre português e italiano e eles não entrarem naquela de... ah, não sei agora...
**Pesquisador:** La bacheca, o mural.
**Professor**: É. O mural é masculino, então, aqui vai ser masculino, então... Pra não gerar essa dúvida neles eu deixei pra dar o significado depois.
**Pesquisador:** Ah, tá. Entendi. Quer dizer, na verdade o objetivo era trabalhar os artigos ali?
**Professor:** Os artigos.
**Pesquisador**: Porque você botou a frase per cancellare utilizzo (tá-tá-tá) gomma.
**Professor**: Gomma.
**Pesquisador:** Ah, tá. Entendi.
**Professor:** Pra trabalhar o artigo.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** Só que eles ainda tão com muita dificuldade em artigo. Ontem, pra ontem eu fiz diferente. Eu dei várias palavras soltas e montei uma tabela. Maschile singolare : l', il, lo. Plurale: i, gli. Depois fiz pro masculino também, fiz uma tabela.
**Pesquisador:** Aham
**Professor:** Eu disse: gente, olha só. Até agora a gente viu o que? Utilizar o artigo, pegar o artigo e colocar na frente da palavra. Agora vocês vão pegar essas palavras e vão encaixar no quadro.
**Pesquisador:** Aham.
**Professor:** Aí teve gente: "Professor, mas, eu não sei."
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Aí, ontem eu parei, sentei do lado comecei a[...] Aqui, vamos lá, fazendo. O passo a passo com eles.
**Pesquisador:** Mas, isso era a grande maioria, era um pequeno grupo, aconteceu em todas as turmas? Ou... Quer dizer, faz uma avaliação. Você acha que essa questão de: "Ah, não entendi o artigo." Isso foi recorrente, em todas as turmas, de um grande grupo, um pequeno grupo? Como é que foi isso?
**Professor:** Foi mais na 604. Foi mais na 604.
**Pesquisador:** Entendi. E a que você atribui, talvez?
**Professor:** (pausa) Porque foram poucas pessoas. Eu não sei se foram poucas pessoas que me disseram que não entenderam ou foram só realmente essas que [...] É... Porque assim: na 604 chegou uma menina e disse que não entendeu. Aí, a outra disse também que não entendeu. Começou a vir gente que não entendeu. Mas, foram poucos. Uma eu até comecei a trabalhar com o caderno com ela. Eu falei pra ela: olha só, você tem que olhar aqui, mas, você tem que voltar no que a gente viu antes pra você ver a lista que eu dei. Porque eu fiz aquela lista toda separada. Artigo indeterminativo, masculino, singular, aí, eu botei: il na frente de consoante, l' vogal e lo caso especial. Fui botando toda a lista pra eles. Eu disse assim: você tem que olhar a palavra, terminou, é masculino ou feminino? "Ah, masculino." Singular ou plural? Singular. Começa com o que? Começa com a. A é o que? A é vogal. Então, volta lá na lista.
**Pesquisador: Uhum.**
**Professor:** Aqui, masculino, singular, começando com vogal, qual é o artigo que eu uso? "Ah, é o l'."
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** Porque eles não têm esse negócio de fazer a comparação. Eles querem olhar ali e já ter a resposta imediata.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor**: Aí, eu falei com eles: olha, gente, resposta imediata não tem. Vocês têm que voltar na matéria pra fazer o exercício. Se não voltar, vocês não vão conseguir fazer. No começo é assim. Depois que vocês forem pegando, né, o contato e tal, isso vai se tornar mais automático, mas, no começo, tem que ser assim. E é assim pra todo mundo. Tem que pegar, olhar aqui, voltar na matéria pra ver a resposta. Senão, não tem como. Aí, a outra: "Ah, eu estou conseguindo fazer, mas(...) Eu estou tentando fazer, mas, não consigo." Eu falei: Vamos lá. Sentei com ela. Quando eu fui ver o caderno, volta lá na matéria. Cadê a matéria? Não tinha matéria.
**Pesquisador:** Ah, tá.
**Professor:** "Ah, eu acho que eu faltei no dia." Aí, a outra: "Ah, eu esqueci meu caderno. O meu caderno tá em casa." Pois é... Aí, assim, vai complicar mais, né?

**Pesquisador:** Uhum...
**Professor:** Então eu falei assim: Então, você que não tem a matéria, pega a matéria com alguém e você que esqueceu o caderno em casa, olha no caderno, quando chegar em casa, olha no caderno pra você ver.
**Pesquisador:** Uhum. E, aí, você usou quais os (...) O campo lexical foi do colégio, mas, assim, quais as palavras, assim, que... Você lembra?
**Professor**: Ah, eu trabalhei desde lápis, caneta, até porta, janela, banheiro.
**Pesquisador**: Entendi. Aí, você fez com todas as turmas assim? As mesmas palavras? Ou mudou alguma coisa?
**Professor**: As mesmas palavras. Não.
**Pesquisador**: Hum. Tá.
**Professor:** Porque na 701, você chega lá, muitos deles nem sabem. Alguns sabem. Acho que os que já eram da 601, até sabem um pouco, lembram, um pouco. Agora, quem era da(...) Porque teve um menino que falou assim: "Ah, eu não sei nada. Não vi nada." Não sei o que. De que turma que você era? "Ah, eu era da 608." Aquelas piores turmas da tarde. Ah, tá. Então... E acabou misturando agora. Quem era da 601 com 608, juntou na 701, né? Talvez por um rendimento melhor no final do ano, deles, aí, eu acho que eles subiram. Quando mudou de turma, de série. Eles subiram.
**Pesquisador**: E, aí, você lembra? Pra cada palavra você criou uma frase?
**Professor:** Dessa última vez, não.
**Pesquisador:** Não, não. Do campo lexical? Tipo: Come si chiama l'insegnante? Per cancellare utilizzo… Então, pra cada palavra você criou uma frase.
**Professor**: Uma frase.
**Pesquisador:** Entendi. Depois você me passa?
**Professor**: Passo.
**Pesquisador:** Essa...Você lembra mais ou menos quantas frases?
**Professor:** Foram... acho que 15.
**Pesquisador:** 15 frases. Aí, você colocou no quadro?
**Professor:** Eles até reclamaram. Eu fiz as quinze frases, depois eu fiz um diálogo.
**Pesquisador:** Aí, como é que foi?
**Professor:** Foi tranquilo. Botei eles pra fazer o diálogo depois.
**Pesquisador:** E como é que era esse diálogo? Porque, assim... Deixa eu só entender. Você botou as quinze frases pra eles completarem com os artigos.
**Professor**: Uhum.
**Pesquisador:** E por que eles reclamaram?
**Professor:** Porque elas disseram que era muita.
**Pesquisador:** Ah, tá. É...
**Professor:** Chegaram as quinze frases, depois eu dividi o quadro e coloquei lá: diálogo. "Não, professor! Chega!" (risos)
**Pesquisador**: Aí, você corrigiu as quinze?
**Professor:** Não. Eu botei tudo e depois eu fui corrigindo.
**Pesquisador**: Ah, tá. Aí, depois você fez diálogo?
**Professor:** Depois eles recitaram o diálogo.
**Pesquisador**: E, aí, como é que foi? Aí, como é que (...) Eles tinham que usar essas frases?
**Professor**: Eu mesmo montei o diálogo. Eles só repetiram o diálogo.
**Pesquisador**: Ah!
**Professor**: Eu passei o diálogo com eles, depois eu fui chamando de dois a dois.
**Pesquisador:** Ah, tá! Pra ir lá na frente?
**Professor**: Pra ir lá na frente fazer. A turma que teve melhor aceitação foi a 601.
**Pesquisador:** E aí, esse diálogo retomava as frases, as palavras do campo escolar?
**Professor:** Algumas palavras.
**Pesquisador**: Tá. Entendi.
**Professor**: Aí, assim, a 601 foi a que mais teve aceitação, assim, de ir lá na frente e tal.
**Pesquisador:** Mas, aí, nas outras alguns se recusaram a ir?
**Professor**: Na 601 também teve gente que se recusou a ir. Mas, foi aquele negócio, um começou, começou, começou. E, aí, tem aquele aluno lá, o Carlos, que ele começou a querer ir várias vezes, várias vezes e eu acho que os colegas ficaram com raiva e: "Agora, eu também vou."
**Pesquisador**: Entendi. E, aí, quando eles se recusavam o que você fazia? Como é que você agia?
**Professor:** Eu tentava convencer, mas, quando eu vi que eu não estava convencendo(...)
**Pesquisador:** O que eles alegavam para não ir?
**Professor:** Ah, não queria, que tava com vergonha. Alguns iam e falam baixo que você do lado, quase botando o ouvido assim, dentro da boca das crianças, pra escutar e você não escutava.

**Pesquisador:** Entendi. E eles ficavam quietos na hora que eles recitavam?
**Professor:** (pausa) Às vezes, uma gracinha ou outra saia, né? Sempre sai, não tem como. Mas, assim, no geral, eles ficaram quietos.
**Pesquisador:** Mas, assim, o que você achou de ter mandado eles lá pra recitar? Você achou que (...) O que você achou dessa atividade? Por que foi a primeira vez que você fez, desde que você começou a dar aula, né?
**Professor**: Foi, foi.
**Pesquisador:** E, aí? O que você achou?
**Professor:** Pela aceitação, principalmente da 601, eu acho que foi válido. Assim, né? Tinha alguns probleminhas de pronúncia, mas, inevitável, né?
**Pesquisador**: Claro.
**Professor:** A gente tentava consertar, eu tentava evitar o máximo de consertar na hora, pra eles não ficarem sem graça. Porque criança vai ficar sem graça. Não é igual a turma de adulto que você para, conserta e eles: "Ah, tá." E vai e repete, né? A criança, ela tende a ficar (...)
**Pesquisador:** Ela está ali, exposta, né?
**Professor:** É. Então, ela tende a ficar com vergonha. Então, eu evitei ao máximo fazer isso. Mas, de vez em quando, saia, assim... (riso) Pelo histórico de trabalhar com adulto, acabava saindo, mas... Assim, eu acho que foi bem proveitoso.
**Pesquisador:** Que bom.
**Professor:** Acho que mais pra eles do que pra gente. Acho que eles conseguiram ver, né? Na prática, como que é uma conversa. Apesar de ser pequena, eles conseguiram ter uma ideia do que é.
**Pesquisador:** Entendi. E aí, essa semana, é prova lá?
**Professor:** A prova foi na semana passada, foi na quinta-feira.
**Pesquisador**: Ah, tá. Então amanhã vai ter aula?
**Professor**: Amanhã tem aula.
**Pesquisador:** E o que você está planejando para amanhã?
**Professor**: Amanhã, assim, porque eu nunca (...)
**Pesquisador:** Na terça? Na terça o que você chegou a dar? Você chegou a fazer esse trabalho que você estava comentando agora...
**Professor**: Da tabela, pra eles montarem a tabela com as palavras dentro dos artigos. E, pra amanhã eu vou corrigir porque ele não(...) Cinquenta minutos, na maioria dos casos, né? Porque só tem 2 tempos com a 601 2 602, o resto é tudo quebrado. 50 minutos eles não conseguem copiar.
**Pesquisador:** Entendi. Você não conseguiu tirar cópia? Em vez de você copiar no quadro, por que eu tinha te dado uma cópia de um parecido, né? Que eram umas bolas, assim...
**Professor**: Não, não consegui.
**Pesquisador**: Não conseguiu tirar cópia, né? Porque talvez você economizasse tempo.
**Professor:** Pois é. A cópia é um problema. Porque tem que chegar lá e pedir a cópia com uma semana de antecedência (...)
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Acho que agora com o controle dos alunos, fica mais fácil.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor**: Porque já tem noção de quantas crianças tem em cada turma.
**Pesquisador**: Entendi. Eu achei que amanhã tivesse prova porque o X. (o outro professor de italiano) vai dar prova amanhã.
**Professor:** O X. (o outro professor de italiano) deu prova semana passada.
**Pesquisador:** Então eu acho que a Y. (outra pesquisadora) se confundiu.
**Professor**: Ele deu prova dele.
**Pesquisador:** Mas, você não deu prova? Ah, tá. Mas, não é obrigatório, então? Você tem que dar uma prova?
**Professor**: Acho que não.
**Pesquisador**: Ah, tá.
**Professor**: Até porque, assim, é, aquele diário não tem presença. Você não faz presença deles. Você só tem uma...
**Pesquisador:** Diário da associação ou da(...)
**Professor:** Da associação. Você só faz uma avaliação.
**Pesquisador**: Entendi. Depois você vê com a Z. (coordenadora da associação), se você tem que dar prova ou não porque na época que eu dava aula, eu tinha que dar prova. E aí, tem uma nota, lá trás tem uma nota. Mas, aí você vê, talvez mudou alguma coisa. É bom você dar uma olhada. Então, amanhã você está pretendendo corrigir esse trabalho?
**Professor:** Corrigir. E tentar terminar o cadastro deles no diário porque ainda não deu pra terminar.
**Pesquisador:** Entendi.

**Professor:** É impressionante como a gente não consegue terminar. Começar num dia e terminar no mesmo dia uma coisa, ali.
**Pesquisador:** Entendi. Bom. Então, vamos começar a ver aquela questão da (...)
**Professor**: Da unidade didática.
**Pesquisador:** (...) da unidade didática.
**Professor:** Pois é...
**Pesquisador:** E aí?
**Professor:** Eu comecei, mas, não consegui terminar.
**Pesquisador:** Não. Sem problemas. É, você tinha me mandado já uma parte.
**Professor**: É. Só que vai ter que ser reduzido.
**Pesquisador**: Totalmente. (risos) É aquilo que eu te falei: eles são cri-an-ças! Quer dizer, na verdade, assim, é (...) Quer dizer, aquilo que você(...) Aquele texto que você me mandou, quer dizer, é muito interessante pra trabalhar com adultos. Com criança, não rola. Não adianta. Eu iria além: eu não daria nada escrito pra eles. Nada escrito. Na verdade, assim, o que a gente pode começar a trabalhar é aquele DVD, né? Como uma forma de motivação. Mostrar o que é a Itália. Eu acho assim, que (...) Por exemplo, amanhã eu sugeriria a você, bom, mas, aí eu não sei se amanhã você vai ter tempo pra fazer isso. Porque seria bom talvez você intercalar esses momentos mais pesados com outras atividades mais relaxantes.
**Professor:** Teve uma menina ontem: "Professor, matéria de novo? Meu caderno já tá acabando. O que eu faço? Compro outro?" É bom, né? (Risos)
**Pesquisador:** Então, não sei. Talvez seria uma sugestão: em vez de você fazer cadastro amanhã, leva eles, talvez, pra ver o DVD. Entendeu? É... Tenha compaixão dessas crianças. (risos) Porque, realmente... Porque assim, amanhã você já vai ter um momento de correção, que é um momento pesado. Você vai ter um tempo com cada uma?
**Professor:** Dois na 602 e o resto é tudo um.
**Pesquisador:** É, com um tempo eu acho que realmente você não vai conseguir fazer muita coisa. Mas, talvez, na 602, você já conseguisse mostrar, talvez, esse DVD.
**Professor:** É porque esse trabalho eu não passei pra 602.
**Pesquisador:** Ah, tá. Entendi.
**Professor**: Porque a 602 só tem aula amanhã.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** Nesse caso, seria até melhor ter um tempo cada dia com cada turma...
**Pesquisador:** Faz melhor...
**Professor:** Porque eu faria, eu passaria tudo na terça e corrigiria tudo na quinta e semana que vem já era outra etapa.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** Eu conseguia fechar tudo numa semana só. Por isso que também dá problema. Porque o que eu começo na 601, que são dois tempos, e, nas outras turmas, eu até acabo terminando. Quer dizer, nas outras turmas, né? Porque na 601 e 602 são dois tempos num dia. Então, eu não consigo ...
**Pesquisador**: O que você acha... o que você acha? Então, vamos começar com a 602. O que você acha de em vez de você fazer esse exercício que você fez com todas as outras, você abole esse exercício na 602, usa o DVD e, aí, você não vai abolir o exercício, você vai transformá-lo. Ao invés de você usar aquelas palavras, usa as regiões. Lombardia. Umbria. Lazio. Veneto. Onde que vocês vão colocar?
**Professor**: Uhum. É...
**Pesquisador**: Seria uma possibilidade. Assim, leva essa. Porque se você tiver algum problema pra usar o vídeo, você não vai ficar de calça curta. Tá? Leva esse. Mas, com a 602, você pode substituir. Já começa a aula com o DVD. Seria talvez um momento de motivação. Ou, então, por exemplo: você começar com o mapa, mostrando a Itália, né? Todas aquelas informações que você incluiu no texto, você pode falar oralmente. Gente... Fazendo eles raciocinarem, né? A Itália parece o que pra vocês? Aí, eles vão ver a forma da Itália. Parece o que?` "Ah, uma bota." Você pode até falar: em italiano é stivale. E aí você, falar um pouco da Itália. Quer dizer, a Itália é um país, que se divide em 20 regioni. Quer dizer, em italiano, estado equivale à regioni. E aí, você colocava o DVD. Eu acho que vai ser (...) Eu tenho certeza que vai ser uma coisa impactante pra eles. Entendeu? Aí, você até falar que (...) Em cada momento da aula, você vai procurar falar um pouquinho de uma região, um pouquinho de outra...
**Professor**: Uhum.
**Pesquisador:** Entendeu? Você está com aquele mapa que você levou?
**Professor:** Estou.
**Pesquisador**: Então, porque você não (...) O que você acha de levar ele amanhã. É logo nos dois primeiros tempos?
**Professor**: Dois primeiros.
**Pesquisador:** Então, leva ele, né? Mostra lá. Faz um trabalho de (...) Como se fala? (pausa) Fugiu a palavra...

