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

Daniela Aparecida Vieira

**Dos estilos e estratégias de aprendizagem à didatização de materiais para o
ensino do italiano língua estrangeira na pedagogia pós-método**

Versão corrigida

São Paulo
2018

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

Daniela Aparecida Vieira

**Dos estilos e estratégias de aprendizagem à didatização de materiais para o
ensino do italiano língua estrangeira na pedagogia pós-método**

Versão corrigida

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

Área de Concentração: Língua, Literatura e Cultura Italianas

Orientadora: Professora Dra. Paola Giustina Baccin

São Paulo
2018

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

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

V657e Vieira, Daniela Aparecida

Dos estilos e estratégias de aprendizagem à didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira na pedagogia pós-método / Daniela Aparecida Vieira; orientadora Paola Giustina Baccin. – São Paulo, 2017.

246 f.

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

1. italiano língua estrangeira. 2. didatização de materiais. 3. estilos de aprendizagem. 4. estratégias de aprendizagem. 5. pedagogia pós-método. I. Baccin, Paola Giustina, orient. II. Título.

Nome: VIEIRA, Daniela Aparecida

Título: **Dos estilos e estratégias de aprendizagem à didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira na pedagogia pós-método**

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

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico esta tese à Maria Luiza e ao Antonio, meus amados pais, que sempre estão comigo e sempre me apoiam, incondicionalmente, em tudo o que eu quero realizar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado tantos presentes nesta vida. Sou profundamente grata por tudo!

À Maria Luiza e ao Antonio, meus amados pais, que sempre estiveram comigo, em todos os momentos, me dando todo o carinho, a atenção e o apoio de que precisei. Sou muito grata por tudo o que vocês sempre fizeram e fazem por mim, mãe e pai!

À professora Paola Baccin, minha orientadora querida e minha primeira professora de italiano, por tudo o que me ensinou na graduação, no mestrado e no doutorado, pela atenção, pelo apoio e pela amizade. Paola, você sempre foi muito mais do que minha professora; sempre foi uma inspiração para mim, um modelo de profissional e de ser humano!

À professora Fernanda Ortale, por tudo o que me ensinou no mestrado, por todas as valiosas sugestões e ideias que me deu no exame de qualificação do doutorado, pela atenção, pela amizade e pelo apoio. Fernanda, você também é uma inspiração para mim!

À professora Angela Corte, por ser sempre tão atenciosa comigo, por ter revisado a versão em inglês do resumo desta tese e por ter me ensinado a ler textos nessa língua, o que foi fundamental para que eu pudesse compreender boa parte dos textos que constituem as referências bibliográficas do presente trabalho acadêmico.

À professora Mona Hawi, pelas ótimas aulas que me deu no doutorado, por ser sempre tão atenciosa e por ter me ajudado muito, sobretudo, com a parte metodológica desta tese.

À professora Deusa Pinheiro-Passos, por ter me ajudado a desenvolver muitas reflexões sobre os materiais para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

À professora Lílian Passarelli, pelas aulas excelentes que me deu na pós-graduação *lato sensu* na PUC-SP e que me inspiram até hoje.

À professora Cida Caltabiano, coordenadora do curso de italiano para fins específicos em que trabalhei como docente, por todo o apoio e pela atenção que sempre me deu.

À professora Giliola Maggio, minha segunda professora de italiano, pelas aulas divertidas que me deu na graduação, por ter aceitado ser presidente da banca da minha defesa de doutorado e por estar presente na minha vida até hoje.

Às professoras Elisabetta Santoro, Cecilia Casini e Roberta Ferroni, que foram coordenadoras do Italiano no Campus nos anos em que trabalhei nesse curso de extensão, pelo apoio.

À professora Lívia Rodrigues, pela leitura cuidadosa de meu relatório de qualificação de doutorado e pelas valiosas sugestões.

À *Università per Stranieri di Perugia*, por ter me concedido uma bolsa de estudo para fazer, em 2016, um curso de atualização para professores de italiano, o qual me ajudou a desenvolver reflexões que pude incluir nesta tese.

A todos os meus queridos alunos e ex-alunos, especialmente aos estudantes do Italiano no Campus que participaram da minha pesquisa. De coração, muito obrigada, Claudio Leone, Marcelo Kodama, Fernando Bertolino Júnior, Gislene Meschiati, Joelma Garcia, Oswaldo Cattini Filho, Adriana Lana, Sulma Montano, Vanessa Costa e Carolina Nogueira, por terem participado das nossas aulas e desta pesquisa com alegria, envolvimento e entusiasmo e por terem me ensinado tanto!

À Michele de Araújo, minha amiga de todas as horas, por todo o carinho, pelo apoio, pela paciência, pela força e pela atenção, por ter me ajudado a testar os questionários que utilizei nesta tese e por sempre compartilhar comigo tantas reflexões sobre o nosso trabalho e sobre todas as outras coisas da vida.

À Priscila e Carolina, minhas irmãs, pelo carinho e pelo apoio não só durante a escrita deste trabalho, mas em todos os momentos da minha vida.

À Vania Ortiz e Ana Cláudia da Silva, minhas queridas amigas da graduação, que se tornaram minhas amigas para a vida toda.

À Luciana Baraldi e Juliana Hass, minhas queridas amigas da pós-graduação, que também se tornaram minhas amigas para a vida toda.

À Luciana Mauro, Ana Paula de Souza e Alexandre Antoniazzi, meus queridos amigos, pelo carinho, pela atenção, pelo apoio, pela força e pelas trocas de experiências.

Ao Ivair Castellan, meu amigo querido, que, mesmo estando geograficamente distante de mim, faz-se sempre tão presente na minha vida.

À Lígia Mies, minha ex-aluna, por ter participado desta pesquisa, ajudando-me a testar os questionários e o jogo sobre estratégias de aprendizagem de línguas e por ter se tornado uma amiga querida.

À Alice Reis, Juliana Saviolo e Simone Pereira, amigas queridas, que sempre me deram muito apoio, carinho e força.

À Andrea Varella, Claudia Donegá e Maria Esther Dentello, amigas queridas que conheci há quinze anos na escola onde trabalho e que estão presentes na minha vida até hoje.

À Daniele Duarte e Magali Rocha, pela amizade, pelo apoio e pelas conversas e reflexões sobre a nossa profissão e sobre pesquisas.

À Cristiane Aragão, minha amiga que sempre me deu muito apoio.

Ao Cristiano Jesuíta, meu primo querido, pelas conversas acadêmicas e não acadêmicas.

Ao Fernando Simplício, meu amigo, pelo apoio.

À Rosângela Ferreira e Eliane Moura, respectivamente, diretora e assistente de direção da escola onde trabalho, pela atenção, pela amizade e pelo apoio, sobretudo nos momentos em que precisei solicitar afastamento para participar de congressos em que apresentei partes desta pesquisa.

À Priscilla Alves, Bruna Paroni, Ligia Lovatti, Viviane Oliveira, Tamirez Scalzone, Tamires Gomes, Thaís Cavalcanti e Fábria Mendes, minhas colegas e amigas do Italiano no Campus, com quem pude trocar ideias e compartilhar reflexões e dúvidas.