**Professor:** Ambientação.
**Pesquisador:** É. É. Não era essa a palavra que eu queria... Mas, é... serve. Quer dizer, fala só um pouquinho do mapa da Itália e tal. Você pode até falar: quanto tempo vocês acham que leva daqui pra Itália? Se você conseguisse, talvez, um mapa da escola, um globo, né? "Ah, de avião são umas 12 horas mais ou menos, de avião." Isso eles não têm noção. Entendeu? Você pode chegar na Itália de avião. A você pode dar início a uma competição: quanto tempo vocês acham que é? Vamos ver! Vamos ver quem vai acertar! "Ah, são umas 12 horas de avião." Quer dizer, isso tudo você vai aproximando, né? São dados que você vai fornecendo aos alunos, culturais. Que com certeza vão motivá-los. Com certeza vão... E as tuas aulas vão ficar cada vez mais enriquecidas. E, aí, você pode começar a trabalhar o nome das regiões. Depois deles virem o vídeo, aí você com o mapa, né? Sei lá, você para e faz a questão da tabela pra eles organizarem Piemonte... É... Lombardia.
**Professor**: Uhum.
**Pesquisador:** Você pode começar a fazer assim. Ou então, antes ou depois que você (...) Tem um texto do Espresso...
**Professor:** É. Até você falou comigo.
**Pesquisador:** Do Espresso 1.
**Professor:** Da versão aggiornata...
**Pesquisador:** Da aggiornata...
**Professor:** Era isso que ia falar contigo, que eu ia pedir pra Z. tirar xerox.
**Pesquisador**: É. Você pode até colocar no quadro, é um texto pequeno. Não é um texto grande. Deixa eu ver se ela tem lá.
**Professor:** Ele pega só umas regiões e trabalha, assim, algumas cidades. Eles não chegam nem a trabalhar com as regiões. Eles trabalham mais com as cidades. Ele pega lá... Não, não...
**Pesquisador**: Você não tem o Domani aí ?
**Professor**: Aqui não. Só em casa.
**Pesquisador:** Será que... Eles devem ter aqui, né?
**Professor:** Acho que sim. Não sei se eles têm aberto ou se só tem lacrado. Se tiver lacrado, acho que eles não vão abrir.
**Pesquisador:** Bom, o que a gente pode fazer, a gente pode criar um texto também. Não precisa a gente tirar texto já existente. Você pode produzir um texto. O que chamam de produzir material ad hoc, no próprio local. (pausa) Oh: Italia è un Paese, você tirar isso aqui: piccolo. É… Ha circa 60 milioni… Hoje já tem 60 milhões. Então, a gente pode, talvez, pegar algumas coisas e criar um texto.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador**: O que você acha?
**Professor:** Porque pra fazer um... Espresso, eu teria que pedir pros alunos da Barra, porque eles têm.
**Pesquisador**: Entendi. Vamos, então, fazer um breve texto?
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Pra você passar pra eles no quadro. A gente pode fazer no próprio computador. Ah, tá aí. Ah, garoto! Então, olha só: fase de motivação: você falar um pouquinho da Itália pra eles. Começar a fazer o trabalho de elicitação. Digita aí: elicitazione que é a palavra. Quer dizer, é você começar a tirar deles as informações. Pessoal, olha só: a Itália, ela... Onde que fica a Itália? (...) Mas, você está lá pra isso. Porque você... Vai ter até um ou outro que vai saber. Mas, pra aquele que não vai saber, a aula vai servir pra isso. Então, onde que fica a Itália? Ah, legal. Então, começa a falar sobre a forma da Itália, quanto tempo vocês acham que leva daqui pra lá? Se você fossem pegar um avião, quanto tempo vocês acham? Ah... Eu tinha que perguntar pra Diretora aquela questão da recompensa, né? De levar um docinho, uma... Tinha que perguntar pra Diretora essa questão. Ah, quanto que vocês acham? 5 horas? 12 horas? Em média 12 horas, né?
**Professor:** É... A gente pode... Eu posso até levar amanhã e lá eu pergunto. Se não puder, a gente come. Não tem problema não!!!
**Pesquisador:** Não é um sacrifício, né?
**Professor**: Não!
**Pesquisador:** Então, assim, começar, entendeu? Tá vendo, então, pessoal? A Itália tem 2 ilhas. E aí, você apresenta o DVD. Eu vou mostrar agora um DVD que ele vai em 15 minutos mostrar toda a Itália. A gente vai fazer uma viagem pela Itália, em 15 minutos. Onde vocês vão ver todas as paisagens. Pronto! Isso aí já vai te tomar pelo menos meia hora de aula. E, aí, a gente pode introduzir um texto. Vamos começar a bolar um texto pequeninho pra eles... (...)
**(...)**
**Professor:** Coloca pra eles as marcas mais famosas?
**Pesquisador:** Não. Eu acho desnecessário. Ah, bom. Você pode até falar, talvez. Ferrari... Talvez a gente pudesse... Ferrari sim. Versace? Dolce & Gabbana? (pausa) L'Italia è famosa in tutto il mondo per la sua gastronomia, per i suoi monumenti, per i suoi paesaggi e per la moda. É… Agora só pra fechar. Vamos fechar isso. Per i suoi paesaggi e per la moda... (pausa)

**Professor:** Trabalhar com os pratos principais?
**Pesquisador:** Não. Eu acho que a gente podia fazer isso quando falasse de alimentos. Aqui é só uma visão geral. L'Italia è famosa in tutto il mondo per la sua gastronomia, per i suoi monumenti, per i suoi paessagi e per la moda. É… Per tutto questo, l'Italia è una delle mete.
**Professor:** Una delle?
**Pesquisador:** Mete. Não. Só um t. Metas. È una delle mete preferite da turisti provenienti da tutte. Não, bota assim: da tutte le parti del mondo. (pausa) O que você pode fazer depois? Aí você bota esse texto no quadro, isso já seria uma atividade de globalità. E aí, depois desse texto, você faz uma atividade de compreensão. Múltipla escolha. Vero o falso. Entendeu? Aí, você escolhe. Você pode escolher. Tipo: é... L'Italia ha: 60 milioni di abitanti? 59 milioni di abitanti? O 55 milioni di abitanti? Porque aí você vai fazer um trabalho com eles de "skimming" que é você procurar aquela informação exata no texto, né? De coPmpreensão. É... L'Italia è divisa, quer dizer, aqui você pode fazer ou com perguntas abertas: em quantas regiões é dividida a Itália? Ou você pode fazer já perguntas fechadas. Ou pode fazer vero o falso. Você pode fazer o múltipla escolha, scelta multipla. Então seria interessante que você fizesse uma atividade de compreensão. Agora, Professor, 3 perguntinhas 4 no máximo. A ideia é não sobrecarregar os alunos.
**Professor**: Aham.
**Pesquisador:** Entendeu? E, aí, eles se sentirem felizes de acharem as respostas, de entenderem um texto em italiano. É claro que pra gente vai ser boba, ridículo, mas, pra eles, entendeu? Vai ser: "Poxa, eu entendi um texto em italiano." Entendeu? Então, eu acho que isso, até esse passo da compreensão, isso vai te tomar umas 2 ou 3 aulas. Por quê? Lembra da sequência: falar, pegar o mapa da Itália, falar um pouco da Itália. Entendeu? O que eles, sei lá, o que eles sabem da Itália, o que eles... Pegar todo esse trabalho e depois mostra o DVD. Mostrou o DVD? Eles vão estar motivados, bota eles pra escreverem isso aí. Eles não vão reclamar. Aí, depois, faz uma atividade de compreensão. Depois da atividade de compreensão, aí, a gente já pode começar a pegar a parte gramatical. A parte das regiões, aquele trabalho de dividir as regiões de acordo com os artigos, né? E começar a trabalhar, talvez, a questão da nacionalidade.
**Professor:** Aham.
**Pesquisador:** Entendeu? O que você acha?
**Professor:** (pausa)
**Pesquisador:** Isso aqui você tá liberado...
**Professor:** Eu acho tão pouco.
**Pesquisador:** Oi?
**Professor**: Eu acho tão pouco...
**Pesquisador:** Não é. Não é. Não esqueça: você está dando aula para criança, Professor, tem que ser a coisa mais resumida possível. Bom, se você quiser complementar, você está livre. Isso é só uma sugestão. Entendeu? Se você quiser acrescentar algo que você ache importante, você pode fazer**.**
**Professor:** Não, é aquilo que eu te falei. Eu ia colocar aqui é... a parte de... de falar das marcas e tal. E... trabalhar as comidas mais conhecidas da Itália. O que é mais conhecido e tal. Mas... se vai trabalhar isso depois...
**Pesquisador:** É. Eu acho que a gente pode deixar isso um pouquinho mais pra depois. A moda, a gente fala quando tiver falando de roupa. Entendeu?
**Professor:** Aham.
**Pesquisador:** Pra não sobrecarregar os alunos.
**Professor**: Porque eu acho que...
**Pesquisador:** Você acha que quanto tempo eles vão levar pra copiar isso aqui? Se com poucas frases eles levam quase uma aula inteira.
**Professor:** É...
**Pesquisador:** Entendeu?
**Professor**: Você disse que eles não conhecem. Mas, eu acho que eles conhecem porque, sei lá, eles não são mais aquelas crianças bobinhas. Hoje eles têm gato-net, né?
**Pesquisador:** Faz um teste amanhã. Faz um teste. Vocês conhecem marcas italianas? Faz o teste. Na parte de o que vocês conhecem da Itália, faz um teste. Pode ser que eles conheçam.
**Professor:** Pode até acabar saindo uma Vitor Hugo.
**(...)**
***Pesquisador:*** *Bom, então, faz o seguinte porque agora eu vou ter que escapar. Procura fazer uma atividadezinha de compreensão, umas três ou quatro perguntinhas. Ou de múltipla escolha ou de vero o falso. Entendeu?*
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Aí você já vai dar isso amanhã pra eles.
**Professor:** E o DVD.
**Pesquisador:** E o DVD. Mas, assim, não esquece: o DVD é antes disso.

**Professor:** E antes do DVD tem que mostrar o mapa pra eles...
**Pesquisador:** Mostra o mapa, vai falando, se você puder, se você se sentir a vontade, procura até já dar, falar umas frases em italiano. L'Italia, ragazzi, è divisa. Mas, prepara eles antes: Olha, eu vou falar algumas frases em italiano aqui. Pra eles irem se acostumando. Porque aí, eles vão ouvindo e usa as frases do texto. Porque aí, quando eles forem ler o texto, eles já vão se lembrar daquilo que você falou.
**Professor:** Aham.
**Pesquisador:** Entendeu? L'Italia è divisa in 20 regioni. Fala devagarinho, fala pausado, que eles vão entender. Entendeu? (...)

## 5ª reunião

**Pesquisador:** Então, Professor, então, na semana passada, quer dizer, você deu aula depois da nossa reunião na quinta e na terça. E aí, como é que foi?
**Professor:** Na quinta...
**Pesquisador:** Quinta e ontem... Ah, é! Ontem foi feriado. É verdade. Estava querendo que você trabalhasse no feriado. Então, como é que foi a aula na quinta-feira? Você chegou a fazer alguma atividade daquilo que a gente tinha planejado? Se não deu certo, se não deu tempo? Descreve um pouquinho.
**Professor:** Não. Eu fiz a revisão com eles da prova que eu vou dar prova pra eles amanhã. A X (professora de italiano da associação) falou que tem que ter nota de prova e tal, eu vou dar uma provinha pra eles. Prova básica, mas, tem que fazer. Aí, fiz uma revisão com eles. Pra eles poderem ter, né? Não esquecerem da prova.
**Pesquisador**: E aí, de que maneira foi feita essa revisão?
**Professor:** Foi fazendo exercício, né? Retomando aquela parte dos artigos e tal. Aí, vou ver, depois da prova a gente vai começar a fazer essa parte das regiões e tal. Pra entrar com isso, já eles calmos, sem prova, sem nada.
**Pesquisador:** Entendi. E qual foi a reação deles, quando eles souberam que ia ter prova?
**Professor:** [risos] Alguns ficaram espantados, mas, tranquilo. Não se alarmaram muito não.
**Pesquisador:** Entendi. E no caso, assim, a revisão a respeito da[...] Porque praticamente você deu artigos, né? E palavras no plural. E, aí, a revisão você seguiu o mesmo, a mesma linha que você já estava fazendo, quer dizer, esses exercícios...
**Professor:** Segui pra não fugir muito do que eles viram até agora, pra eles não se assustarem. Pra eles verem que estão seguindo, né, estão dentro do mesmo ambiente ainda, não mudou. Pra eles não se assustarem.
**Pesquisador:** Em relação ao comportamento, indisciplina, problemas surgiram mais?
**Professor:** Não, tranquilo.
**Pesquisador:** Quer dizer, já estamos, aí, dois meses, né? 2 ou 3?
**Professor:** 3, né? A gente começou finalzinho de fevereiro. Uma semana antes do carnaval, depois parou carnaval, foi a última semana. Então, eu acho que 2 meses e duas semanas mais ou menos.
**Pesquisador:** E aí? Como é que você está, como está sendo o relacionamento, assim, você acha que você já está encontrando, assim, mais ou menos o jeito deles ou, enfim, o que você está[...] Como é que você avalia, você Professor em fevereiro, é, você Professor em maio. Quer dizer, houve aquele impacto inicial, que você até já tinha comentado, mas, e agora depois de 2 meses e duas semanas? Como é que você avalia o relacionamento com eles, os alunos?
**Professor**: Olha, acho que estou conseguindo me encaixar. Assim, 2 meses não vou resolver tudo, mas, assim, acho que já está começando a caminhar pra um denominador comum entre mim e a turma. Então, está melhorando, eu estou conseguindo controlar mais eles, né? Coisa que eu não tinha, turma de criança de 40 crianças dentro de uma sala de aula, sempre trabalhando com adulto, 5, 10 dentro de sala de aula. Mas, está caminhando, eu estou conseguindo me encontrar, começando a entender um pouco mais da cabeça deles, que isso é fundamental pra ver como a gente dá prosseguimento no trabalho, quais atitudes a gente toma, o que a gente faz. Está caminhando, "tá" melhorando bastante.
**Pesquisador:** E o relacionamento com a diretora, com o corpo docente, como é que está?
**Professor:** Olha, a diretora eu quase não vejo. Quando eu vejo, eu passou dou bom dia e vou embora. Restringindo o máximo de contato com ela porque eu sei que se ficar muito contato, vai dar problema. Vendo o que já aconteceu e tendo consciência do meu temperamento, eu acho que daria problema se eu ficasse com muito contato. Mas, os outros professores são tranquilos, não[...] Eles meio que não se metem muito. Meio cada um na sua. Também, eu entro, saio, entra outro professor, passo por eles e tal, é só isso, não tem muito contato.
**Pesquisador:** Beleza. Então, vamos dar prosseguimento àquela unidade que a gente estava fazendo? Ok. Então, a gente fez esse texto *Italia è un paese piccolo.* Cuidado com esse, se você for passar isso pra eles[...]
**Professor:** É o corretor...
**Pesquisador**: É o corretor, mas, cuidado se você for imprimir, cuidado. E *per i suoi*. Ok. Então, vamos lá. Lembrando: a gente já pegou a fase da motivação, que é aquela fase onde você vai começar a puxar deles fatos sobre a Itália, o que eles sabem sobre a Itália, porque isso é importante para ativar o conhecimento de mundo que eles têm. Por mais que seja bem pouco, de qualquer forma eles sabem alguma coisa. Aí, seria bom você, nesse