À Sandra Gazzoni, Carolina Macedo, Quézea Albolea, Darius Emrani, Vinicio Corrias, Rômulo Souza, Dayana Loverro, Adriana Pitarello, Roseli Dornelles, Ingrid Nardeli, França Berton, Luciane do Nascimento e Grazielle Frangiotti, meus amigos e colegas de pós-graduação, pelo apoio, pela amizade e pelas trocas de experiências.

À Juliana Mendes, Fernanda Rosa, Damaris Ramos e Vivian Santos, minhas amigas do magistério, pelo carinho.

A todos os amigos que conheci na escola de educação infantil onde trabalho há quinze anos, especialmente à Cleide dos Santos, Lúcia Brainer, Simone Menezes, Andréia Lopes, Rosa Amorim, Fabiano Duo, Miriam Machado, Elisângela Fernandes, Rose Reis, Sheila Vieira e Shirlei Moreira, pelo apoio.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha vida nestes quatro anos de doutorado. Desculpem-me por não ter mencionado os nomes de cada um de vocês!

RESUMO

VIEIRA, D.A. *Dos estilos e estratégias de aprendizagem à didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira na pedagogia pós-método*. 2017. 246 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O objetivo desta tese é investigar de que maneira(s) a didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira (LE) pode levar em conta as singularidades dos discentes e, sobretudo, os estilos e as estratégias de aprendizagem deles. Consideramos que a didatização de materiais com base nessas especificidades dos alunos consista em uma proposta de trabalho didático-pedagógico que, por se pautar na pedagogia pós-método, postula a autoria do docente e a coparticipação ativa dos estudantes no processo de seleção e/ou de produção de materiais. No que concerne à fundamentação teórica, baseamo-nos em duas teorias cognitivistas: a Cognição Situada, proposta por John Brown, Allan Collins e Paul Duguid (1989), e a Teoria da Aprendizagem Significativa, elaborada por David Ausubel (1968). Baseamo-nos, também, em postulados de Paulo Freire, que, como se sabe, é o principal representante brasileiro da Teoria Sócio-histórico-cultural. A utilização de duas correntes teóricas diversas na mesma pesquisa, embora possa parecer incoerente à primeira vista, não o é, pois, segundo King e Mackey (2016), no âmbito da didática das línguas, é possível unir teorias distintas para que as pesquisas dessa área possam se beneficiar da análise de múltiplas perspectivas epistemológicas. Outro referencial teórico que embasa esta tese é a pedagogia pós-método, proposta por Kumaravadivelu (2006), a qual ressalta a importância das particularidades de cada contexto de ensino-aprendizagem e destaca a autoria do professor de línguas, que é visto como um profissional capaz de elaborar suas próprias teorias e de praticar o que ele mesmo teoriza. No tocante à fundamentação metodológica, apresentamos um estudo de caso realizado no primeiro semestre de 2015 com uma de nossas turmas: um grupo de dez alunos iniciantes no estudo da língua italiana. Para fazer esse estudo de caso, realizado no Italiano no Campus, curso de extensão universitária da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, procuramos conhecer as especificidades dos aprendizes e selecionar/elaborar materiais que atendessem, sempre que possível, os interesses e as necessidades deles, bem como os seus estilos e estratégias de aprendizagem. Para tratar dos materiais, relatamos como se deu a didatização desses instrumentos de ensino-aprendizagem da LE, descrevendo o processo de escolha/preparação deles, a sua utilização em sala de aula e a sua avaliação, que foi realizada tanto por nós quanto pelos discentes. A análise dos dados coletados parece indicar que a didatização de materiais para o ensino do italiano LE com base nas singularidades dos alunos permitiu-nos ser autores de nossos próprios materiais e contar com a participação ativa dos aprendizes no processo de seleção/produção desses instrumentos de ensino-aprendizagem da LE. Todavia, a análise também parece indicar que, apesar de termos didatizado materiais com o escopo de atender, em larga medida, as particularidades dos estudantes, não conseguimos atendê-los sempre.

Palavras-chave: italiano língua estrangeira; didatização de materiais; estilos de aprendizagem; estratégias de aprendizagem; pedagogia pós-método.

ABSTRACT

VIEIRA, D.A. *From learning styles and strategies to the didactization of materials for the teaching of Italian as a foreign language in the postmethod pedagogy*. 2017. 246 p. Doctoral Thesis – Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences at the University of São Paulo, São Paulo, 2017.

The purpose of this thesis is to investigate in what way(s) the didactization of materials for teaching Italian as a foreign language (FL) can take into account the learners' individualities and, most importantly, their learning styles and strategies. We consider that the didactization of materials based on these particularities consists of didactic-pedagogical work grounded on the postmethod pedagogy and it postulates not only the teacher's authorship but also the students' active co-participation in the process of selection and/or production of materials. Regarding the theoretical approach, we based our investigation on two cognitive theories: Situated Cognition, proposed by John Brown, Allan Collins and Paul Duguid (1989), and Theory of Meaningful Learning, constructed by David Ausubel (1968). In addition, we also focused on Paulo Freire's postulates, the main Brazilian exponent of Social-historical-cultural Theory. The use of two distinct theoretical frameworks in the same research, even though it may seem to be inconsistent at first sight, in fact, it is not. According to King and Mackey (2016), within the framework of teaching languages, it is possible to join distinctive theories in order that the studies on this area may benefit from multiple epistemological perspectives. The other theoretical background that supports this thesis is the postmethod pedagogy, proposed by Kumaravadivelu (2006), which emphasizes the importance of the particularities in each teaching and learning context and points out the language teacher's authorship, who is seen as a professional able to elaborate his/her own theories and practices what he/she theorizes. With reference to the methodological approach, we carried on a case study that took place during the first semester of 2015 with a group of ten beginners in the study of Italian language at "Italian on Campus", a university extension course offered by the Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences of the University of São Paulo. We sought to know learners' particularities and to select and elaborate materials to meet, whenever possible, their interests and needs as well as their learning styles and strategies. In order to treat teaching materials, we reported how the didactization of these foreign language teaching and learning tools took place, by describing their selection and production, their use in the classroom and their evaluation, which was performed by both the teacher and the students. The analysis of the data collected indicates that the didactization of materials for teaching Italian as a FL based on learners' individualities enabled us to become authors of our own teaching materials and to rely on the learners' active participation in the process of selection/production of these FL teaching and learning tools. However, the analysis also suggests that, although we have chosen and prepared teaching materials in order to meet, in a large extent, the students' particularities, it was not always possible to meet them.

Keywords: Italian as a foreign language; didactization of materials; learning styles; learning strategies; postmethod pedagogy.

RIASSUNTO

VIEIRA, D. A. *Dagli stili e strategie di apprendimento alla didattizzazione di materiali per l'insegnamento dell'italiano lingua straniera nella pedagogia postmetodo*. 2017. 246 f. Tesi (Dottorato) – Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo, San Paolo, 2017.

Lo scopo di questa tesi è quello di investigare in che maniera(e) la didattizzazione di materiali per l'insegnamento dell'italiano lingua straniera (LS) può tener conto delle singolarità dei discenti e soprattutto dei loro stili e strategie di apprendimento. Riteniamo che la didattizzazione di materiali in base alle specificità degli allievi consista in una proposta di lavoro didattico-pedagogico che, per essere fondata sulla pedagogia postmetodo, postula l'autorevolezza del docente e la copartecipazione attiva degli studenti nel processo di selezione e/o produzione di materiali. Per quanto riguarda l'approccio teorico ci siamo basati su due teorie cognitive: la Cognizione Situata, proposta da John Brown, Allan Collins e Paul Duguid (1989), e la Teoria dell'Apprendimento Significativo, elaborata da David Ausubel (1968). Inoltre ci siamo appoggiati su alcuni postulati di Paulo Freire, che è il principale rappresentante brasiliano della Teoria Socio-storico-culturale. Benché l'utilizzo di due filoni teorici diversi nella stessa ricerca possa sembrare incoerente a un primo sguardo, non lo è perché secondo King e Mackey (2016), nell'ambito della glottodidattica è possibile unire teorie distinte affinché le ricerche di questo ambito possano giovare di multiple prospettive epistemologiche. Un altro riferimento teorico su cui si basa questa tesi è la pedagogia postmetodo, proposta da Kumaravadivelu (2006), la quale enfatizza l'importanza delle particolarità di ogni contesto di insegnamento-apprendimento e sottolinea l'autorevolezza dell'insegnante di lingue, che è visto come un professionista capace di elaborare le sue proprie teorie e di mettere in pratica quello che lui stesso teorizza. Riguardo all'approccio metodologico abbiamo presentato uno studio di caso realizzato nel primo semestre del 2015 con uno dei nostri gruppi: una classe di dieci alunni principianti nello studio della lingua italiana. Per fare questo studio di caso, realizzato presso l'Italiano nel Campus, corso libero della Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo, abbiamo cercato di conoscere le specificità degli apprendenti e selezionare/elaborare materiali che rispondessero ogniquale volta ai loro interessi e ai loro bisogni, nonché ai loro stili e strategie di apprendimento. Per trattare dei materiali abbiamo spiegato il modo in cui è stata eseguita la didattizzazione di questi strumenti di insegnamento-apprendimento della LS e abbiamo descritto il loro processo di scelta/preparazione, il loro utilizzo in classe e la loro valutazione, eseguita sia da noi che dai discenti. L'analisi dei dati raccolti sembra indicare che la didattizzazione di materiali per l'insegnamento dell'italiano LS in base alle singolarità degli allievi ci abbia permesso di essere autori dei nostri propri materiali e di contare sulla partecipazione attiva degli apprendenti nel processo di selezione/produzione di questi strumenti di insegnamento-apprendimento della LS. Tuttavia sembra che l'analisi indichi anche che, sebbene abbiamo didattizzato materiali con lo scopo di rispondere in larga misura alle particolarità degli studenti, non siamo riusciti a rispondere sempre a queste specificità.

Parole-chiave: italiano lingua straniera; didattizzazione di materiali; stili di apprendimento; strategie di apprendimento; pedagogia postmetodo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O tabuleiro do jogo que confeccionamos.....	81
Figura 2 – Algumas cartas do jogo sobre estratégias de aprendizagem de línguas.....	82
Figura 3 – O jogo sobre estratégias de aprendizagem de línguas.....	87
Figura 4 – Anúncio publicitário produzido pelo estudante Sergio Leone.....	103
Figura 5 – Anúncio publicitário elaborado pelo aluno Fernando.....	104
Figura 6 – Anúncio publicitário produzido pelo discente Felipe.....	105
Figura 7 – As expressões idiomáticas presentes no anúncio publicitário de “ <i>Nastro azzurro</i> ”.....	108
Figura 8 – Expressões idiomáticas relacionadas ao vestuário.....	109
Figura 9 – Expressões idiomáticas referentes a cores.....	110
Figura 10 – O “ <i>Chiacchieriamo!</i> ”.....	113
Figura 11 – Primeira página do jogo elaborado pelo estudante Sergio Leone.....	116
Figura 12 – Segunda página do jogo preparado pelo aluno.....	117
Figura 13 – Terceira página do jogo produzido pelo discente.....	118
Figura 14 – Nossa lista coletiva de estratégias de aprendizagem.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estratégias diretas de aprendizagem de línguas.....	30
Tabela 2 – Estratégias indiretas de aprendizagem de línguas.....	31
Tabela 3 – Dados pessoais do grupo participante de nossa pesquisa.....	54
Tabela 4 – Questionário 1: temas.....	66
Tabela 5 – Motivos pelos quais os alunos querem aprender italiano.....	120
Tabela 6 – Expectativas quanto às aulas de italiano.....	121
Tabela 7 – Opiniões dos aprendizes no tocante a como deveria ser a aula de língua italiana.....	122
Tabela 8 – Línguas estudadas pelos alunos antes de eles começarem a estudar o italiano.....	124
Tabela 9 – O estudo extraclasse da língua italiana realizado pelos estudantes.....	125
Tabela 10 – Área A: Canais sensoriais através dos quais se percebe o mundo externo.....	129
Tabela 11 – Área B: Modos de elaborar as informações.....	130
Tabela 12 – Área C: Preferência pelo trabalho individual ou pelo trabalho com os outros.....	130
Tabela 13 – A frequência com que os alunos usam estratégias de aprendizagem de línguas.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FFLCH-USP.....	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
IC.....	Italiano no Campus
LD.....	livro didático
LE.....	língua estrangeira
L1/LM.....	primeira língua/língua materna
L2.....	segunda língua
PUC-SP.....	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QCERL.....	Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas
SCE.....	Serviço de Cultura e Extensão
USP.....	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. A DIDATIZAÇÃO DE MATERIAIS, OS ESTILOS E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO.....	6
1.1. As teorias cognitivistas e a didatização de materiais.....	6
1.2. A abordagem de ensinar do professor e a didatização de materiais para o ensino de línguas estrangeiras.....	11
1.3. Algumas especificidades dos alunos e a didatização de materiais.....	18
1.3.1. Os estilos de aprendizagem.....	19
1.3.2. As estratégias de aprendizagem.....	27
1.4. A pedagogia pós-método e a didatização de materiais para o ensino de línguas.....	34
2. A SALA DE AULA DO ITALIANO NO CAMPUS COMO ESPAÇO DE PESQUISA E DE INVESTIGAÇÃO.....	45
2.1. A escolha da metodologia adotada.....	45
2.2. O contexto de situação.....	50
2.3. Os participantes da pesquisa.....	52
2.4. Os procedimentos e instrumentos usados na coleta de dados.....	56
2.5. Os procedimentos de análise dos dados.....	66
2.6. A confiabilidade da pesquisa.....	69
3. A DIDATIZAÇÃO NA PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO: O PROFESSOR COMO AUTOR DE SEUS PRÓPRIOS MATERIAIS E ATIVIDADES, E OS ESTUDANTES COMO PARTICIPANTES ATIVOS DESSE PROCESSO.....	71
3.1. As atividades de interpretação dos pontos do questionário sobre estilos de aprendizagem.....	71
3.2. O jogo sobre estratégias de aprendizagem de línguas.....	79
3.3. Algumas atividades baseadas em interesses e necessidades dos aprendizes.....	92
3.3.1. As atividades baseadas no anúncio publicitário de “ <i>Nastro azzurro</i> ”.....	93
3.3.2. O jogo da memória sobre expressões idiomáticas e o “ <i>Chiacchieriamo!</i> ”.....	106
3.4. A didatização de materiais para o ensino de línguas: tarefa exclusiva do professor?.....	114