momento, trabalhar com o mapa. Lá na escola tem um mapa que eu vi. Acho que lá perto da sala da diretora, naquele corredor.
**Professor:** Eu vi naquele corredor...
**Pesquisador**: É. Aí, você pode pegar o mapa pra trabalhar um pouquinho com eles ali aquela parte das regiões. Bom, aí apresenta o DVD, aquela parte da Itália em 15 minutos, e, aí, apresenta o texto. Bom, a gente já está na fase da *globalità*, onde eles vão ter o entendimento global do texto. Então aqui a gente pode fazer diversas tipologias de pergunta, existem diversas técnicas: tem a técnica da pergunta aberta. O que seria, por exemplo, a pergunta aberta? Por exemplo: *Com'è l'Italia?* Aí, eles teriam que ler: *L'Italia è un paese piccolo. Che ha la forma di uno stivale*. Tem a técnica da pergunta fechada*: L'Italia è un paese piccolo? Sì. Ou L'Italia è un paese grande? No. L'Italia è un paese piccolo.* Você tem *a scelta multipla* ou verdadeiro ou falso, *vero o falso*. Dessas técnicas, qual você acha, assim, que a gente poderia usar pra fazer uma atividade de compreensão desse texto? Com base no conhecimento que você tem deles, da realidade deles, qual você acha que... Qual técnica você acha que...
**Professor:** Talvez a múltipla escolha. Podendo até um *vero o falso*. Mas, eu acho que a múltipla escolha é mais fácil porque eles procuram a palavra dentro.
**Pesquisador:** É. Eu também acho.
**Professor:** Trabalhar com *vero o falso*, eles vão ter que ler o texto, procurar aquela informação no texto, com a múltipla escolha você trabalha mais com palavras.
**Pesquisador:** Perfeito. Vamos lá! Vamos fazer um[...] Então, que perguntas você acha que a gente pode abordar aí?
**Professor:** [silêncio]
**Pesquisador:** Número de habitantes?
**Professor:** A forma também.
**Pesquisador**: Só que aí, a gente tem que colocar outros tipos de formas. *Ha la forma di uno stivale. Ha la forma[...]* Geralmente a gente pode colocar umas três opções de múltipla escolha.
**Professor:** É.
**Pesquisador**: Ou, então, a gente pode pegar já da população. É... *Quanti abitanti?* Letra A: A capital da Itália, né? Vou olhar aqui pra ver o que a gente pode abordar mais. Quantas regiões, né? *Quante regioni ha l'Italia?* Você pode fazer um contraponto, não sei se eles já viram isso em geografia, quantos estados o Brasil tem. Eu não sei se eles viram isso. Mas, seria bom. O Brasil ele tem 26 estados...
**Professor**: E o Distrito Federal...
**Pesquisador:** É. Mais o Distrito, né?
**Professor:** Mais o Distrito Federal.
**Pesquisador:** Você pode fazer esse contraponto. A Itália é um país que tem 20 *regioni*, que equivalem aos estados. É sempre interessante você fazer essa oposição entre Brasil e Itália, Brasil e Itália. [silêncio] Você pode falar: quali sono le isole più grandi? Venezia - Milano; Firenze – Roma; Quali sono le isole più grandi? [silêncio] Firenze, Venezia. [silêncio] Perfeito. E por fim, vamos voltar lá? *L'Italia è famosa...*
**Professor:** Di che parte del mondo? Europa?
**Pesquisador:** Não. Podia colocar assim: *Per quali cose l'Italia è famosa?* Aí, a gente bota[…] *Per quali cose è famosa l'Italia?* Não, bota o verbo primeiro. *È famosa l'Italia.* Aí, bota[…] Você podia colocar assim: *Secondo il testo*[…] Vírgula. *Per quali cose è famosa l'Italia*? Aí você pode botar: *Per la sua religiosità*, ali não fala, né? *Monumenti*. Qual outra coisa que nós falamos no texto? [silêncio]. Ok. Bom, então, essa seria uma atividade de *globalità*. Pra enriquecer um pouco, quando chegasse na parte da[...] Quando chegasse na parte[...] Você passa a resposta e tal. Aí, quando chegasse na parte de Roma, *Qual è la capitale d'Italia*? Você podia mostrar algumas fotos de Roma, não sei se você teria como usar aquele Datashow lá. Será que tem?
**Professor:** Onde que está o Datashow?
**Pesquisador:** Se você pedir lá, acho que tem que pedir lá. A diretora falou que eles têm um carrinho pronto.
**Professor:** É?
**Pesquisador:** É. Acho que eles não deixam mais lá, assim...
**Professor:** Dentro da sala...
**Pesquisador:** É. Bom, você pode fazer, tem duas possibilidades... É. Bom, isso se você tiver, né, o recurso, né? Se você tiver o recurso, o Datashow, aí, tipo assim, você pode mostrar algumas fotos de Roma, sabe? Do Coliseu, falar um pouquinho a respeito do que era o Coliseu, mostrar, sei lá. Fotos, os monumentos, né, de Roma. E, aí, quando chegasse aqui, *quali sono le isole più grandi*, a Sardenha, você mostrar algumas fotos, tanto da Sardenha quanto da Sicília. Não precisa ser muita coisa não. Só pra eles visualizarem. Entendeu? Por exemplo, você vai mostrar fotos das regiões, das coisas que você está falando, por exemplo. Não falar de Firenze ou de Milão, vai falar de Roma, Roma é a resposta. Então, aí, você vai mostrar fotos de Roma. Aqui, você vai falar: *quali sono le isole più grandi? Sardegna e Sicilia.* E aqui, por exemplo, você quando *per quali cose è famosa l'Italia?* Você pode mostrar alguns monumentos. O *Duomo di Firenze*, o *Duomo di Milano*. Você pode mostrar... Bom, se você mostrar Roma, você já mostrou o Coliseu, já mostrou essas coisas, né? Você pode

mostrar, sei lá, a Basílica de San Marco a Venezia. O templo, lá, que tem na Sicília, aquele templo grego. Enfim, você pode mostrar alguns monumentos. Entendeu? Em relação a esse assunto.
**Professor:** Mas, isso seria depois que eles tivessem visto o filme?
**Pesquisador:** Depois que eles tivessem visto Itália em 15 minutos. A sequência é: as perguntas pra você puxar deles; o DVD 15 minutos. Aí, tem aquela parte lá, não sei se você chegou a ver.
**Professor:** Não vi não.
**Pesquisador**: Então: 15 minutos, aí, depois, você apresenta o texto. Aí, atividade de compreensão. Na atividade de compreensão, pra não ficar aquela coisa chata, só de correção, você enriquece essa atividade, mostrando algumas fotos das respostas dessa questão. Entendeu? Então isso, a gente já abarcaria a questão da *globalità*. Entendeu? Agora, você tinha me falado sobre[...] Você queria fazer aí, uma revisão de artigo, né?
**Professor**: Não, até porque essa parte de artigo eu vou dar por encerrada.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** Com a prova, eu não vou repetir. Senão vai ficar o ano inteiro só...
**Pesquisador:** [risos]
**Professor:** ... só de artigos...
**Pesquisador:** Só de artigos... Tá. Então, aí, o que a gente pode fazer? A gente pode entrar na fase da *analisi, sintesi e riflessione*, falando sobre as regiões. Regiões, assim, adjetivos de nacionalidade. Então?
**Professor:** É.
**Pesquisador:** É... Agora, espera aí. Deixa eu ver um negócio aqui. [Leitura: L'Italia è divisa in 20 regioni. Le sue principali città sono: Milano, Venezia, Firenze, Napoli e Roma che è anche la sua Capitale. È un paese che ha molte isole per cui la Sardegna e la Sicilia, le isole più grandi.] [Continua com leitura rápida] Você já tem que ir, né?
**Professor**: Sim.
**Pesquisador:** Talvez no próximo encontro, a gente poderia[...] Porque você vai dar prova quinta e terça.
**Professor:** É.
**Pesquisador:** Então, talvez, num próximo encontro, a gente já começaria a trabalhar essa parte da *analisi, sintesi e riflessione* com os adjetivos de nacionalidade. Tem[...] É claro que, assim, pra eles não seria viável, mas, não sei se você já ouviu a música do *Lucca Carboni: Inno Nazionale*. Isso é bom você usar com adultos. [silêncio] É uma ideia que você pode usar. [silêncio] Com adultos. Com crianças eu não acho[...] A gente teria que ver outro jeito de introduzir essa parte dos adjetivos de nacionalidade. Aí, eu vou pensar, você pensa também, talvez, em alguma forma. Agora, se você[...] Uma ideia pra adulto é você usar[...] Esse texto aqui. Texto não, música. Usa a música porque o clipe não tem nada...
**Professor:** De mais...
**Pesquisador:** É. O clipe é totalmente louco. É o cara cantando e os caras sendo mortos. [silêncio] Seria interessante, talvez, também, você, antes de apresentar o DVD, você apresentar, talvez fazer uma cópia aqui na associação de um mapa da Itália já com as regiões. Pra eles colarem no caderno.
**Professor:** Ah!
**Pesquisador:** Porque isso vai te ajudar futuramente a fazer algumas atividades que peguem essa parte das regiões, entendeu? Mas, uma coisa, assim, bem didática. Demora assim mesmo?
**Professor:** Acho que é porque está pesado. Aquela cópia do *Domani*, aquele mapa *do Domani* ou do *Espresso*...
**Pesquisador:** Ou do *Espresso*... Acho que[...] Aquele é melhor, porque aquele eles veem as regiões e as capitais... E as províncias, né? [música] Só vou te mostrar uma "partezinha" do vídeo, só pra você ter uma... [silêncio] Entendeu? Aí, você tirava uma cópia ou, então, a gente pode até ver, talvez, um mapa mais simples, porque aqui, colorido, talvez numa cópia não vá ficar muito...
**Professor:** Escuro.
**Pesquisador**: Talvez o *Domani* seja mais... [silêncio] [música]
**Professor:** Deixa carregar um pouco porque senão...
**Pesquisador:** Essa música, como eu te falei, essa música pra criança acho que não... Por mais que, eu acho que eles até iam gostar, é[...] Essas crianças gostam de funk, gostam de não sei o que... Mas, eu acho que... Não sei, eu teria minhas reservas pra utilizar isso com crianças. Claro que com adulto até funcionaria bem. Talvez seja uma ideia pra você, por exemplo, numa aula com adultos, se você for falar disso, é... Você abordar essa questão. Mas, assim, a ideia, também, do mapa, você tirar uma cópia e mandar eles colarem no caderno, é interessante porque isso vai ajudar nas atividades, se a gente for trabalhar capital, *regioni.* [música] Não sei se deu pra você ouvir. Você entendeu? Ele vai falando: *"Noi siamo troppo Bolognesi, tu sei troppo napoletano, lui è troppo torinese, noi siamo troppo di Bari"*. Entendeu? Ali, nessa música, dá pra você trabalhar, por exemplo, o verbo *essere* com os pronomes, trabalhar todos esses adjetivos de nacionalidade, com criança eu não sei se... Eu acho que não funcionaria por mais que estejam bem avançadinhos, mas, acho que não caberia. [música] Ele vai falando todas as[...] [Música] Que dizer, na verdade o título da música é uma ironia, né? *Inno nazionale* porque de nação não tem nada, são todos divididos cada um se [...] Então, basicamente eu acho que aí você tem

atividade pra, pelo menos, umas duas aulas. Até mais. Se você for botar esse texto no quadro, copiar, umas três aulas.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Entendeu? Aí, você indo lá na escola, pergunta sobre essa questão do Datashow, pergunta amanhã porque, aí, na semana que vem a gente já tem como até se preparar e tal.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Porque, aí, eu posso... A gente pode pegar umas fotos da internet e jogar no pen drive e, aí, colocar no Datashow.
**Professor:** Tranquilo.
**Pesquisador**: O que você acha? Você acha que o percurso está legal?
**Professor:** Tá, tá...
**Pesquisador:** Aquilo, né? O que eu te falei, né? É trabalhoso...
**Professor:** É...
**Pesquisador:** ... não é fácil, mas, pelo menos, assim, a tua aula vai ficar mais rica, você vai motivar mais os alunos, entendeu? Então, eu acho que isso faz valer a pena. E você aprendendo esse macete da unidade didática, né, motivação, globalità, na prática, você consegue preparar qualquer coisa.
**Professor:** Uhum.
**Pesquisador:** Entendeu? Dá uma lida naquele Sfide di Babele que você levou, que ali tem as explicações e tem também as explicações das técnicas. Lá trás tem um apêndice, técnicas didáticas, aí tem técnica pra *ascolto*, técnica pra... Um monte de coisa.
**Professor**: Uhum.

## 6ª reunião

**Pesquisador:** Então, Professor, como é que tem sido lá na escola? O que você tem feito nesses últimos dias?
**Professor:** Eu fiz a prova. Apliquei a prova pra eles, corrigi e estou começando a passar o hino. Porque estão me cobrando, lá, o hino, que eles têm que ensaiar pra festa. E aí eu acho que aquela professora de música, a X...
**Pesquisador:** Eu não conheço.
**Professor:** Não conhece não? Eu acho que ela já vai agora, toda semana, pegar um tempo das minhas aulas pra ensaiar o hino com eles. Então, já não vou ter 2 tempos, vou ter um tempo só.
**Pesquisador:** Aí, no caso, como é que vocês vão fazer isso? Você, nesse tempo que ela vai estar com você, você vai estar junto com ela?
**Professor:** Vou estar junto com ela, na sala.
**Pesquisador**: Por que, aí, você vai trabalhar a pronúncia?
**Professor**: Vou trabalhar a pronúncia, corrigir a pronúncia e ela vai trabalhar a música.
**Pesquisador:** Ah, tá. Entendi. E, aí... Bom, depois a gente entra nessa questão. Em relação à prova, como é que foi o resultado?
**Professor:** 601, 602 e701 foram razoáveis. 603 e 604 terrível. A 603, a nota mais alta da turma da 603 foi 6,25.
**Pesquisador:** E da 604?
**Professor:** Da 604 a nota mais alta foi 7.75.
**Pesquisador:** E, aí, a que você atribui, talvez, o sucesso da 601 e 602... Sucesso não, talvez[...] Você teria, assim, alguma explicação, alguma avaliação?
**Professor:** Não. Eu também não entendi porque eu fiz a mesma prova pra todas, pra todos eles. A primeira questão eu tirei do caderno que eles tinham, exatamente igual do caderno. Não mudei nada. Teve gente errando um monte de coisas. Na 601, na 601 e na 602 ainda tive 10. [silêncio] Tive 10. Agora, 603 e 604 foi feio. Sabe aquele (aluno) da 701? Que fica com o cabelo espetado, que senta lá na frente, perto de um gordinho?
**Pesquisador:** Acho que vagamente eu lembro.
**Professor:** Aquele moleque é o capeta e tirou 10.
**Pesquisador:** É!?
**Professor:** Eu perguntei pra ele assim: ... como é que você me explica isso? Ele: "Ah, professor, eu sou inteligente.
**Pesquisador:** [risos] Mas, ele durante as aulas, ele participa? Ele presta atenção?
**Professor:** Cara, ele participa, mas, ele não fica quieto. Ele não concentra. Ele presta atenção, foge. Presta atenção, foge. Ele não concentra.
**Pesquisador:** Mas, acabou tendo um resultado...
**Professor:** Ele teve um resultado bom.
**Pesquisador:** Entendi. E, aí, o que os alunos falaram a respeito da prova? Disseram que estava difícil, fácil? Eles chegaram a dar alguma...emitir alguma opinião?