4. O PONTO DE VISTA DOS APRENDIZES E O NOSSO PONTO DE VISTA QUANTO À DIDATIZAÇÃO DE MATERIAIS COM BASE NOS ESTILOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	120
4.1. Os quatro questionários empregados na pesquisa.....	120
4.1.1. O perfil do grupo: interesses, necessidades de aprendizagem, expectativas quanto às aulas e preferências quanto aos materiais.....	120
4.1.2. Os estilos de aprendizagem dos estudantes.....	127
4.1.3. As estratégias de aprendizagem dos discentes.....	131
4.1.4. A avaliação do curso e a autoavaliação dos aprendizes.....	141
4.2. As entrevistas realizadas com cada aprendiz.....	150
4.3. Os diários de aula.....	157
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 167
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 171
 APÊNDICES.....	 178
A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO.....	179
B – TERMO DE COMPROMISSO.....	180
C – QUESTIONÁRIO 1.....	181
D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO.....	184
E – PERGUNTAS QUE FIZEMOS AOS ALUNOS DURANTE AS ENTREVISTAS – ARQUIVOS DAS DEZ ENTREVISTAS.....	189
F – TRADUÇÃO DAS ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DOS PONTOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM.....	202
G – TRADUÇÃO DAS PERGUNTAS DO JOGO SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	207
H – TRADUÇÃO DAS ATIVIDADES BASEADAS NO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO DA CERVEJA “ <i>NASTRO AZZURRO</i> ”.....	211
I – FICHA ELABORADA POR NÓS PARA ORGANIZAR A INTERPRETAÇÃO DOS PONTOS DO INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE OXFORD.....	216
J – TRADUÇÃO DA LISTA DE ESTRATÉGIAS, ELABORADA PELO NOSSO GRUPO, PARA APRENDER MELHOR O ITALIANO.....	218

ANEXOS.....	223
A – QUESTIONÁRIO DE MARIANI: O ORIGINAL.....	224
B – O QUESTIONÁRIO DE MARIANI TRADUZIDO E REORGANIZADO POR NÓS.....	229
C – INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DE OXFORD: O ORIGINAL.....	235
D – O INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (OXFORD) TRADUZIDO E REORGANIZADO POR NÓS.....	238
E – INTERPRETAÇÃO DOS PONTOS E MODO DE CALCULÁ-LOS – INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ELABORADO POR OXFORD....	244

INTRODUÇÃO

O objetivo desta tese consiste em investigar de que maneira(s) a didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira (LE) pode levar em consideração as singularidades dos discentes e, sobretudo, os estilos e as estratégias de aprendizagem deles.

Esse objetivo mostra-se pertinente, pois, no processo de ensinar e aprender uma LE, os materiais são os principais instrumentos que o professor emprega para facilitar a aprendizagem de seus alunos, isto é, os materiais são os principais mediadores entre os aprendizes e a língua-alvo. Por isso, a escolha e/ou a elaboração de materiais deveria, sempre que possível, basear-se nas especificidades dos estudantes, a saber: seus interesses, necessidades, estilos e estratégias de aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário que o docente conheça essas particularidades, o que lhe possibilitará selecionar e/ou preparar¹ materiais adequados aos aprendizes. Tendo em vista esses aspectos, ao longo da presente tese, buscamos respostas à seguinte pergunta: ao didatizar materiais para o ensino-aprendizagem do italiano língua estrangeira, de que maneira(s) é possível contemplar os estilos e as estratégias de aprendizagem dos alunos, bem como seus interesses e necessidades?

Na área da pedagogia de línguas, há alguns trabalhos sobre didatização de materiais para o ensino do italiano LE (cf. BEGOTTI, s.d.; BONVINO, 2008; COMODI, 1995; entre outros). Há, também, vários trabalhos sobre os estilos e as estratégias de aprendizagem dos discentes (entre os quais, os destes autores: FELDER, 1988; FELDER e HENRIQUES, 1995; OXFORD, 1989, 1990, 2003; CHAMOT, 2004). Todavia, não encontramos nenhum trabalho que buscasse relacionar, explicitamente, estes dois temas: a didatização de materiais para o ensino do italiano LE (e, mais especificamente, para o ensino do italiano a estudantes brasileiros) e os estilos e estratégias de aprendizagem dos alunos.

Em nossa dissertação de mestrado², tratamos da didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira. Os dados de tal pesquisa foram coletados junto a duzentos e noventa e quatro estudantes e oito professores do Italiano no Campus (IC), curso de

¹ Nesta tese, com base nos postulados de Mezzadri (2003) e de Leffa (s.d.), os termos *preparar*, *produzir* e *elaborar materiais* são empregados como sinônimos.

² A nossa dissertação de mestrado, intitulada *A didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira*, foi defendida em agosto de 2012 junto ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Em dezembro do mesmo ano, esse trabalho acadêmico foi publicado como livro pela editora Nova Alexandria (vide referências bibliográficas). A publicação do livro *O uso de materiais autênticos nas aulas de italiano como língua estrangeira: teorias e práticas* foi financiada pela USP e pela CAPES.

extensão universitária promovido pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). A análise dos dados evidenciou que o uso dos materiais didáticos e, sobretudo do livro didático (LD), era predominante em relação à utilização dos materiais autênticos. Com base nos dados coletados, pudemos concluir que essa predominância devia-se, especialmente, a três motivos:

- as imposições institucionais – geralmente, as instituições de ensino obrigam o professor de língua estrangeira (em nosso caso, o italiano) a usar determinado LD, que, em muitas dessas instituições, sequer é escolhido pelo próprio docente;
- o fato de o LD ser uma referência para muitos aprendizes – a maioria dos discentes afirmou que o livro didático era uma base muito importante para eles; alguns, inclusive, disseram que esse material era uma garantia de aprendizagem da língua italiana;
- a praticidade desse material aliada à falta de tempo disponível para a preparação das aulas – os professores que participaram de nossa pesquisa (e todos os professores que conhecemos) têm uma carga horária de trabalho muito grande, por isso, raramente, dispõem de tempo para pesquisar, selecionar e/ou elaborar diferentes materiais e atividades para suas aulas; desse modo, o emprego de um LD torna-se conveniente e prático, pois esse material já apresenta atividades prontas, as quais devem, em geral, apenas ser complementadas pelos docentes.

Diante dessa centralidade do LD, percebemos que seria importante realizar uma pesquisa acadêmica que visasse não apenas ao uso dos materiais autênticos nas aulas de italiano LE, mas também à utilização dos materiais didáticos. Assim sendo, decidimos que, em nossa pesquisa de doutorado, continuaríamos nos dedicando à didatização de materiais autênticos, porém nos dedicaríamos, também, à exploração pedagógica dos materiais didáticos. Procuramos, ademais, unir a didatização de materiais às especificidades dos alunos brasileiros que estudam a língua italiana em nosso país, uma vez que, como dissemos, não encontramos nenhum trabalho que relacionasse esses dois temas.

Levando em consideração esses aspectos, esperamos que o nosso trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, com a área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no sentido de tentar mostrar aos professores de LE (especialmente, aos professores de italiano LE) que é possível didatizar materiais levando-se em conta as especificidades dos alunos, o que pode trazer aspectos positivos tanto para nós, docentes, quanto para os estudantes.

Para nós, professores, a didatização de materiais com base nos estilos e nas estratégias de aprendizagem dos alunos pode ser uma oportunidade de conhecermos melhor os estudantes,

de favorecermos a aprendizagem significativa da LE por parte deles, de nos tornarmos autores de nossos próprios materiais e atividades e de refletirmos criticamente sobre a nossa própria prática didático-pedagógica. Para os estudantes, pode fazer com que os discentes se tornem mais autônomos e mais responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem da língua-alvo.

A presente tese divide-se em quatro capítulos. No capítulo 1, nosso objetivo consiste em tratar dos postulados teóricos que embasam a nossa pesquisa. Para tanto, discorreremos, inicialmente, sobre duas teorias cognitivistas: a Cognição Situada, proposta por John Brown, Allan Collins e Paul Duguid (1989), e a Teoria da Aprendizagem Significativa, elaborada por David Ausubel (1968). Em seguida, tratamos de alguns postulados teóricos de Paulo Freire (1996), que, como se sabe, é o principal representante brasileiro da Teoria Sócio-histórico-cultural.

Ter, na mesma pesquisa, dois arcabouços teóricos diferentes (o Cognitivismo e os postulados de Freire) pode parecer, à primeira vista, uma contradição. Todavia, com base em King e Mackey (2016), podemos afirmar que, atualmente, no âmbito da didática das línguas, é possível unir teorias distintas para que as pesquisas dessa área se beneficiem da análise de múltiplas perspectivas. Assim, no primeiro capítulo, procuramos explicar que a utilização dessas duas correntes teóricas na mesma pesquisa não constitui uma incoerência.

Depois, baseando-nos em Almeida Filho (1993, 2012), tratamos da abordagem de ensinar do professor de línguas, procurando esclarecer que a didatização de materiais para o ensino de uma língua-alvo faz parte de tal abordagem.

Em seguida, apresentamos a nossa definição para o termo *didatização*, tentando mostrar que esse processo apresenta as seguintes etapas: a definição dos objetivos a serem alcançados nas aulas; a escolha e/ou a preparação dos materiais que serão utilizados para que possam ser atingidos os objetivos previamente definidos; a seleção de técnicas didáticas a serem empregadas a partir do material escolhido/produzido; a aplicação de tais atividades; a avaliação do material e das atividades (a qual, sempre que possível, deve ser feita tanto pelo professor quanto pelos discentes).

Após tratarmos do processo de didatização, discorreremos acerca de algumas particularidades dos estudantes, mais especificamente, acerca de seus estilos e estratégias de aprendizagem, que fazem parte da abordagem de aprender dos discentes e que devem ser levados em conta ao didatizarmos materiais para as nossas aulas.

Ao final do capítulo 1, tratamos da pedagogia pós-método, que destaca a importância de termos uma abordagem crítico-reflexiva sobre a nossa própria prática didático-pedagógica, da qual fazem parte a seleção e a elaboração de materiais que visem atender as singularidades

dos alunos. Ao propor a pedagogia pós-método, Kumaravadivelu (2006) embasa-se tanto em teorias cognitivistas (ele o faz, por exemplo, ao discorrer sobre a importância de equiparmos os discentes com estratégias de aprendizagem de línguas) quanto na Teoria Sócio-histórico-cultural (por exemplo, quando ele trata do parâmetro da possibilidade, que se pauta nos postulados de Paulo Freire). O fato de o autor indiano coadunar perspectivas epistemológicas distintas corrobora a ideia de que não seja uma incoerência a utilização de teorias diversas na mesma pesquisa.

Já no capítulo 2, discorreremos a respeito da fundamentação metodológica de nossa pesquisa. Para isso, procuramos, primeiramente, explicar a escolha da metodologia adotada, situando a presente pesquisa no paradigma qualitativo de cunho interpretativista, que se preocupa muito mais em compreender do que em explicar os significados dela. Nesta pesquisa, procuramos investigar, compreender e descrever alguns aspectos do contexto de ensino-aprendizagem do italiano LE do qual participamos como docentes, a saber: os materiais utilizados nas aulas, o trabalho com os estilos e as estratégias de aprendizagem dos discentes e a nossa abordagem de ensinar. Portanto, como procuramos mostrar no segundo capítulo, esta pesquisa pode ser considerada um estudo de caso.

Depois de justificarmos a escolha da metodologia adotada, apresentamos o contexto de situação em que a pesquisa foi realizada, ou seja, o Italiano no Campus (IC), curso de difusão cultural da FFLCH-USP, no qual coletamos dados durante o primeiro semestre de 2015.

Apresentado o contexto de situação, delineamos o perfil dos participantes de nossa pesquisa: um grupo de dez alunos iniciantes no estudo da língua italiana, com idades entre 22 e 61 anos; a turma era bastante heterogênea quanto à faixa etária, às áreas de formação acadêmica e às profissões, mas possuía muitos interesses em comum. Como a pesquisa foi realizada em nossa própria sala de aula, desempenhamos, ao mesmo tempo, o papel de docentes e de pesquisadores, corroborando a inseparabilidade entre o ensino e a pesquisa, ideia defendida por Freire (1996), Kumaravadivelu (2006), Martins e Varani (2012), entre outros autores.

Após discorrermos sobre os participantes, tratamos dos instrumentos de coleta de dados, especificando as finalidades de cada um desses instrumentos, bem como os procedimentos utilizados para coletar os dados. Em seguida, comentamos os procedimentos de análise desses dados e, por fim, abordamos os critérios de confiabilidade da presente pesquisa.

No capítulo 3, discorreremos sobre os principais materiais e atividades que selecionamos e/ou elaboramos com base nos dados coletados em nossa pesquisa, ao longo de todo o primeiro semestre de 2015, junto aos estudantes do nível II do Italiano no Campus.

Para tratar dos materiais, relatamos como se deu a didatização desses instrumentos de ensino-aprendizagem da língua-alvo, descrevendo o processo de escolha e/ou preparação deles, a sua utilização em sala de aula e a sua avaliação, que foi realizada tanto por nós quanto pelos alunos. Durante os relatos, buscamos apresentar, também, as reflexões que fizemos no decorrer do processo de didatização, visando explicitar, de maneira crítica, os aspectos bem-sucedidos e os que poderiam ter sido melhores no trabalho didático-pedagógico que realizamos com os discentes.

Procuramos mostrar que todos os materiais e atividades que selecionamos e/ou elaboramos foram didatizados com a finalidade de atender, em larga medida, os interesses, as necessidades, os estilos e as estratégias de aprendizagem do nosso grupo, embora esse objetivo nem sempre tenha sido atingido.

No capítulo 4, o último desta tese, mostramos a análise dos dados coletados. Para analisá-los, baseamo-nos nos postulados teóricos tratados no capítulo 1. Apresentamos uma análise das respostas de nossos estudantes ao questionário que empregamos para delinear o perfil do grupo (questionário 1), ao questionário sobre estilos de aprendizagem (questionário 2), ao inventário de estratégias de aprendizagem de línguas (questionário 3) e ao questionário de avaliação do curso e de autoavaliação (questionário 4). Além disso, também analisamos as respostas dos discentes às entrevistas estruturadas que foram realizadas com cada um deles. Ao final do referido capítulo, analisamos os diários de aula que escrevemos logo após cada uma das quinze aulas (cada qual, com duração de três horas) do nível II do IC.