**Professor:** Não. Cara, pra eles é muito assim: vem cá ver sua nota. Aí, eles olham a nota: "Ah, tá."
**Pesquisador:** Você acha que é uma indiferença?
**Professor:** É. Assim, não é com o italiano. É com qualquer uma.
**Pesquisador:** Entendi. Entendi.
**Professor:** Eles não... não... Sabe?
**Pesquisador:** Não estão nem aí...
**Professor:** Não estão nem aí. Eles viram, eles veem que tiraram... Na 603 eu tive uma que foi 1,5. Aí, as pessoas olham, assim, 1,0, 1,5, 2,25. Aí, olha assim: "Ah, tá." Como assim "Ah, tá"? Né? E, assim, não é só pra italiano, é pra qualquer matéria.
**Pesquisador:** E você chegou a conversar com o (outro professor de italiano), na dele também houve assim ou...
**Professor:** Não, nem chegou a comentar. Tem um tempão que eu não falo com o (outro professor de italiano). Eu nem encontrei com ele mais.
**Pesquisador:** Em relação à direção da escola?
**Professor:** Pouco vejo.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** Cheguei a perguntar pra ela o negócio do prêmio...
**Pesquisador**: Ah, sim.
**Professor:** Né? Ela disse assim: "O que vocês vão premiar? Um livro?"
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor**: Ah, não sei. Eu pensei, assim, sei lá, numa caixa de bombom pra dividir pro grupo. "Não. Não pode nada de comer."
**Pesquisador:** Eu já imaginava.
**Professor:** "Não pode nada de comer." Tá... Aí, não sei. Talvez a gente pode premiar... Sei lá... Acho que, na verdade, qualquer besteirinha pra eles já é, pra criança já é ...
**Pesquisador:** Ah, com certeza.
**Professor:** ... já é um reconhecimento.
**Pesquisador:** ...E o que você está planejando para as próximas aulas? A gente já tem algumas coisas preparadas. Você já está pretendendo iniciar?
**Professor:** Já.
**Pesquisador:** Ou fazer outra coisa?
**Professor:** Estou pretendendo iniciar porque já fechou a parte da prova. Só falta lançar a nota deles, mas, aí, não tem problema. Então, já estou pretendendo iniciar isso e passar o hino, né? Um tempo vai ficar pra[...] Pra essa parte do[...] Do[...] De começar aquilo que a gente já tinha preparado e o outro tempo vai ficar pro[...] pro hino.
**Pesquisador:** Entendi. Tá. Então, você quer dar sequência à essa preparação ou você quer fazer outra coisa, você gostaria de tocar em algum outro ponto, até da formação como professor, enfim, você quer talvez ler, considerar de novo a base teórica de algum ponto que a gente viu ou você quer dar sequência.
**Professor:** Acho que dar sequência ... porque ...aquele negócio que você falou: tem que pensar neles, não adianta pensar em mim. Tem que ser neles, né? Pra ver o que vai ficar mais fácil pra eles. E, assim, eu acho que pra um primeiro momento, a gente pode continuar com o que a gente já vem fazendo e ver como é que vai ficar com eles, né? Se eles vão, né, pedir mais, o que eu acho que não aconteceria. Talvez na 601, na 602, mas, o resto não. E ver se a gente acrescenta mais alguma coisa, depois muda.
(...)
**Pesquisador:** E lá, problema de disciplina? Você chegou a ter mais algum ou alguma coisa mais grave?
**Professor:** Não. Não.
**Pesquisador:** Tá tranquilo já? Você já está se adaptando já ao ritmo...
**Professor**: Já, já. Não adianta ficar me estressando. Não adiantar ficar arrancando cabelo.
**Pesquisador:** E aquela questão do roubo de não sei o que...
**Professor:** Nem sei o que foi...
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** ... foi feita. Nem perguntei.
**Pesquisador:** Nem quer saber, né?
**Professor:** Nem perguntei, né, pra depois eu ouvir que não tenho que me meter, que eu não sou professor do município, que eu isso, que eu aquilo...
**Pesquisador:** Entendi.
(...)
**Pesquisador:** Tá. É... Vamos chegar, vamos fazer a parte[...] Tem como você abrir um novo documento aqui? Abri um novo documento que a gente agora organiza o que a gente já fez, né? [silêncio] Aí a gente pode colocar assim: Unità didattica La bell'Italia. Quer dizer, é sempre interessante colocar um nome, né, na unidade.... (reunião prossegue com a preparação da unidade didática)

## 7ª reunião

**Professor**: Pior que eu cheguei ontem lá e não tinha aula.
**Pesquisador**: Ah, não?
**Professor:** Entrega de boletim.
**Pesquisador:** Ah, tá.
**Professor**: Fui falar com ela. Diretora, olha só, a X. (diretora didática da associação) me ligou ontem e me disse que tentou falar com a senhora ontem só que não conseguiu e aí ela perguntou, pediu pra eu perguntar pra senhora, quando a senhora puder dar uma ligadinha pra ela... "Eu não vou ligar não." (...) "Eu não vou ligar não. É.... Ela que ligue pra cá mas, eu sei até o que é, mas, de qualquer forma, aquele menino não dá mais aula aqui não." (...) Ah, tá. Então tá bom. "Ou então você liga pra ela e passa o telefone pra mim." ...
**Pesquisador**: E você ligou pra X.?
**Professor**: Ai depois eu liguei pra X. e disse assim: que ela disse que é você que tem que ligar pra ela.
**Pesquisador:** hum... É porque a Y. (coordenadora da associação) mandou aquele email ontem...
**Professor:** Eu nem vi.
**Pesquisador:** Eu não entendi nada.
**Professor**: Ai, perguntei. Uma professora queria falar comigo...do inglês.
**Pesquisador:** Não conheço. Uma senhora?
**Professor:** Uma senhora.
**Pesquisador:** Loira?
**Professor:** Loira...
**Pesquisador:** Aham.
**Professor:** Ela falou assim: " Ah, porque... O que aconteceu? O Z. (outro professor de italiano) não vai mais dar aula aqui não?" Não sei. Minha coordenadora me ligou ontem pedindo pra (...) que queria falar com a Diretora mas, não sei do que se trata. Ai eu perguntei: aconteceu algum problema aqui? Ela: "Não, não. Não aconteceu nada, assim... Até ele é um bom menino e tal mas, ele falta muito. E ai, faltou, pra diretora já não serve mais." (...) Ah, tá.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor:** Agora eu não sei se realmente foi isso ou se (...) Né? Porque uma vez o Z. virou pra diretora e falou assim: "Diretora, por que você está falando alto? Eu estou do teu lado." Eu falei: Z. tu é maluco.
**Pesquisador:** Caramba! Bom, a gente teve a reunião na quarta, ai na quinta lá...
**Professor:** Na sexta.
**Pesquisador:** Ah, é! Na sexta. Ah, é, tá certo.
**Professor.** Na sexta... Eu ia começar ontem mas... Não teve aula.
**Pesquisador:** Entendi. Então, quer dizer, mas, como é que foi essa entrega de boletim? Você chegou a ter algum contato com pai?
**Professor:** Não. Só vi alguns pais passando ali pela escola.
**Pesquisador:** Ah! Então você foi pra nada?
**Professor:** É. Eu fiquei fazendo nada. Quer dizer, pra não dizer que eu não fiquei fazendo nada, eu fiquei separando apostila deles lá. A diretora chegou pra mim e disse: "Vem cá, você que não está fazendo nada, faz um favor aqui: vem aqui com a inspetora, vem separar aqui os... as apostilas aqui." Ah, tá.
**Pesquisador:** Ah, tá. Porque na (outra escola onde tinha aulas de italiano) a gente até ajudava, assim, a gente conversava com pai, a gente...
**Professor:** Não, não.
**Pesquisador**: Ficava totalmente integrado no colégio.
**Professor:** Não, não. Nem um pouquinho. Vou abrir o word.
**Pesquisador**: Ah, tá, entendi. Deixa eu pegar o livro lá, a gente pode ter alguma ideia, pra atividade.
**Pesquisador:** Bom, em que parte a gente tá?
**Professor**: Terminou. (pausa) Parou na parte de fazer os... os... (pausa) os adjetivos (...) de nacionalidade.
**Pesquisador:** Ah, tá.
(continuação da preparação da unidade didática)

## 8ª reunião

**Pesquisador**: Então, Professor, na semana passada, você ficou doente, não é? Você chegou a ir na escola?
**Professor**: Na quinta-feira cheguei a ir.

**Pesquisador**: Caramba, mesmo doente?
**Professor**: Mesmo doente eu fui. Cheio de dor no corpo. Cheguei lá, perguntei se tinha alguém pra ficar com uns garotos lá pra mim... Eu não tinha condições, eu não conseguia nem ficar em pé. A sensação que eu tinha era que a qualquer hora que eu ficasse em pé, muito tempo em pé, eu ia cair. Mas, aí, disseram que não tinha ninguém pois alguns professores estavam de licença, as outras estavam na entrega de boletim das crianças e tal. Então tá bom, então eu vou ficar com eles. Aí, fui pra sala, fiquei sentado. ..Aí, eu tinha levado umas cópias, uma daquelas cópias que você me deu de trabalhos, aí, pedi pra tirar xerox, só que às 07 horas da manhã, lá, ninguém tira xerox. Porque tem que esperar o professor X. chegar e é só ele que mexe na xerox e ele só chega 08 horas. Então tá. Aí, esperei até dá 08 horas e pedi pra fazer a cópia. Aí, eles fizeram as cópias lá pra mim e depois nos outros tempos eu fui dando os exercícios pra eles fazerem em sala de aula.
**Pesquisador**: Era exercício de quê?
**Professor**: Dos artigos. De artigos e números. Dei aquele que tinha que encaixar o artigo dentro dos balões e o caça-palavra dos números... Dei um ou outro.
**Pesquisador**: E aí como é que foi a recepção?
**Professor**: Eu separei eles em grupo, não é? Porque as cópias que eles me deram não eram suficientes para todo mundo. Aí, fui separando em grupos para eles fazerem. Eles fizeram legal, o único problema foi separar os grupos. Porque eu falava: Gente, separa aí um grupo de 3, de 4... "Pode de 5?" Não. "Pode de 2?" Não. "Ah, eu quero fazer sozinho." Não dá. São 3 ou 4. Mas, fora isso foi tranquilo.
**Pesquisador**: Isso foi na quinta passada?
**Professor**: Na quinta-feira passada. Aí, terça-feira eu não fui.
**Pesquisador**: Terça, ontem?
**Professor**: Não. Não, não. Eu fui na quinta-feira retrasada... Não! Exatamente! Terça-feira passada.
**Pesquisador**: Ah, tá.
**Professor**: Na terça-feira passada.
**Pesquisador**: Que você não foi?
**Professor**: Que eu não fui. Eu estava com atestado, aí, eu não fui.
**Pesquisador**: Mas, teve algum problema lá, em fazer isso?
**Professor**: Ninguém me falou nada não. Porque eu liguei, porque eu também avisei que eu não ia. Logo de manhã cedo eu já liguei pra eles e: Oh, eu não vou, eu estou com dengue, não tenho condição de ir. Porque eles me viram que eu estava passando mal na quinta-feira.
**Pesquisador**: Ah, tá.
**Professor**: Não é? Eu não conseguia andar. Eu andava, as pernas doíam, a coluna doía, tudo doía. Aí, não fui. Eu até já estava me sentindo melhor na terça-feira. Só que aí, a médica falou que era melhor eu ficar em casa porque era dengue e tal. "Você pode parecer que está melhor, mas depois..." Então está bom, vou ficar. Aí, fiquei. Voltei ontem.
**Pesquisador**: Quinta você também não foi?
**Professor**: Quinta-feira eu fui. Ah, é. Hoje já é terça. Quinta-feira eu fui e comecei a fazer a unidade com eles. Comecei a fazer a unidade, assim, levei um mapa da Itália e levei um mapa da Europa. Mandei eles olharem os dois mapas e acharem a Itália, dentro do mapa da Europa. Aí, tá. Fiquei conversando com eles, fazendo aquelas perguntas que a gente tinha elaborado e tal. Só que eu não consegui terminar aquilo.
**Pesquisador**: Claro, porque[...]
**Professor**: Eu não consegui nem terminar as perguntas.
**Pesquisador**: É o que eu te falei...
**Professor**: As perguntas, eu não... Eu fiz as perguntas: Onde que está a Itália? Qual é a forma da Itália? Como que a gente pode fazer pra chegar e quanto tempo a gente leva? E não foi mais.
**Pesquisador**: Mas, assim, é, você achou que eles se interessaram? Ou fizeram algumas perguntas extras pra você?
**Professor**: Fizeram. Uns fizeram algumas perguntas, mas, assim, mais ou menos.
**Pesquisador**: Mas, isso com todas as turmas ou não?
**Professor**: Não. É. Com todas, com todas. Assim, eles começam, mas, não conseguem se concentrar por muito tempo.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Aí, eles começam a dispersar. Uns se mantém concentrados ali. Outros não, já começam a voar, aí começa a conversar.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Mas, quando eu fui fazer no 7° ano, o mesmo trabalho com o 7° ano, é, quando eu fui falando das regiões da Itália, mostrando as regiões[...] Até, fui mostrando as regiões e tinha um menino lá que já foi falando dos times de futebol. Direto, assim. Mas, no 6° ano, não. No 6° ano quando eu cheguei a perguntar: como que a gente faz pra chegar na Itália? Aí, uma menina virou pra mim e falou assim: "De ônibus."
...

**Pesquisador**: É. É. Mas, aí, no caso, é... Em todas as turmas você parou nas mesma perguntas? Na parte das perguntas....
**Professor**: É.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Aí, ainda vou começar com a 601 e com a 602 porque ontem teve olimpíadas de matemática das escolas públicas. Aí, não teve aula. Eles só fizeram prova e foram embora.
**Pesquisador**: Ah, tá. Entendi. Aí, amanhã você vai dar sequência?
**Professor**: Amanhã não. Amanhã é feriado.
**Pesquisador**: Ah, é. Amanhã é feriado. É verdade, então, só semana que vêm.
**Professor**: Só semana que vêm.
**Pesquisador**: Uhm... Entendi.
**Professor**: Aí, semana que vêm vai ser também terça e quinta e na outra semana terça.
**Pesquisador**: Ah, tá.
...
**Professor**: Eles estão passando já. Estão ensaiando o hino, já estão[...] A professora de música já começou a passar a música com eles, eu já tinha dado a pronúncia, ela só ficou preocupada com o pessoal da tarde porque não teve.
**Pesquisador**: Ah, porque o (outro professor de italiano) saiu...
**Professor**: Saiu.
...
**Pesquisador**: Acho que não. Acho que não. Bom, então, a unidade está indo, você[...] Então, assim, você [...] Tirando essa questão [...] Você achou que alguns se dispersaram, por outro lado, outros se interessaram...
**Professor**: Mais...
**Pesquisador**: Mais... Certo. De todas as turmas, a que você achou que o melhor resultado foi onde? No 7° ano?
**Professor**: 7° ano.
**Pesquisador**: Porque eles também são maiores, também...
**Professor**: A 603 e a 604 ela é uma turma que ela por si só, ela é muito dispersa.
**Pesquisador**: Uhm. Entendi.
**Professor**: Aquele negócio que eles fazem de colocarem os melhores alunos na 1, depois 2, depois 3... É exatamente o que acontece.
**Pesquisador**: Entendi. Na 601 você chegou a fazer?
**Professor**: Não. Porque a aula deles seria quinta. Na 601 e 602 seria quinta.
**Pesquisador**: Entendi. Entendi. Bom, como você praticamente[...] Aquilo que eu te falei...
**Professor**: Não, não tinha, seria ontem. Só que ontem teve olimpíadas de matemática, como eu te falei.
**Pesquisador**: Ah, tá. Mas, você vê, é aquilo que eu tinha te falado, que essa unidade didática vai servir pra várias aulas.
**Professor**: É.
**Pesquisador**: Vai te servir pra várias aulas. Aí, eu pensei da gente hoje, no nosso encontro, fazer uma coisa um pouquinho diferente. Como você já tem, mais ou menos, essa unidade didática encaminhada até as férias, isso aí você pode ficar tranquilo... Se duvidar, você passar[..] Você vai entrar agosto falando disso. Porque como eu te falei, no município as coisas andam muito devagar. Aí, eu pensei da gente fazer hoje uma discussão a respeito de alguns temas... É... ligados ao ensino de língua. Aí, hoje eu pensei da gente falar um pouquinho a respeito do papel da gramática no ensino de línguas. Eu queria destacar duas falas, assim, pra gente começar a discussão. Primeiro, essas duas frases. Lê pra gente.
**Professor**: "Eu acho que primeiro o aluno tem que saber gramática inteirinha pra depois começar falar a língua estrangeira." "Quando eu dou aula só de gramática, eu me sinto como se tivesse feito alguma coisa que não deveria fazer ou que poderia fazer diferente, talvez melhor."
**Pesquisador**: Isso. Lê esse primeiro parágrafo, só pra você se situar.
(...)
**Pesquisador**: Isso. Então, vamos lá! Aí, eu quero pegar a outra fala aqui [...] [silêncio] Essas aqui são falas de alguns estudantes, tá? Lê o que o Danielle diz.
**Professor**: Sono io.
**Pesquisador**: Ok. Então, vamos lá! Com base na tua experiência de aprendizado de línguas, você aprendeu italiano na (universidade)?
**Professor**: Na (universidade).
**Pesquisador**: Só lá?
**Professor**: Só lá.
**Pesquisador**: Você tem conhecimento de outra língua, aprendida em outro contexto?
**Professor**: Eu fiz inglês em curso.
(...)

**Pesquisador**: Ah, tá. Entendi. Então, qual era o papel do ensino da gramática nesse curso? Você lembra?
**Pesquisador**: Faz tempo?
**Professor**: Faz tempo. Eu terminei em 2007. [silêncio] É... Acho que a gente nunca, pelo que eu me lembre, a gente nunca fez gramática sistematizada. A gramática ia sendo dada no meio, ali, enquanto a gente estava trabalhando aquela unidade e tal. Via os diálogos, aquele diálogo, ele puxava um item da gramática e você ia trabalhando aquilo. Os exercícios é que eram mais[...] É... Direcionados, né? Quanto a questão da gramática. Então, tinha uns exercícios de *present perfect, simple past,*... Mas, nada que desse, assim, tirando a regra pela [...] Ia tirando a gramática pelos exercícios.
**Pesquisador**: Não era ensinado de uma maneira explícita...
**Professor**: Não. Não tinha uma parte do livro que ia ensinar como se conjugava um verbo, no presente, no passado, não tinha nada disso.
**Pesquisador**: Entendi. É... Foi a mesma coisa com o italiano?
**Professor**: Com o italiano... Bom, eu estudei com o *Espresso*, na faculdade.
**Pesquisador**: Desde o início?
**Professor**: Na verdade, eu só fiz *Espresso* 1 e 2.
**Pesquisador**: Mas, quando você entrou na faculdade você já começou...
**Professor**: Já comecei com o *Espresso*, direto.
**Pesquisador**: Aí, o professor, como é que ele... Ele seguia o manual ?
**Professor**: Seguia.
**Pesquisador**: Ou... Mas, como é que era abordada a gramática? Da mesma maneira que você tinha, teve lá no curso de inglês? De uma maneira diferente? Como é que era, por exemplo, vamos pensar num exemplo: artigo ou verbo. É... Isso era ensinado de uma forma contextualizada, sem o aluno, assim, perceber, ou, tinha um momento da aula que era explícito...
**Professor**: Às vezes tinha, às vezes. Não era sempre. Quando a gente aprendeu artigo a gente teve bem a aula, assim, no quadro. Artigo masculino singular que a gente usa davanti pn, ps, gn, x, z, y : lo. *Maschile singolare davanti a consonante: Il*. Aí, essa parte a gente já teve sistematizado. Mas, também, foi só aí. Depois, não teve mais, assim. Ah, não. Quarto[...] No 4° e no 5° período que a gente teve verbo, aí, o professor fez a gente conjugar um monte de verbo. E a prova, né, a prova desse período foi ir pro quadro e conjugar o verbo no quadro. Ele dava o verbo pra gente conjugar, a gente ia pro quadro e conjugava. Aí, no 6° período já começou a trabalhar mais a parte de escrita, né? Que foi até com a X. (professora e diretora da associação italiana) meu 6° período. Aí, foi aí que a gente começou a ter, né? Uma parte mais sistematizada da gramática e a começar a trabalhar a produção de texto, porque até então a gente não tinha tido produção de texto nenhuma, aí, depois, no 7° e no 8° período foi análise lógica.
**Pesquisador**: Quer dizer, bem gramática.
**Professor**: Bem gramática.
**Pesquisador**: Entendi. Então, assim, é[...] Praticamente[...] Quer dizer, pelo que você está falando, a gramática teve papel importante no[...] Na tua aprendizagem do italiano.
**Professor**: Pra mim sim. Mas pra muita gente não fez diferença nenhuma.
**Pesquisador**: Certo. Por que você diz que pra você fez diferença?
**Professor**: É porque é a parte que eu gosto. É a parte que eu entendo melhor. É a parte que eu consigo dominar. E é aquele negócio: o que eu pude perceber, assim, em comparação com os meus colegas é que eu já dominava bem a gramática portuguesa, então, consegui me virar muito bem na gramática italiana. Eles não dominavam a gramática portuguesa, então, eles não conseguiram dominar a gramática da língua italiana.
**Pesquisador**: Entendi. E você gosta de um ensino, assim, estritamente gramatical?
**Professor**: Eu gosto, mas, também não é só isso. Assim, né?
**Pesquisador**: Não, eu digo você como estudante. Você, Professor, estudante de língua.
**Professor**: Eu, como estudante, eu gosto. Eu gosto.
**Pesquisador**: Por exemplo, se você tivesse que optar entre um curso em que a gramática fosse ensinada explicitamente e outro em que a gramática fosse, talvez, um pouco negligenciada, você optaria por qual?
**Professor**: Pela gramática.
**Pesquisador**: Pelo curso de gramática. Por que você gosta ou por que você acha que aprende melhor ?
**Professor**: Porque eu gosto e acho que aprendo melhor.
**Pesquisador**: Ok. Isso você como estudante Professor.
**Professor**: É.
**Pesquisador**: Agora, você como professor Professor, qual o papel que você acha que a gramática deve ocupar no ensino?
**Professor**: Depende do objetivo que o aluno quer.
**Pesquisador**: Ou seja?
**Professor**: Ou seja...Tem aquele tipo de aluno que ele só quer aprender o italiano pra viajar. Então, pra ele, a gramática não vai fazer diferença nenhuma. Claro, vai fazer diferença porque ele vai saber falar corretamente.

Mas, pra ele não vai ser o principal. Pra ele uma aula de uso cotidiano da língua é muito mais interessante do que uma aula de gramática pura. Porque a aula de gramática pura ele vai aprender as regras, vai aprender como ele tem que falar, mas, ele não vai conseguir colocar isso numa situação em que ele esteja fora. Na Itália ele não vai conseguir falar. Ele vai saber muita gramática, mas, ele não vai saber falar.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: O que aconteceu com alguns alunos lá na (universidade). Alguns aprenderam muito bem a gramática mas não sabem falar. Não sabem falar, não assim tão radicalmente, né? Mas, não têm fluência. [silêncio] Eu não sei se o fato de ser de família italiana me ajudou. Mas, também, quando eu cheguei na (universidade), eu tive que reaprender tudo. Porque o que eu conhecia era dialeto. E conhecia só um pouco. Meus avós estão no Brasil desde 1950. Eu nasci em 86 e eles já tinham 36 anos de Brasil, já tinham perdido, perdido não, mas, já tinham deixado de usar muito do italiano. Meu avó foi trabalhar em banca de jornal, então, estava em contato direto com os brasileiros e tal. Pegava o jornal e começava a ler, a tentar entender o que estava ali, então, acabou ficando um pouco de lado, o italiano, o calabrês, no caso. Então, eu aprendi, mas, aprendi assim, um pouco. Mas, quando eu cheguei na (universidade), eu vi que era tudo completamente diferente. Mas, eu acho que a questão de já ter escutado um pouco da língua, até porque quando os irmãos deles se reuniam, era tudo em italiano, em calabrês, eu acho que essa questão de já ter um prévio conhecimento de, acho que até mesmo de prosódia, essas coisas, me ajudaram. Até mesmo em questão de sotaque. Teve um professor na (universidade) que ficou implicando muito comigo porque eu falava tudo aberto. E ele: "Não, não é aberto. Fecha a vogal." Mas, tá... O sotaque que eu aprendi, que eu tenho internalizado em mim é o sotaque aberto, é o sotaque do sul da Itália. Pra mim é estranho falar como um *fiorentino* fala ou como um milanês fala. Tudo fechado, tudo muito comedido. Pra mim é estranho.
**Pesquisador**: Entendi. Então, por exemplo, hoje em dia, nas tuas aulas, que papel que a gramática ocupa no ensino? Isso vai depender do aluno, isso vai depender do curso? Como é que você lida com essa questão?
**Professor**: Assim, quando eu dei aula pro pessoal lá do turismo, a gramática ela teve um papel, assim, de complementação. Era só complementação. Porque eles viam tudo antes e depois eu fechava dando a síntese da gramática que eles viram naquela unidade.
**Pesquisador**: Mas, aí, praticamente as aulas eram só...Sei lá, parte de conversação?
**Professor**: Conversação, de cultura, de vocabulário que eles precisavam pra saber, né, o vocabulário específico de hotel, essas coisas.
(...)
**Pesquisador**: Bom, mas então, depois de tudo isso[...] Você concorda com essa declaração, com essa primeira declaração? "Eu acho que primeiro o aluno tem que saber a gramática inteirinha pra depois começar a falar a língua estrangeira."
**Professor**: Não.
**Pesquisador**: E por que não?
**Professor**: Justamente por esse fato: muitos, eles não vão dominar gramática e vão falar. Alguns vão falar e não vão dominar a gramática, eles vão saber usar a língua, não vão saber o porquê. Entendeu? Acaba meio que se formando como se fosse, vamos dizer assim, muitas aspas aí, mas, um nativo da língua. Igual criança que começa, aprende a falar, comete alguns erros, normais, mas, ela consegue falar e se comunicar. Sem saber a gramática sistematizada. Nesse caso, eu acho que ele acaba internalizando as formas da língua, mas, não consegue ter um uso consciente da gramática.
**Pesquisador**: Entendi. E, aí, essa declaração do Danielle: "Adoro studiare la grammatica e fare esercizio di grammatica, ho vergogna quando l'insegnante mi chiama per creare dialoghi, presentare qualcosa davanti alla classe o parlare con un amico in italiano." É…
**Professor**: Acontece muito.
**Pesquisador**: Ok. Mas, eu digo como professor e como estudante existem 2 Professors então.
**Professor**: Existem dois Professores: o Professor-professor e o Professor-estudante.
**Pesquisador**: Então, o Professor estudante é...
**Professor**: É um Danielle da vida.
**Pesquisador**: Entendi. E o Professor estudante concorda com a professora?
**Professor**: Concorda.
**Pesquisador**: Entendi. É, porque existem pessoas que aprendem melhor...
**Professor**: É, exatamente. É a questão de funcionar pra mim. Pra mim funciona melhor dessa forma.
**Pesquisador**: Entendi. Existe algum momento, ou já existiu algum momento, em que você se sentiu tentado, por causa dessa sua preferência, a fazer uma aula só de gramática?
**Professor**: Direto.
**Pesquisador**: É?
**Professor**: Direto. Vem aquela vontade de explicar a gramática toda, assim... Mas, aí, eu tenho que segurar: Bom, não é bem assim que vai funcionar. Eles têm que aprender a falar, eles não precisam saber da gramática. Eu acho que essa questão pra mim do Danielle de estudar gramática e fazer os exercícios de gramática acaba

sendo até melhor pra mim como professor. Porque como professor eu tenho a obrigação, meu ponto de vista, de dominar a gramática.
Pesquisador: Ok...você ... não mencionou de duas experiências que você teve: lá na UNATI...
**Professor**: Na UNATI...
**Pesquisador**: E na Escola. Então, como é que você vê o ensino da gramática nesses dois contextos? São contextos completamente diferentes: um de crianças e outro de idosos.
**Professor**: De idosos, pois é... A questão da UNATI, a questão da UNATI é que eles me pediam pra explicar gramática. Eles eram meio que um Danielle da vida. Eles não queriam[...] Quando eu não mandava ler ou mandava fazer algum diálogo ou alguma coisa assim, eles travavam, simplesmente travavam. Ficavam lá, assim, meio tímidos, e, assim, eles queriam saber da gramática. Eles pediam pra explicar gramática. Na Escola, [risos] eu ainda não sei te dizer. Não sei te dizer porque, assim, é... Muitas vezes eu acabo, assim, eu não consigo ver um interesse, entendeu?
**Pesquisador**: O interesse de aprender gramática ou de aprender a língua?
**Professor**: De aprender a língua ou a gramática ou qualquer coisa.
**Pesquisador**: E , aí, como que você faz? Como isso te afeta?
**Professor**: Como que me afeta? Eu acabo saindo frustrado. Porque assim, eu acho que pra eles o ensino de italiano acaba sendo meio que uma outra parte da grade curricular. Então, se eles já estão de saco cheio de português, de matemática, de ciências, de história e de geografia, eles acabam tendo a mesma postura com o italiano. Entendeu? É diferente. ... Na Escola eles estão lá porque eles estão na escola e na escola você tem o ensino do italiano.
**Pesquisador**: Então, e aí, como você administra isso? Você[...] Quer dizer, porque são desafios que você tem, e aí, você acha que é melhor é... Dar as aulas com enfoque gramatical, você acha que é melhor dar as aulas com um enfoque mais comunicativo, como é que você lida com essa questão? Como é o ensino da gramática nas aulas da Escola? Como tem sido desde o início, desde que você começou?
**Professor**: Eu comecei bem com uma[...] Vamos dizer assim, com gramática tradicional. Eu vou pro quadro e dou a gramática, ... O que pra eles não fez muito sentido.
**Pesquisador**: E por que você fez essa escolha?
**Professor**: Primeiro porque, primeiro não, principalmente porque, assim, a gente não tinha um plano de aula. A gente tinha que chegar lá e era meio que na cara e na coragem. E, esse tipo de aula, é o tipo de aula que eu me sinto mais confortável.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Se eu tivesse, se tivesse um método pra adotar, o enfoque já seria outro.
**Pesquisador**: Quer dizer, Como você não tinha, você não teve nenhuma orientação, de como proceder, você optou por aquilo que você...
**Professor**: Que eu me sinto mais tranquilo pra trabalhar.
**Pesquisador**: Que seria esse enfoque gramatical...
**Professor**: Que seria esse enfoque gramatical. Eu não sei como que nos anos anteriores eles trabalhavam. Não sei como é que eram as aulas nos anos anteriores. Eu nem tive essa informação. Há quem julgue, que condene o método, os métodos de *Espresso, Domani*. Pra mim, vai depender do que você quer. Num caso de curso, de Escola, o método é o que vai, pra mim, é o que vai funcionar. Então, eu acho que a questão do método, ela ia funcionar melhor. Ou, essa parte da questão cultural, eu acho, assim, porque eu estou pouco tempo ainda pra[...] Vamos ver aqui: 4 meses, 4 meses ainda é muito pouco pra você ter um parecer final. Mas, eu acho que com eles o que funcionaria melhor, pra eles, é[...] Eu acho que é mais a abordagem cultural do que a abordagem linguística. Primeiro, que eles só têm italiano no 6° ano. Uma turma ou outra que pega italiano no 7°. Eu acho que é só a 701 que tem italiano, nenhum outro 7° ano tem. Até porque a tarde é 605, 606, 607, 608, 609, já são as 5 turmas de 6° ano. Até porque eu tenho 4, 601 a 604 e completa com a 701, a quinta turma. Então, não é uma coisa que eles vão levar pra frente. Então, essa questão gramatical, ela acaba ficando um pouco, é, sem sentido pra eles. Então, essa questão da abordagem cultural, ela pode até servir pra eles como uma, como que eu vou te dizer? Como um incentivo a eles quererem procurar e saber mais.
**Pesquisador**: É?
**Professor**: É. Gramática por gramática pra eles, não vejo muito sentido.
**Pesquisador**: Entendi. E uma abordagem, assim, mais[...] Essa abordagem que você usa, por exemplo, ..., no turismo, essa abordagem um pouco mais voltada pra conversação, você acha, claro, guardando as proporções, as adaptações, você acha que isso funcionaria lá ou você acha que seria complicado?
**Professor**: É experiência, né? Tem que experimentar pra ver.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Assim, tem casos ali na Escola de alunos que falam assim: "Ah, professor, eu não sei falar isso não." Fala não sei o que, repete isso aqui: "Ah, professor, não sei falar isso não. Italiano é muito difícil. Não sei não." E acaba deixando, entendeu?
**Pesquisador**: Você acha que a quantidade de alunos influiu nessa tua escolha?