Convém ressaltar que, embora saibamos que a análise dos dados e a avaliação de materiais/atividades não devam ser confundidas, na presente pesquisa, em alguns momentos, elas são, praticamente, intrínsecas, porque alguns instrumentos de coleta de dados acabaram se tornando materiais para as nossas aulas.

Por fim, ressaltamos que a didatização de materiais para o ensino do italiano LE com base nos estilos e nas estratégias de aprendizagem dos alunos consiste em uma proposta de trabalho didático-pedagógico que, por se pautar na pedagogia pós-método, postula a autoria do docente e a coparticipação ativa dos discentes no processo de seleção e/ou de produção de materiais. Contudo, essa autoria referente à preparação de materiais só pode ser exercida se o professor quiser e se, mesmo tendo uma carga horária de trabalho exaustiva (o que acontece com a maioria dos docentes), ele estiver disposto a investir tempo, dedicação e estudo para elaborar seus próprios materiais. Portanto, trata-se de uma opção, e não de uma obrigação.

1. A DIDATIZAÇÃO DE MATERIAIS, OS ESTILOS E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar os postulados teóricos em que se baseia a nossa pesquisa. Para tanto, discorreremos sobre as teorias educacionais que a alicerçam, a saber: a Cognição Situada, teoria proposta por John Brown, Allan Collins e Paul Duguid (1989); a Teoria da Aprendizagem Significativa, elaborada por David Ausubel (1968); e alguns postulados de Paulo Freire (1996). Discorreremos, também, a respeito da didatização de materiais para o ensino do italiano LE, da abordagem de ensinar do professor, dos estilos e das estratégias de aprendizagem dos alunos e da pedagogia pós-método.

1.1. As teorias cognitivistas e a didatização de materiais

Consideramos relevante iniciar este capítulo situando, do ponto de vista epistemológico, a nossa pesquisa, pois nos parece fundamental explicitar quais são as concepções teóricas que a alicerçam. Embora saibamos da importância de diferentes teorias para os estudos da área de ensino-aprendizagem de línguas, escolhemos as teorias cognitivistas como principal base teórica para esta pesquisa.

Fizemos tal opção epistemológica por considerar que essas teorias sejam as mais adequadas para atingir o objetivo principal do trabalho que aqui se apresenta, isto é, investigar de que maneira(s) o processo de didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira pode dialogar com os estilos e as estratégias de aprendizagem dos estudantes. Essas teorias parecem-nos as mais adequadas para alcançar tal propósito, porque, como asseveram O'Malley e Chamot (1990), as pesquisas que se concentram nos estilos e nas estratégias de aprendizagem dos alunos têm, sobretudo, bases cognitivistas.

O Cognitivismo é uma corrente da Psicologia que se originou no fim da década de 1960, contrapondo-se ao Behaviorismo. As teorias cognitivistas preocupam-se, particularmente, com processos centrais do sujeito, os quais são dificilmente observáveis; entre eles, podem-se citar: a organização do conhecimento, o processamento de informações, os estilos de pensamento ou estilos cognitivos, os comportamentos relativos a tomadas de decisões etc.

Segundo Carvalho (2005, p. 3), o termo “cognição se refere ao conhecimento, suas formas de produção e de processamento e as operações mentais que se realizam no ato de conhecer”. A cognição é um processo através do qual se origina o mundo de significados: à

medida que o ser humano situa-se no mundo, ele estabelece relações de significação, ou seja, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não consistem em unidades estáticas; eles são pontos de partida para a atribuição de novos significados. Desse modo, origina-se a estrutura cognitiva, que se configura como pontos básicos de apoio, a partir dos quais derivam outros significados.

De acordo com Mizukami (2012), diferentemente de outras teorias educacionais (como a behaviorista e a humanista), que dão ênfase ou ao objeto ou ao sujeito, as teorias cognitivistas não enfatizam nenhum dos polos, pois veem o conhecimento como produto da interação entre ambos e, portanto, analisam, conjuntamente, o mundo e o homem. Segundo essa autora, tais teorias são, predominantemente, interacionistas e demonstram preocupação com relações sociais, mas enfatizam, sobretudo, a capacidade do aprendiz de integrar informações e processá-las.

Carvalho (2005, p. 2) explica que o termo cognitivismo “pode ser conceituado sob diferentes perspectivas teóricas”. Diante dessa ampla gama de perspectivas, torna-se necessário esclarecermos que as teorias cognitivistas em que nos pautamos para realizar esta pesquisa são, essencialmente, duas: a Cognição Situada e a Teoria da Aprendizagem Significativa. A seguir, discorreremos, de modo sucinto, acerca de ambas.

Brown, Collins e Duguid (1989) afirmam que muitas teorias educacionais supõem, erroneamente, uma separação entre o saber e o fazer, como se o conhecimento fosse uma substância integral, autossuficiente e independente das situações em que ele é aprendido e utilizado. Impugnando essas teorias, tais autores propõem a Cognição Situada, cujo escopo central é o de explicar que o saber e o fazer são interligados e indissociáveis e que a atividade em que o conhecimento é construído, desenvolvido e implementado não é separável da aprendizagem e da cognição, nem é neutra; essa atividade é parte integral do que é aprendido. Assim, para eles, a aprendizagem e a cognição são fundamentalmente situadas.

Tais estudiosos definem a aprendizagem como um processo contínuo, que acontece durante toda a vida, é resultante da ação nas situações e está atrelado ao contexto sociocultural em que ele ocorre. A tal respeito, os autores asseveram que “a aprendizagem, tanto fora quanto dentro da escola, avança através da interação social colaborativa e da construção social do conhecimento³” (BROWN, COLLINS e DUGUID, 1989, p. 40, tradução nossa⁴).

³ No original: “*Learning, both outside and inside school, advances through collaborative social interaction and the social construction of knowledge*”.

⁴ Todas as traduções apresentadas neste trabalho foram feitas por nós.

Com base nos postulados desses três estudiosos, Oliveira e Di Giorgi (2011, p. 361) salientam que “designar a cognição por situada implica entender e defender que a aprendizagem está sempre vinculada às atividades, as quais são passíveis de significações, representações e sentidos dos mais variados tipos, nas mais diversas culturas”.

Uma vez que a aprendizagem está sempre atrelada às atividades e que elas estão inseridas em um contexto sociocultural, parece-nos inegável a importância do contexto no processo de aprendizagem. Nesse sentido, os dois autores supracitados asseveram que

a relevância do contexto acarreta a aceitação de que as interações sociais fundamentam toda atividade cognitiva, porque colocam objetivos a serem alcançados, possuem regras de estrutura e funcionamento que possibilitam entender, reelaborar e criar objetivos, constituindo-se, dessa forma, para o aprendiz, um ciclo de processos de aprendizagem de algo novo e significativo (OLIVEIRA e DI GIORGI, 2011, p. 366).

Tendo em vista que as interações sociais fundamentam as atividades cognitivas, é possível afirmar que a Cognição Situada enfatiza não apenas os aspectos cognitivos da aprendizagem, mas também os aspectos sociais dela, considerando que há, entre o cognitivo e o social, uma relação de indissociabilidade.