**Professor**: [silêncio]
**Pesquisador**: Ou não?
**Professor**: Ter muitos alunos e? Acho que sim, acho que sim. Numa turma com 33, ou 43, como é o caso do 7° ano, ter uma abordagem comunicativa ela acaba ficando muito complicada. Como é que você vai pegar os alunos pra fazer os diálogos? Você vai pegar uns e não vai pegar os outros? Se você vai pegar 2 alunos pra fazerem um diálogo, não pode ser só esses 2 ou esses 6. Tem que ser a turma toda. Então, você trabalhar com 40, é muito complicado. E, assim, 40 que [...] A realidade é que eles têm uma dificuldade enorme e eles mesmos falam. Não sou eu que falo, eles mesmos falam assim: "Ah, professor, eu não sei falar italiano, eu não sei português, eu não vou saber italiano."
[silêncio]
**Professor**: Aí você fala: é... Eles falam um português todo errado, querer cobrar que eles falem um italiano certinho? Eu acho que é um pouco demais. Não sei.
**Pesquisador**: Ok, Professor. Hoje, a gente encerra por aqui. Na próxima semana nós vamos abordar um outro tema, a gente vai conversar a respeito de outro tema, até você acabar essas atividades, essas que a gente preparou, pra aí, depois, a gente partir pra uma outra. Aí, não esquece[...] Aí, na próxima semana a gente fala sobre os resultados que você obteve e aí, a gente parte para a discussão de um tema.
**Professor**: Ok.

## 9ª reunião

**Pesquisador**: Então, professor, como é que tem sido as aulas lá na Escola? Semana passada a gente não teve... Não nos encontramos, né?
**Professor**: Não.
**Pesquisador**: Mas, você chegou a dar aula na semana passada, depois daquele nosso último encontro, há duas semanas atrás?
**Professor**: Dei.
**Pesquisador**: E aí, como é que foi? Como tem sido o andamento das aulas, daquela unidade que você já começou com algumas turmas? E como é que foi com as outras que você ainda não tinha iniciado?
**Professor**: Tá indo bem lentinho. Lentinho... Tive que inverter algumas coisas por causa do DVD, né? Precisa usar a sala de vídeo, mas, está com prova da SME. Aí, não podia usar. Só podia, só tinha como fazer com Datashow e eles não têm notebook, só têm netbook. Só têm netbook. E aí, não entrava o CD, não tinha como passar pro pendrive, aí, eu tive que inverter a aula. Então, aí, eu terminei aquela parte das perguntas, e aí, inverti, passei a ... Passei pro texto, pra depois voltar no DVD. Vamos ver. Talvez eu tenha que passar aquele CD pro pendrive porque as provas da SME vão ser, acho que 04, 05 e 06 de julho. Então, tem mais uma semana e é na outra semana ainda semana.
**Pesquisador**: Caramba! Quer dizer, eles em vez de guardarem isso num outro lugar, né?
**Professor**: Guardaram na sala de vídeo.
**Pesquisador**: Quer dizer, o professor que tiver que usar um vídeo, não pode... Um professor que tiver um vídeo, não pode porque está ocupado.
**Professor**: Não tem como usar. Tá ocupado. Tá...
**Pesquisador**: E aí, como é que você , como é que foi a abordagem do texto? Eles compreenderam, entenderam? Como é que você fez?
**Professor**: Assim, eu fiz uma experiência: botei ali o texto no quadro, passei as perguntas e não falei nada.
**Pesquisador**: Certo.
**Professor**: Aí eu falei assim: gente, pode fazer agora. Aí, eu fui vendo que alguns fizeram e fizeram certo. Teve gente que acertou todas as perguntas.
**Pesquisador**: Foi? Entendi. Você não chegou a... Não fez... Só fez a preparação do texto fazendo aquelas perguntas que a gente já tinha...
**Professor**: Isso.
**Pesquisador**: Mas, anteriormente, você apenas apresentou o texto?
**Professor**: Só apresentei o texto e as perguntas e eles até que foram bem.
**Pesquisador**: Aham. E... Mas, aí, depois você leu junto com eles o texto?
**Professor**: Não, porque aí, terminou a aula. Aí, eu vou voltar no texto semana que vem.
**Pesquisador**: Ah, entendi. E como é que foi a recepção deles, assim, inicialmente: "Ah, difícil, professor!"
**Professor**: Alguns falaram que era difícil, outros falaram que não, né? Mas, todos reclamavam que tinha que copiar.
**Pesquisador**: Ah, tá.
**Professor**: Muita coisa pra copiar. Deixa de preguiça e copia.
**Pesquisador**: Ah, entendi.

**Professor**: Quinta e ontem... É, foi ontem. Quinta-feira e ontem foi o dia do silêncio.
**Pesquisador**: Como assim?
**Professor**: Dia que eles não podem falar nada.
**Pesquisador**: Uhm?
**Professor**: Eles não podem falar.
**Pesquisador**: Como assim? Mas, isso é da escola?
**Professor**: Da escola. (...)
**Pesquisador**: Quinta-feira e ontem...
**Professor**: Foi quinta depois foi ontem de novo.
**Pesquisador**: Mas, isso é um dia... Isso tem na escola ou é uma coisa pessoal?
**Professor**: É, tem. Da escola. É uma política da escola.
**Pesquisador**: Dia do silêncio?
**Professor**: Dia do silêncio...
**Pesquisador**: E como é que é feito isso?
**Professor**: Eles não podem falar nada, a não ser com o professor. Como os colegas eles não podem falar. Se falar, vai pra direção. (...)
**Pesquisador**: E qual é o objetivo disso? Você procurou saber?
**Professor**: Eu acho que é diminuir o barulho, né? Aí, tem vários cartazes, cartazes não, faixas espalhadas na escola: "Você sabe o que é poluição sonora?" Porque, realmente, quando não é dia do silêncio, é horrível. Eles não falam, eles gritam. E vão gritando, gritando, gritando, gritando... Agora, ontem, foi: "pô!"
**Pesquisador**: E eles respeitam?
**Professor**: Alguns sim, outros não.
**Pesquisador**: E aí, como é que faz com aqueles que não respeitam?
**Professor**: Tem que mandar descer.
**Pesquisador**: Ah, é? E você chegou a mandar descer algum?
**Professor**: Não. É porque até a V.... Você sabe quem é a V.?
**Pesquisador**: Não.
**Professor**: É uma loira, alta, ... Ela falou pra mim que o professor que não cumprir com essa determinação, quem vai ser chamado atenção é ele.
**Pesquisador**: Caramba. Mas, isso tem vários dias no ano ou...
**Professor**: Toda semana.
**Pesquisador**: Ué, mas quando você entrou você não tinha...
**Professor**: Não tinha. Eles botaram isso agora.
**Pesquisador**: Ah! Então, isso é uma coisa de agora?
**Professor**: É. Não sei se já tinha no passado e aí, eles retomaram agora. Mas, porque era sempre sexta-feira. Talvez por isso que a gente não soubesse, que era sempre sexta-feira. Porque, até quando caiu, na semana passada, na quinta e essa semana na terça, até porque acho que eles não vão ter aulas nem quarta nem sexta, caiu na terça e eles disseram: "Mas, é sempre sexta-feira o dia do silêncio." Eu disse assim: mas, agora, não tem mais dia definido. A gente vai chegar na escola e vão dizer pra gente: "Oh, hoje é dia do silêncio.". (...)
**Pesquisador**: Caramba. Por exemplo, você fazer uma atividade, então, em grupo, impossível neste dia.
**Professor**: Impossível. O pior que a gente nunca sabe. Chega lá, a gente sabe. A gente fica sabendo na hora, né? Que vai fazer o silêncio.
**Pesquisador**: E quem que determina?
**Professor**: Acho que é a diretora.
**Pesquisador**: Uhmmm. No dia que ela chega na escola...
**Professor**: É. Ou ela já deixa um dia antes avisado. Como eu não vou lá todo dia, fico sabendo na hora.
**Pesquisador**: Ah, tá. Entendi. (...) E aí? Mais alguma experiência? Mais alguma novidade, lá?
**Professor**: Não.... Ah! Só... Só me estressei, quase que eu me estresso com a diretora...
**Pesquisador**: De novo? Por quê?
**Professor**: Porque ela me pediu assim: "Ah, você vai na (associação)?" Aí, eu falei assim: vou. "Ah, então você leva isso aqui pra eles? Pra gente confirmar os nomes dos convites." (...) Tá bom. Só que aí, isso foi na terça-feira passada, quarta-feira a gente não foi pra (associação), porque a gente não teve reunião, enfim, não fui pra (associação). Depois, também, aproveitei para fazer outras coisas do outro colégio, pra adiantar e acabei que eu não fui. Mas, aí, eu mandei um e-mail, só que ninguém me respondeu.
**Pesquisador**: Da (associação)?
**Professor**: É. Aí, aí... aí... Na quinta-feira, eu falei com ela que não tinha conseguido, e tal, mas, que eu tinha mandado um e-mail e estava esperando a resposta. "Ah, mas você disse que ia na (associação) e não sei o que e blá, blá blá.... Eu preciso disso pra fazer os convites porque agora a gente vai entrar de férias, porque não sei o que..." Me deu vontade de olhar pra cara dela e dizer: mandasse antes, não mandasse em cima da hora. E outra

coisa, isso aí, não é nem minha obrigação fazer. Se é um convite da escola, a escola que mande , mande um e-mail, faça alguma coisa.
**Pesquisador**: Uhum.
**Professor**: Aí, eu olhei pra cara dela: aham e fui embora. Aí, entreguei ontem pra ela.
**Pesquisador**: Uhm.
**Professor**: Aí, ontem teve reunião com os professores do município, né? E quando eu estava guardando aquelas folhas de presença, eu estava escutando um papo deles lá que ia... Era... Talvez fosse uma reunião pra dizer que vai diminuir a carga horária da escola, vai passar a ser 5 tempos. (...)
**Pesquisador**: Então, aí, o italiano fica ameaçado, né?
**Professor**: Foi isso que eu pensei.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Agora, o que é mesmo, só terça-feira pra saber.
**Pesquisador**: Entendi. (...) Ok. Bom, se bem que é aquilo, né? Ela pode colocar vocês no tempo vago. Dos 5 tempos. É, porque vai ter tempo vago. Eles não tem matéria, sempre o aluno tem tempo vago.
**Professor**: É? Não sei.
**Pesquisador**: Eu acho meio difícil ela tirar o italiano da...
**Professor**: Falando nisso, o horário mudou de novo.
**Pesquisador**: Ah, é?
**Professor**: Mudaram o horário de novo. Agora só a 601 e 602 estão com 2 tempos no dia. 601 na terça, 602 na quinta.
**Pesquisador**: O resto é tudo um tempo?
**Professor**: Um tempo na terça e um tempo na quinta.
**Pesquisador**: Ah, tá. Entendi. Bom, em relação ao hino, lá?
**Professor**: O hino?
**Pesquisador**: É.
**Professor**: Eles estão cantando. A professora de música já passou o hino com eles, já passou até no pátio, já. Só o pessoal da tarde que ainda não passou.
**Pesquisador**: Mas, já tem um substituto pro J.?
**Professor**: Eu acho que já, tem uma menina. Agora, quem é...
**Pesquisador**: Entendi. Entendi. Bom. É... Hoje a gente vai discutir um pouquinho sobre esse tema aqui. [...] Vamos ouvir a expressão de duas pessoas, dois alunos. Primeiro do Paulo: "*Odio quando un collega parla in portoghese e la mia insegnante non lo rimprovera. In una lezione d'italiano, tutti devono parlare solo in italiano.*" Vamos ver aqui, agora, o Dário: *" Un giorno, nella prima lezione di spagnolo, l'insegnante ha cominciato a parlare solo in spagnolo ed io mi sono spaventato. In un corso di lingua straniera è necessario che l'insegnante use molto il portoghese."* Então, professor, a gente viu aqui duas opiniões opostas. Com qual você se identifica mais como professor, pela sua experiência? O que você acha?
**Professsor**: Aquela mesma coisa, né? Depende de turma pra turma. Tem turma que vai se dar muito bem se você falar só em português, em italiano, e não vai ter nenhum problema com isso. Vai acompanhar normalmente mas, vai ter turma que a maior parte do tempo você vai ter que usar o português.
**...**
**Pesquisador**: E lá na Escola?
**Professor**: Não acompanha. É só eu falar uma frase em italiano que já começam: "O que?" "O que foi?" "Não entendi." (...) Por exemplo, estou dando aula e falo assim: *E allora, ragazzi?* "O que?" Não, gente, isso foi só uma expressão de retomar o que eu estava falando e tal, pra chamar a atenção de vocês. "Ah, tá." Eles... não acompanham.
**Pesquisador**: Entendi. E aí você... Mas, assim, no caso, você procura de vez em quando usar algumas expressões ou você...
**Professor**: Às vezes eu uso. Mas, aí, eu uso e tem que explicar o que é aquela expressão.
**Pesquisador**: Em que situações você usa mais essas expressões em italiano? Pra dar comandos, pra dar explicações?
**Professor**: Não. Explicação não adianta dar em italiano. Uso pra dar comando, né? Expressões de retomada. De reforço. Algumas coisas assim eu uso. Agora, explicação, explicação mesmo...
**Pesquisador**: Por exemplo, você já tentou dar uma explicação gramatical só em italiano pra eles?
**Professor**: Não foi.
**Pesquisador**: Não foi.
**Professor**: Não foi...
**Pesquisador**: Entendi. Explicação de um exercício em italiano? Também não?
**Professor**: Eu explico em italiano, mas, vou ter que explicar depois de novo em português.
**Pesquisador**: Entendi.

**Professor**: Eles não conseguem entender um comando de uma questão. *Completa la tabella con gli articoli giusti.* "É o que que é pra fazer?"
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Não... Aí eu falo assim: Gente, vocês têm que pegar os artigos, lembra aquela regra dos artigos que a gente viu? Então, vocês têm que encaixar numa tabela de acordo com as palavras. "Ah, tá!" Aí, vai. Se não... Não vai. Toda hora eles falam: "Professor, eu não entendo nem português." Isso é recorrente. "Eu não sei nem português, como é que eu vou saber italiano?"
**Pesquisador**: É, aí fica...
**Professor**: Aí, fica complicado. Muitas vezes o próprio português eles não entendem. A gente tem que explicar de outra forma.
**Pesquisador**: Entendi. Por exemplo, nas propostas, quando você passa exercício, os títulos dos exercícios estão em italiano ou em português?
**Professor**: Tudo em italiano. Tudo em italiano. Eu não escrevo nada em português.
**Pesquisador**: Ah, tá.
**Professor**: Escrever eu não escrevo não. Agora, falar e explicar tem que ser em português.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Porque eu ponho o comando em italiano e eu tenho que explicar aquele comando.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Aí eles vão.
**Pesquisador**: E lá com, por exemplo, lá com os velhinhos da UNATI, como é que você fazia?
**Professor**: Era em italiano. Algumas coisas eles...
**Pesquisador**: Só em italiano?
**Professor**: Não. Tinham coisas que tinham que ser em português. Mas, por exemplo, uma explicação, né? Uma explicação básica, de gramática, eles acompanhavam. Também, já tinha velhinha lá que já estava fazendo há 15 anos o italiano.
**Pesquisador**: Ah, tá.
**Professor**: Estava lá desde que começou o ensino de italiano na UNATI. Então, eles acompanhavam bem.
**Pesquisador**: [Entendi. Entendi. Então, por exemplo, lá na Escola Itália você não escreve nada em português, só em italiano, mas, as explicações são feita em português. Tudo que você procura falar, toda a parte oral...
**Professor**: Explicativa tem que ser em português.
**Pesquisador**: Entendi. Até comandos assim: *Chiudi la porta! Apri la finestra!* Por exemplo, você acha que seria mais complicado pra eles.
**Professor**: É. Eu vou falar: *chiudi la finestra,* porque a gente tem que fechar a janela pra eles enxergarem o quadro...
**Pesquisador**: É.
**Professor**: Eles vão ficar olhando pra mim: "O que?" Não, gente, eu só pedi pra fechar a janela.
**Pesquisador**: Entendi. Aí, você já prefere falar em português?
**Professor**: É. Porque não adianta, eu vou falar isso em uma aula, vou falar a mesma coisa na aula seguinte e vai ser praticamente... Vou ter que explicar de novo.
**Pesquisador**: Entendi. Entendi. Então, no caso aqui você tá mais para o... Dário.
**Professor**: Pra Escola, sim. Pras outras turmas que eu tive de curso, mais o Paulo.
**Pesquisador**: Ah, tá. Entendi.
**Professor**: Apesar que "*tutti devono parlare solo in italiano"* é utopista. Né? Todos? Professor sim, aluno não vai falar não. Até porque a turma é muito heterogênea. Você tem uns que vão muito bem e outros que não... Não são tão... Né? Não é que não são bons, mas não são tão... Como é que eu vou te dizer? [...] Não sei como vou te dizer. Mas, não são tão assim arre[...] Aventureiros, vamos dizer assim, de dar a cara e se eu falar errado, falei e aí, o professor me corrige e não *tô* nem aí, tá tudo bem, tá tudo certo. São poucos. Na faculdade foi assim.
**Pesquisador**: Como é que era na faculdade? Como é que foi o teu ensino lá na (universidade)? No caso, os professores falavam em italiano, falavam em português? Como é que foi?
**Professor**: Falavam em italiano, algumas coisas falavam em português, mas, falavam a maior parte do tempo em italiano.
**Pesquisador**: Desde o primeiro período?
**Professor**: Não. Começou lá pro 2° ou 3°.
**Pesquisador**: Mas, no 1° período foi como? Falavam só em português?
**Professor**: Falavam em português e aí falavam algumas coisas de italiano.
**Pesquisador**: Mas, praticamente, a maior parte era em português?
**Professor**: A maior parte era em português.
**Pesquisador**: Entendi. A primeira aula de italiano, por exemplo, que você lembra, a primeira aula, o primeiro mês, o professor falava tudo em italiano na aula?

**Professor**: Não, não. Tudo, tudo, não. A gente já começou a estudar com o livro, né?
**Pesquisador**: Qual era?
**Professor**: Era o *Espresso*. A gente já pegou o método, então, o método ia, em italiano e tal mas, algumas coisas tinham que ser explicadas em português.
**Pesquisador**: Ah, é? Eles não explicavam em italiano?
**Professor**: Explicava, mas, tinha que voltar em português.
**Pesquisador**: Mas, ele não tentava reexplicar em italiano?
**Professor**: Não, não. Não que eu me lembre. Acho que não.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Depende. Assim, pra alguns foi bom, pra alguns foi ruim. Alguns acompanharam, outros não acompanham até hoje.
**Pesquisador**: Entendi. Quando que você lembra, assim, das aulas feitas só em italiano?
**Professor**: Literatura. Aula de literatura era toda em italiano.
**Pesquisador**: Ah, é? De língua, não?
**Professor**: De língua, a partir...
**Pesquisador**: Tinha alguns momentos...
**Professor**: Tinha alguns momentos. Quando eu tive Italiano VI, o Italiano VI, que foi uma parte muito mais funcional da língua do que uma parte mais, é, estrutural, foi em italiano.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: No... 4°... Não, não, não. No 3°, a professora também falava bastante em italiano.
**Pesquisador**: Ah, tá.
**Professor**: É, foi a partir do 3° período que começou a ficar bastante coisa em italiano nas aulas.
**Pesquisador**: E o que você preferia, PROFESSOR aluno?
**Professor**: Italiano.
**Pesquisador**: Só em italiano?
**Professor**: É.
**Pesquisador**: Mas, a tua turma, os outros...
**Professor**: Alguns sim, outros não. Porque alguns não acompanhavam.
**Pesquisador**: Entendi. Aí, o professor se rendia a esses que não acompanhavam.
**Professor**: É. Teve uma menina, ela não era da minha turma, mas, ela era da turma de 2003, e ser formou junto comigo. Ela, quando chegou italiano VII, que começou análise lógica, o professor dava várias frases. A prova era o professor dava várias orações e a gente tinha que fazer análise lógica delas. A garota fez prova com dicionário.
**Pesquisador**: Caramba.
**Professor**: A ponto de pegar o dicionário e ficar procurando a palavra no dicionário, não achar e perguntar pro professor o que era *cagnolino*. (pausa) Ela nem se tocou que aquilo era um diminutivo e ela não ia achar o diminutivo no dicionário. Alguns se davam bem, assim, nessa parte de escrever, escrever não, mais de... Mais na parte escrita de você conseguir responder e tal, erravam uma *doppia* ou outra e tal, mas, não conseguia falar. Falar era terrível.
**Pesquisador**: Entendi. Entendi. Agora, em relação à Escola, você acha que a dificuldade maior, por exemplo, pra falar em italiano se deve a que, especificamente? Se deve a um fator, vários fatores? Porque você citou assim: "Ah, eles não entendem." Bom, mas, o que talvez te leve a essa questão de não entender? Você acha que tem outros fatores por trás disso?
**Professor**: Muitos ali dentro são praticamente analfabetos funcionais, né? Tem alguns que são bons e tal, tem até uma menina que ela quer fazer prova do EFOMM, Marinha Mercante, prova difícil pra caramba e ela quer fazer, ela faz curso de matemática, pra fazer prova e tal. Então, a menina corre atrás, mas, tem uns que... Não sei se é falta de perspectiva, não sei se é acomodação, mas, por exemplo, você vai dar um texto pra eles e eles vão ler o texto em português, eles vão ler e não vão entender. Um menino ontem da 601 veio me mostrar uma história que ele estava começando a escrever. E, assim, coisas absurdas escritas: terrível com *u*, avó com acento agudo no *a* e não no *o*.
**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Coisas assim, erros básicos, né? Nomes próprios com letra minúscula.
**Pesquisador**: Você acha também que a questão da quantidade de alunos é um fator importante nesta questão?
**Professor**: É.
**Pesquisador**: Acha que se fosse um número menor você se sentiria mais motivado a falar só em italiano?
**Professor**: Uhm... Não sei se seria motivado, teria motivação em falar em italiano. Depende dos alunos que eu teria em sala. Agora, que ia melhorar bastante, ia. Porque como que, num diálogo você... Como você vai fazer um diálogo com 40 alunos dentro da sala de aula? Você vai reproduzir aquele diálogo 20 vezes?
**Pesquisador**: É, não...
**Professor**: Você vai reproduzir aquele diálogo 20 vezes?

**Pesquisador**: Entendi.
**Professor**: Acaba que eles mesmo ficam entediados, vamos dizer... Entendeu? Eles mesmos acabam ficando entediados. De saco cheio porque: "De novo, de novo?" Até mesmo com o hino, quando a gente passou o hino, e aí, eu mandava fileira cada fileira repetir um verso pra... 40 como é que você vai ver 40, né? A pronúncia de 40? Mas, eles já ficavam. Tinha uns que já estavam assim, oh: [voz entediada] *"Fratelli d'Italia." "L'Italia si è desta."* Sabe? Tipo: estou de saco cheio disso, não quero mais isso.
**Pesquisador**: Aham, entendi. Ok.

## 10ª reunião

**Pesquisador:** Então, Professor, como é que *tá* lá na escola? Chegou a fazer, a avançar mais um pouquinho?
**Professor:** Passei o texto pra eles, eles tiveram que copiar, passei no quadro e... Fiz os exercícios com eles de compreensão do texto e fiz a parte da tabela com os adjetivos.
**Pesquisador**: Aham.
**Professor**: (pausa) Aí, também levei, peguei umas fotos de pontos turísticos, botei num... Fiz uma apresentação no Power point pra eles. Aí, botei fotos do Coliseu por fora, por dentro, da Torre de Pisa, de Veneza. Mostrei pra eles o que era a gôndola. Aí, fui fazendo isso enquanto eu não consigo usar a sala de vídeo.
**Pesquisador**: Uhum.
**(...)**
**Pesquisador**: Mas, você chegou no mesmo estágio em todas as turmas?
**Professor:** Tá, tá no mesmo estágio.
**Pesquisador**: E o que você notou? Assim, qual foi a reação deles?
**Professor**: Todas as vezes que eles têm que fazer trabalho, eles reclamam.
**Pesquisador:** Aham.
**Professor**: Quando eu passei pras fotos, quando eu fui mostrar as fotos, aí eles gostaram. Mas, pra...Como é que é? Pra copiar, pra fazer exercício, aí...
**Pesquisador**: Uhum.
**Professor**: ... eles reclamam. Mas, as fotos eles até se interessaram.
**Pesquisador:** É?
**Professor**: Fizeram perguntas, né? Quando viram o Coliseu, eles perguntaram: "Ele foi construído assim, quebrado?"
**Professor:** "Ah, aquela torre foi construída torta?" Não, não foi construída torta. Mostrei foto de Pompeia.
**Pesquisador:** Ah!
**Professor**: Dos corpos lá, petrificados e tal. Aí eles gostaram, dessa parte eles gostaram.
**Pesquisador:** É? Você sentiu que houve um interesse?
**Professor:** Houve um interesse, só que eles não conseguem ficar quietos. Eles vão vendo e vão falando, vão falando e você tem que toda hora parar, mandar ficar quieto.
**Pesquisador:** Falando o que? Assuntos relacionados ao que você está dando ou outras coisas?
**Professor:** Assim, por exemplo: vê uma foto, aí surge um comentário entre eles lá, eles não conseguem ficar e guardar pra depois.
**Pesquisador:** Ah, entendi.
Professor: Aí, toda hora você tem que parar, mandar ficar quieto, "Gente, presta atenção." "Gente, olha pra cá."
**Pesquisador:** Ah, tá.
**Professor**: Aquela coisa toda...
**Pesquisador:** Mas, é um comentário entre eles referente ao assunto que está sendo...
**Professor:** É.
**Pesquisador**: Não é tipo assim: vocês estavam vendo o Coliseu e eles estão falando sobre o baile funk de domingo.
**Professor:** Não, não. Eu mostro o Coliseu e às vezes surge alguma coisa , ou então alguma piada, eles vão e não conseguem segurar.
**Pesquisador:** Ah, entendi. E o que você achou que, sei lá, do que você mostrou, né? Qual foi o ponto que eles mais se interessaram? Aquela coisa que... Talvez a curiosidade maior... Teve algum específico? Algum ponto, assim, específico?
**Professor**: De tudo eles perguntaram.
**Pesquisador:** É?
**Professor:** Do Coliseu que eu mostrei a foto por fora e por dentro, né? Então, por dentro aquelas galerias no meio, e tal, passando. Aí, eles perguntaram. Da torre, eles perguntaram. De Veneza, então, que eles perguntaram, porque a água batendo na porta das casas. "E como é que eles andam por lá?" Né, essa parte assim que eles perguntaram.

**Pesquisador:** Aham.
**Professor:** Da gôndola, quando eles viram o gondoleiro: "Ih, ele fica em pé ali?" Né, assim. Agora, Pompeia que eles nem perguntaram muito.
**Pesquisador:** Tá.
**Professor**: Principalmente da parte do canal de Veneza, com a água quase entrando nas casas. E na parte da torre e do Coliseu que eles se interessaram mesmo.
**Pesquisador:** Entendi. E a compreensão do texto?
**Professor:** Foi boa. Compreenderam bem.
**Pesquisador:** Aham.
**Professor:** Claro, meia um e meia dois mais que meia três e meia quatro. Eu fui lendo o texto e aí fui fazendo eles mesmos traduzirem.
**Fabio**: Aham.
**Professor:** O que eles entenderam. Aí, também, foi frase por frase. Quer dizer, aos poucos pra não dar em blocos muito grandes.
**Pesquisador:** Entendi. Mas, aí, você depois fez o exercício, primeiro leu e traduziu com eles?
**Professor**: Primeiro eu botei no quadro, botei os exercícios e mandei eles fazerem.
**Pesquisador**: Tá.
**Professor:** Aí, depois que eu li o texto, fiz a tradução e corrigi o que eles tinham feito.
**Pesquisador:** Ah, tá. Mas, nessa fase da resolução dos exercícios, foi bem. Quer dizer...
**Professor:** Foi. Assim, errou uma ou duas, assim.
**Pesquisador**: Aham. Se assustaram, inicialmente, com a escrita de um texto em italiano, ainda que fosse um texto pequeno? Ou não?
**Professor:** Acho que se assustar, não se assustaram não. Eles reclamaram.
**Pesquisador:** Porque tinha que copiar...
**Professor:** É. O problema era copiar.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** Depois eu peguei pedaços, frases. Ia frase por frase mandando eles repetirem. Lerem, também, né?
**Pesquisador**: Entendi. E a festa lá na Escola? Como é que tá?
**Professor:** Olha, eu não sei de nada.
**Pesquisador:** Não?
**Professor:** Sei que vai ser dia 20. Também, ela não me falou nada, ela só me deu os convites pra levar pra associação.
**Pesquisador:** Aham.
**Professor:** Mas, nem falou nada comigo, assim, de data. Eu fiquei sabendo por terceiros que ia ser dia 20.
**Pesquisador:** Entendi. Ela não te participou?
**Professor:** Nada.
**Pesquisador**: Ah.
**Professor:** Vamos ver. Não sei se ela está esperando chegar mais pra frente, mais em cima, sei lá.
**Pesquisador:** Entendi. Enquanto isso você está fazendo o que lá, com eles? Ainda está trabalhando com esse texto?
**Professor:** Trabalhando com esse texto ainda.
**Pesquisador:** Aí, tu já chegou em todas na parte da nacionalidade?
**Professor:** Já, já.
**Pesquisador:** O que você está pretendendo fazer até chegar lá o dia 20?
**Professor**: Vou passar o filme e vou fazer aqueles... vou... vou tirar cópia dos exercícios do livro, aqueles...
**Pesquisador:** Ah, tá.
**Professor:** Vou mandar eles rodarem, né? E, aí, vou fazer esses exercícios...
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor**: Até...
**Pesquisador:** Você acha que dá até...
**Professor:** Amanhã não vai ter aula.
**Pesquisador:** Ah, tá.
**Professor:** Porque... Prova da SME. Deve ter aula na próxima semana e aí, na outra, deve ser conselho de classe.
**Pesquisador:** Ah, tá. Entendi. Então, dá tempo.
**Professor:** Então dá tempo.
**Pesquisador:** Beleza. Então vamos...
**Professor:** Uma coisa que eles fizeram lá com eles, não sei se é interessante para o projeto, é que eles botaram umas plaquinhas na entrada de cada sala. Umas plaquinhas com três cores: verde, amarelo e vermelho. Verde