No que concerne ao papel do aprendiz e do docente, nessa perspectiva teórica, pode-se dizer que o discente tem um papel essencialmente ativo; ao professor, por sua vez, cabe propor problemas e desafios aos alunos. Com o objetivo de fazer com que o aprendiz trabalhe o mais independentemente possível, o docente deve ser um investigador e um coordenador.

Além da Cognição Situada, outra teoria que embasa a presente pesquisa é a Teoria da Aprendizagem Significativa, postulada por David Ausubel (1968). Visto que ele é um psicólogo da educação, seus postulados são concernentes ao ensino-aprendizagem em geral, e não especificamente ao ensino-aprendizagem de línguas. Todavia, consideramos que essa teoria possa ser profícua no âmbito da pedagogia de línguas⁵, pois, geralmente, nas aulas de LE, um de nossos objetivos consiste em propiciar aos estudantes a aprendizagem significativa da língua-alvo. Acerca da importância da teoria ausubeliana em tal âmbito, Kumaravadivelu (2006, p. 118) salienta que, “devido ao envolvimento ativo do aprendiz no processo de aprendizagem, somente a aprendizagem significativa, e não a aprendizagem por hábitos, pode levar à internalização dos sistemas linguísticos⁶”.

Ausubel (1968) explica que a aprendizagem significativa é um processo de aquisição de conhecimentos, no qual um conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz

⁵ Em nossa dissertação de mestrado, já tratamos da importância da teoria de Ausubel na área de didática das línguas.

⁶ No original: “Because of the active involvement of the learner in the learning process, only meaningful learning, not rote learning, can lead to internalization of language systems”.

(entendida como uma estrutura mental em que são armazenados todos os conhecimentos) serve como ancoradouro, ou seja, como ponto de apoio para o novo conhecimento. A esse conhecimento prévio que servirá como ancoradouro para o novo conhecimento, Ausubel dá o nome de subsunçor (“*subsumer*”). O teórico ressalta que, para dar significado ao novo conhecimento, o aprendiz deve ter os subsunçores adequados, isto é, os conhecimentos prévios relacionados ao conceito ou ao conteúdo a ser aprendido, pois o conhecimento a ser adquirido não interage com qualquer conhecimento prévio, mas sim, com um subsunçor que tenha relação com o novo conhecimento.

Segundo esse autor, para que a aprendizagem seja significativa, é primordial que haja a interação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos. Desse modo, para ele, o fator que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o discente já sabe e, portanto, os conhecimentos prévios dele, os quais são resultantes das interações entre o aprendiz e o mundo e entre o aprendiz e os outros. Isso evidencia que, embora Ausubel seja um representante do Cognitivismo (e proponha, portanto, uma explicação teórica do processo de aprendizagem sob a ótica cognitivista), seus postulados reconhecem a importância de aspectos afetivos, sociais e culturais no processo de construção do conhecimento.

Refletindo sobre a Cognição Situada e sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa, é possível afirmar que a aprendizagem é inseparável do contexto sociocultural em que ela ocorre e é baseada nos conhecimentos prévios do aprendiz. Assim, essas duas teorias cognitivistas dão ênfase aos componentes cognitivos da aprendizagem, mas não negligenciam os aspectos socioculturais que a influenciam. Por isso, elas podem ser consideradas, como explica Mizukami (2012), interacionistas, o que as diferencia das teorias cognitivistas ditas “clássicas”, que se preocupam, exclusivamente, com o processamento e o armazenamento de informações na mente (CARVALHO, 2005; BARRENECHEA, 2000).

Apresentados os postulados teóricos que alicerçam esta pesquisa, tentaremos, a seguir, relacioná-los à didatização de materiais para o ensino do italiano como língua estrangeira.

A Cognição Situada postula a inseparabilidade entre a aprendizagem e a atividade que permite a construção, o desenvolvimento e a implementação do conhecimento. No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, com base nesse postulado, parece-nos possível dizer que a aprendizagem da LE dependa, em larga medida, do trabalho didático-pedagógico realizado nas aulas, ou melhor, das atividades que possibilitarão que os aprendizes construam seus conhecimentos. Para que esse trabalho se efetive, acreditamos que seja relevante a seleção e/ou a elaboração de materiais e atividades que levem em conta as especificidades dos alunos, quais

sejam: os estilos e as estratégias de aprendizagem deles, bem como seus interesses e necessidades.

Ademais, para a Cognição Situada, o contexto em que se dá a aprendizagem é de importância fundamental, já que a aprendizagem não é dissociável de seu contexto. No trabalho que realizamos com os estudantes do italiano LE, também procuramos considerar as particularidades de nosso contexto de ensino-aprendizagem da língua-alvo, que era, ao mesmo tempo, o nosso contexto de pesquisa. Discorreremos acerca desse contexto no capítulo 2, em que trataremos da fundamentação metodológica desta tese. Salientando a relevância do contexto nas aulas de língua, King e Mackey (2016, p. 219) asseveram que “o trabalho de ensino e aprendizagem de língua nunca é destituído do contexto, que é inerentemente variável e instável, nem do contato humano, que, inevitavelmente, requer interpretação humana⁷”.

Didatizar materiais levando-se em consideração as especificidades dos estudantes é, a nosso ver, uma forma de favorecer a aprendizagem significativa da LE por parte deles. Nesse sentido, podemos dizer que o projeto que elaboramos e que originou esta tese vai, de certo modo, ao encontro da teoria ausubeliana.

Ao investigar os estilos e as estratégias de aprendizagem dos estudantes do italiano LE, estamos, em larga medida, nos baseando no Cognitivismo, pois como salientam O'Malley e Chamot (1990), Cohen (1996) e Chamot (2004), o ensino que leva em conta os estilos e as estratégias de aprendizagem dos discentes alicerça-se, sobretudo, em estudos da Psicologia Cognitiva.

A concepção de professor como um investigador e um coordenador, própria das teorias cognitivistas (embora não seja exclusivamente delas), também está presente em nosso trabalho, pois acreditamos que, ao analisar e investigar as singularidades dos discentes para didatizar materiais que as contemplem, nós, professores, deixamos de ser, simplesmente, ministrantes de aulas de LE e passamos a ser pesquisadores em nossas próprias salas de aula.

A indissociabilidade entre a docência e a pesquisa é amplamente defendida por muitos autores, entre os quais, podemos citar: Freire (1996), Kumaravadivelu (2006), Martins e Varani (2012) etc. Esses teóricos defendem a ideia de que o professor é, necessariamente, um pesquisador. Tal ideia vai ao encontro da pesquisa que realizamos, pois, nela, o processo de ensino-aprendizagem da língua italiana ocorreu, simultaneamente, à investigação das particularidades dos discentes.

⁷ No original: “The work of language teaching and learning is never devoid of context, which is inherently changing and non-stable, nor human contact, which inevitably demands human interpretation”.

Além de se basear nessas teorias cognitivistas, esta pesquisa também se baseia, de certa forma, nos postulados de Paulo Freire (1996), que, como se sabe, não é um representante do Cognitivismo. Ele é o principal representante brasileiro da Teoria Educacional Sócio-histórico-cultural. Para esse teórico, o ensino e a pesquisa são inseparáveis, e a educação, que é um direito de todos, tem um caráter emancipatório, que visa à autonomia do professor e dos aprendizes.