porque o comportamento da turma é muito bom. Amarelo é que tá "perigando". E o vermelho é que é completamente...
**Pesquisador:** Ah, é?
**Professor:** ... indisciplinado. Eles botaram o número da turma e botaram o cartãozinho do lado, né?
**Pesquisador:** Colado na porta?
**Professor:** Do lado da porta, na parede.
**Pesquisador:** Mas, a...
**Professor:** No corredor.
**Pesquisador:** Ah, tá. Mas, por exemplo, um papel com todas turmas?
**Professor:** Não, não. Pras turmas que funcionam naquela sala.
**Pesquisador:** Ah,tá. Então, por exemplo, você tem a turma da manhã e da tarde...
**Professor:** É.
**Pesquisador:** Aí, tem 1600 e tal, cor tal. 1600 e tal, cor tal...
**Professor:** Isso.
**Pesquisador:** Ah... Tá...
**Professor**: Meia um e meia dois com...
**Pesquisador:** E quem decide isso? Qual foi o critério?
**Professor:** Da escola mesmo, né? A avaliação pelos professores e tal.
**Pesquisador:** Ah, tá. E a recepção pelos alunos?
**Professor**: Parece que foi completamente indiferente.
**Pesquisador:** Ah, é?
**Professor:** Eles vão ter um prêmio. A turma que tiver melhor comportamento, acho que até o final do ano se eu não me engano, eles vão ter um prêmio.
**Pesquisador:** Ah. Você sabe o que é? Ou não?
**Professor:** É um passeio num dos pontos turísticos dos Rio de Janeiro.
**Pesquisador:** Ah, tá. Entendi. E você acha que isso tá surtindo efeito já? Ou vai surtir? Você tem alguma turma com...
**Professor:** Vermelho?
**Pesquisador:** É.
**Professor:** 1603, eu acho. 3 e 4.
**Pesquisador:** Ah, tá.
**Professor.** Não. A 3 eu não tenho certeza. A 4 é vermelho. 1604 é vermelho.
**Pesquisador:** Ah, tá.
**Professor:** E a 1601 e 1602 é verde. São as duas melhores. Só que ontem, a 1601 "tava braba". Não sei porquê. Não sei se eles ficaram muito confiantes com ... com a avaliação que foi feita, sei lá. Não sei.
(....)
**Pesquisador:** É... Bom, hoje eu queria discutir um pouquinho com você... Sobre essa questão aqui. Vamos ver o que a Giovanna fala: "*Quando studiavo inglese non mi piacevano le lezioni con giochi. Secondo me i giochi e le canzoni sono una perdita di tempo. Preferisco fare esercizi seri."* Agora, a opinião do Pesquisador: " *Avevo un professore che alla fine della lezione ci presentava sempre una canzone italiana nuova"*. Então, Professor, o que você acha do uso de jogos e de música numa aula de italiano?
**Professor:** Eu acho válido. Eu acho que tem a sua, vamos dizer assim, a sua razão de ser. Facilita a compreensão, né? É... Além de fazer a... prender mais a atenção de alguns alunos. Né, porque, fica só aquela visão e tal de gramática, gramática, não sei o que e tal e eles acabam se cansando um pouco. E quando você apresenta uma música, apresenta um jogo, relacionado com aquele ponto que você está trabalhando, né? Parece que desperta um interesse maior. Agora, tem uns alunos como a Giovanna que, né? Às vezes, alguns até se recusam mesmo a fazer o... A participar da atividade e tal. Tem os jogos e tem, por exemplo, atividades que a gente tráz de fora do método, né? Ou, então, a gente pega uma atividade do método e adapta pra sala de aula e tem gente que não quer fazer, né? É, fazer os exercícios sérios, que ela falou, né? Nem sempre todos fazem. Muito difícil todos fazerem, os exercícios sérios.
**Pesquisador:** Da tua experiência como professor... É, assim, você usa muitos jogos, música em sala de aula? Como é isso?
**Professor:** Já usei mais. Já usei mais. Hoje já não... Hoje eu não tenho usado tanto. Infelizmente.
**Pesquisador:** Você usava mais com quem e por quê?
**Professor**: Na UNATI eu usei muito, né? Até porque a proposta da UNATI era *insegnare l'italiano attraverso le canzoni*. É, logo que eu comecei a dar aula fora da UNATI, eu também usei muito. Só que agora eu não tenho usado tanto, quer dizer, não tenho usado.
**Pesquisador:** Por que você acha que não tem usado? A que você atribui?
**Professor:** É meu mesmo. Falta de tempo de você preparar e tal. Você sentar e pensar em alguma coisa pra você preparar. Porque você vai trabalhar música, eu procuro trazer uma música com que você consiga trabalhar

aquele ponto que você viu em sala, né? Por exemplo: eu fosse trabalhar o *l'imperfetto,* né? Procurar alguma música que você tenha a maior parte dos verbos no imperfeito. Né? Ou, tá trabalhando comida, né? Tentar pegar uma música que fale sobre comida e tal. E, aí, essa parte já é mais complicada. Não é que seja complicada. É falta mesmo de tempo, de sentar e elaborar e pensar em alguma coisa.
**Pesquisador:** Entendi. Você acha que os jogos e no caso as músicas funcionam com um público específico ou você acha que qualquer público pode ser usado?
**Professor:** Qualquer público pode ser usado. Eu falei, eu usei na UNATI, terceira idade eu usei música, foi muito bem aceito, né? Teve uma resposta boa. Eu usei também com o curso regular, que eu tinha alunos de diversas idades. Quando eu comecei a dar aula na Barra eu tinha aluno com 14 anos e aluno com 60 e poucos anos. Tanto pra um... Ainda tinha aluno numa faixa intermediária. Então, com todos os alunos funcionava.
**Pesquisador:** Você nunca teve uma resistência? Tipo da Giovanna, que ela queria fazer exercícios sérios...
**Professor:** Não.
**Pesquisador:** Mesmo com os jogos?
**Professor:** Não.
**Pesquisador:** Nunca teve...
**Professor:** Não, nunca tive. Nunca passei por isso não. Nunca tive resistência.
**Pesquisador:** E você procurava usar as músicas e jogos sempre para abordar um assunto já visto ou pra introduzir um novo, pra reforçar, como é que era?
**Professor:** Eu já fiz das duas maneiras: tanto para introduzir quanto para fechar o assunto, né? Mas, assim, existem... Há os que defendem que você tem que começar a aula com a música porque tem todo um... Você começa a fazer o aluno a pensar sobre aquilo e tal. Faz o tal do método dedutivo e tal. Mas, outros já falam que é melhor no final. Assim, não consigo definir o que é melhor. Se é no começo ou se é no final.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** Lógico que no final eles se sentem mais à vontade pra fazer o exercício. Um exercício com música de completar com os verbos que foram retirados ou as palavras que foram retiradas do texto, né? Eles se sentem mais à vontade no final da aula porque eles já viram, já têm um conhecimento sobre aquilo e, aí, se sentem mais seguros pra fazer os exercícios.
**Pesquisador:** Uhum. Entendi. E em relação lá na Escola? Você acha que isso poderia ser feito? Colocar músicas, jogos? Sim ou não e o porquê.
**Professor:** Olha... Jogo, eu acredito que... Né? Seria válido fazer, né? Surtiria algum efeito, fazer um jogo com eles e tal. Está até mais próximo da idade deles, de brincadeira e tal. Então, separar em grupos e trabalhar jogos com eles. Agora, música... Eu não sei se... daria tão certo. Porque se a gente fala em italiano com eles, né, uma turma, eles não entendem. Imagina uma música? Como é que eles vão se sentir? Eu acredito que eles vão se sentir completamente perdidos. Eles vão achar... Sabe? Uma... Não vão conseguir trabalhar isso. Primeiro que eles não vão ter maturidade, pra isso. São crianças ainda. E segundo porque falta também um pouco de bagagem pra eles e tal. Eles mesmos falam: "Não consigo entender o português, eu vou entender o italiano?" .
**Pesquisador:** Uhum.
**Professor:** Não sei.
**Pesquisador:** Entendi. Agora, vamos ver aqui o que o Mário fala: *"Ho avuto problemi con un professore perché non adottava il manuale ma ci consegnava dei fogli staccati. Mi sentivo male, incapace di dire cosa stavo imparando."* Qual a tua opinião a respeito disso? Você acha que… Aqui aborda a questão do manual, né? De adotar manual, de não adotar manual...
**Professor:** Concordo plenamente com ele.
**Pesquisador:** É? Por quê?
**Professor:** É... Primeiro porque como aluno é o que ele falou mesmo, né? Você não vai ter uma linha de raciocínio. Então, você vai ficar perdido no que você está trabalhando e tal. Pro professor, né, é... Não sei o que esse professor pensava mas, eu como professor, não me sinto bem em trabalhar assim, solto. "Hoje a gente vai trabalhar tal coisa e tal". Sabe? Mesmo que você vá trabalhar com alguma coisa solta, você pega alguma gramática, algum manual, né? Que vai te dar uma sequência. Um método, alguma coisa assim. O problema todo é a questão da sequência. E esse professor? Ele trabalhava com essas folhas soltas, né, mas, com uma sequência entre elas? Né, não puxava um assunto daqui e na semana seguinte puxava um outro assunto completamente diferente que não se ligava? Né? Aí, é complicado. Agora, se ele fazia tudo certinho, pegava até uma folha destacada e ia seguindo uma sequência lógica, aí, não sei, não veria tanto problema assim. É um problema? É um problema. Mas, não é tão grave assim. Quando você trabalhar com folhas soltas, sem seguir uma sequência lógica.
**Pesquisador:** Entendi. Lá na Escola, você não trabalha com manual, né?
**Professor:** Não.
**Pesquisador**: E aí? Como é que você lida com essa ...

**Professor:** É complicado. Agora tá mais fácil porque a gente tá montando as unidades e tal. Fica mais, é... [Como que eu vou te dizer?] Mais palpável, né? Agora, se nem isso tivesse, seria complicado.
**Pesquisador:** Você acha que se houvesse um material a ser adotado, ficaria melhor?
**Professor:** Eu acho. Acho que sim.
**Pesquisador**: Como por exemplo: eles têm inglês, né?
**Professor:** Eles têm inglês e um livro de inglês. Tem um livro, muito mais tranquilo de você trabalhar.
**Pesquisador:** Você acha que é bom tanto pra eles quanto para o professor?
**Professor:** É, com certeza. Tanto pra eles quanto pro professor.
**Pesquisador:** Entendi. E em relação aos adultos? Por exemplo, você já chegou a trabalhar como está trabalhando na Escola, com folhas assim, soltas, ou não? Com adultos você sempre teve...
**Professor:** Não, com adultos eu trabalhava, seguia um método. Quando… Na UNATI, que era... A única possibilidade d'eu trabalhar, assim, com um método, eu tinha um livro. A gente trabalhava em cima do livro com eles.
**Pesquisador:** Qual era o livro?
**Professor**: Ai... Acho que era *Impariamo l'italiano.* Um livro bem antigo. Né? Mas, eu acho que pras necessidades deles, ainda mais que era um grupo só de terceira idade, era o que mais correspondia com a idade deles.
**Pesquisador:** Por quê?
**Professor:** Por causa do método, muito estruturalista. É, repetição de exercício, vários exercícios e vai intensificando esses exercícios e vai repetindo e vai refazendo, né? Pra eles é.
**Pesquisador:** Você acha que no caso, pra eles, o método comunicativo ficaria mais difícil de trabalhar?
**Professor:** Pra eles mais complicado.
**Pesquisador:** Por quê?
**Professor**: Uhmmm. Não sei te dizer o porquê não, mas... Eu acho que não fez parte do processo de ensino deles, né? Quando eles estudaram, não funcionava dessa forma. Então, quando eles voltam a estudar, carregam muito do método que eles estudaram, da maneira como eles estudaram. E aí, acho que o comunicativo, o método comunicativo seria mais complicado. Até porque quando eles estudaram latim, no colégio, era esse método estruturalista, né?
**Pesquisador:** Entendi. Então, até hoje lá é usado o ...
**Professor:** Hoje eu não sei mais como é que tá, né? Até converso com alguns, mas, nunca perguntei como é que, como eles estavam agora. A última vez que eu tive algum contato com eles, eles disseram que estavam traduzindo o pequeno príncipe. Estavam fazendo a tradução do pequeno príncipe.
**Pesquisador:** Durante as aulas?
**Professor:** Faziam em casa, corrigiam nas aula. Então, eu acho que eles não estavam gostando muito.
**Pesquisador:** Ah, tá.
**Professor:** É. Eu acho também que não é por aí. Mesmo que a repetição de exercícios seja o foco que eles têm, né, eu acho que o comunicativo pra eles é importante. E isso eu conversei com eles várias vezes. Eu falei pra eles: Olha, você estão numa idade, que o que vocês querem é viajar, vocês querem passear, conhecer outros lugares, né? É, né, quando vocês forem à Itália, o que vocês vão precisar é falar. Vocês têm que saber falar, vocês têm perder o medo de falar pra, né, quando chegar lá vocês conseguirem, mesmo que seja o mínimo, de se fazer entender, vocês conseguirem, né? Alguns aceitaram e tal, mas, pra... Agora eu não sei como é que tá lá. Não, não tenho esse conhecimento.
**Pesquisador:** Entendi.
**Professor:** Aliás, é um público que eu gostaria de voltar a trabalhar.
**Pesquisador:** Aham.
**Pesquisador:** Aqui, Professor, eu estava vendo um site. É. Tem uns exercícios. Lá você pode usar Datashow?
**Professor**: Pode. Tem que pedir lá.
**Pesquisador:** Tem que pedir, né? Então, aqui tem... É uma coisa bobinha, né? Não é nada muito... Mas, aqui tem alguns conteúdos, né?
**Professor:** Aham.
**Pesquisador:** ... que você trabalhou, né? Tem que fazer um clique no nome masculino... Não sei até que ponto isso iria ajudar, né? Talvez dividindo a classe em... Isso, assim, isso pode ser usado, talvez, numa atividade de fechamento desse semestre ou como a primeira aula do segundo, né? Aqui você vê que você tem vários, vários conteúdos, né? Nomes, caso algumas frases, talvez, sejam um pouco mais complicadas... Mas, olha: *Leggi la frase e poi fai un clic sul nome femminile*. Quer dizer, aí você vai trabalhando até alguns vocabulários. Eu estava vendo isso e achei talvez interessante, não sei se poderia... Aí, eu pensei talvez numa... Em ser usado nisso, né, ou no final do ciclo, né, do semestre. Ou, no início do outro. Apenas como uma atividade de *ripasso*, né? De revisão. É, você tem um pen drive? Quer gravar?
**Professor**: Tenho.
**Pesquisador:** E lá? Você ainda está tá passando agora é a professora de música.

**Pesquisador:** Ah! Então você agora não está fazendo nada de hino, de coisa?
**Professor:** Não.
**(...)**