Ter, na mesma pesquisa, dois aportes teóricos distintos, entretanto, não nos parece contraditório, porque as teorias cognitivistas que a embasam, como já dissemos, também dão importância a aspectos socioculturais.

Além disso, como elucidam King e Mackey (2016, p. 214), atualmente, na área da pedagogia de línguas, “(...) há questões de preocupação dentro de todas as áreas da pesquisa sobre segunda língua que se beneficiariam do exame e da análise de múltiplas perspectivas⁸”. Nesse sentido, as autoras salientam que “pesquisadores com orientações tanto cognitivas quanto sociais estão se mostrando mais conscientes da importância de incorporar uma gama de perspectivas⁹” (KING e MACKEY, 2016, p. 214).

Para tais estudiosas, as pesquisas que unem perspectivas epistemológicas distintas, como a cognitivista e a sócio-histórico-cultural, mostram a expansão e a maturidade dos estudos realizados no âmbito da Linguística Aplicada. Desse modo, apoiando-nos nas ideias dessas autoras, consideramos que, na presente pesquisa, investigar a didatização de materiais para o ensino do italiano LE com base em teorias cognitivistas, mas também com o suporte de alguns postulados de Freire (1996), não constitua uma incoerência.

Situada a nossa pesquisa do ponto de vista epistemológico, discorreremos, a seguir, acerca da abordagem de ensinar do professor, procurando relacioná-la à didatização de materiais para o ensino de uma língua-alvo.

1.2. A abordagem de ensinar do professor e a didatização de materiais para o ensino de línguas estrangeiras

É evidente que o professor e o aluno são os principais agentes no processo de ensino-aprendizagem. Assim como o docente tem sua abordagem de ensinar, o discente tem sua

⁸ No original: “(...) *there are issues of concern within all areas of second language research that would benefit from examination and analysis from multiple perspectives*”.

⁹ No original: “*Both cognitively and socially oriented researchers are showing greater awareness of the importance of incorporating a range of perspectives*”.

abordagem de aprender (da qual fazem parte, seus estilos e estratégias de aprendizagem). De acordo com Weisz (2000, p. 71), “a atividade de ensino do professor vai ter de dialogar com a atividade de aprendizagem do aluno”, ou seja, é importante que a abordagem de ensinar do docente seja compatível com a abordagem de aprender do estudante, pois, caso contrário, como salientam Felder e Henriques (1995), poderão ocorrer efeitos nocivos aos dois agentes: o professor pode sentir-se incompetente ou tornar-se excessivamente crítico quanto aos seus alunos, e o aprendiz pode sentir-se desmotivado e entediado.

A abordagem de ensino é, em geral, o que fundamenta a ação docente, pois, segundo Mizukami (2012), pode fornecer diretrizes a essa ação, embora cada professor elabore a abordagem de maneira individual e intransferível. A abordagem de ensinar do professor de línguas consiste, de acordo com Almeida Filho (1993, p. 17), em “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, princípios sobre o que é linguagem humana, LE, o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”.

Ainda segundo Almeida Filho (1993, 2012), a abordagem de ensinar tem quatro materialidades: o planejamento do curso; a seleção e/ou produção de materiais; a construção das aulas; e a avaliação de rendimento ou proficiência dos estudantes.

Essas quatro materialidades devem (ou, pelo menos, deveriam) ser resultantes da reflexão do docente, que, para planejar seus cursos, escolher e/ou elaborar materiais, construir suas aulas e avaliar o rendimento dos aprendizes deveria considerar os alunos como centro do processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras desse autor, “o saber teórico relevante e central para a reflexão que faz evoluir o professor é o conhecimento sobre o processo de ensinar e de aprender língua(s) que ocorre nas salas de aula e suas extensões” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 16).

Uma das maneiras de considerar os aprendizes como centro desse processo parece-nos ser a investigação de seus estilos e estratégias de aprendizagem, bem como de seus interesses e necessidades. Se nós, professores de línguas estrangeiras, analisarmos e investigarmos essas especificidades de nossos alunos, provavelmente, conseguiremos produzir um ensino mais adequado a eles; conseguiremos, ademais, oferecer um ensino mais inclusivo, que busque promover oportunidades de aprendizagem a todos os discentes (FREIRE, 1996).

Ao realizarmos essa análise e essa investigação, deixamos de ser, simplesmente, ministrantes de aulas e nos tornamos pesquisadores em nossas próprias salas de aula, dando um novo sentido ao nosso trabalho didático-pedagógico e compartilhando, de certo modo, com os estudantes, uma das dimensões da abordagem de ensinar: a que diz respeito à seleção e/ou à preparação de materiais.

A percepção da sala de aula como espaço privilegiado de investigação das especificidades dos aprendizes e a escolha e/ou a elaboração de materiais com base nessas singularidades vão ao encontro da pedagogia pós-método, a qual, segundo Kumaravadivelu (2006), pauta-se em três parâmetros:

- o da particularidade – considerado o mais importante, por referir-se ao fato de que a pedagogia de línguas deve levar em conta as especificidades dos alunos, dos professores e de todos os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (entre os quais, os materiais e as atividades);
- o da praticabilidade – que se refere à necessidade de o professor elaborar teorias a partir de sua prática e praticar o que ele teoriza, tendo sua sala de aula como espaço de pesquisa e de investigação;
- o da possibilidade – parâmetro que se baseia nos postulados de Paulo Freire e diz respeito à necessidade de a pedagogia ter um compromisso com a diminuição das desigualdades e de a educação ser vista como emancipação.

Na pedagogia pós-método, nós, professores de LE, não somos vistos como meros executores do que nos é proposto (e, muitas vezes, imposto) por diretores, coordenadores pedagógicos, autores de livros didáticos etc.; somos considerados professores-pesquisadores-autores, isto é, refletimos, constante e criticamente, sobre a nossa própria prática didático-pedagógica e somos capazes de selecionar e produzir materiais para os alunos de acordo com as especificidades deles e do contexto de ensino-aprendizagem no qual trabalhamos. Na seção 1.4, discorreremos, mais detalhadamente, sobre a pedagogia pós-método, que constitui um aporte teórico muito relevante para a nossa pesquisa.

As quatro materialidades do ensino são igualmente importantes, entretanto, a mais presente é, possivelmente, a que se refere à escolha e/ou à elaboração de materiais. A esse respeito, Almeida Filho (2012) explica que

Das quatro dimensões de materialidade no plano das ações de ensino e de aprendizagem de uma língua, a dos materiais didáticos é a única a ostentar no seu nome o termo *material*. Isso ocorre porque, certamente, os materiais didáticos possuem uma presencialidade vital na produção dos processos de ensinar e de aprender revelada por sua ubiquidade nas aulas e nas extensões das aulas como os deveres de casa ou o estudo em casa, quase sempre mediados pelo material didático, que, nem sempre, é o LD (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 58, grifo do autor).

Tendo em vista que a seleção/preparação de materiais é a dimensão de maior presença no processo de ensino-aprendizagem, nesta tese, nos concentraremos em tal materialidade.

Segundo Breen (1985), os materiais consistem em instrumentos dentro do processo de ensino-aprendizagem e têm como principal objetivo a facilitação da aprendizagem da língua-

alvo pelos estudantes. Garcia (2013, p. 1), por sua vez, afirma que os materiais “se constituem em uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido”. Desse modo, entendidos como instrumentos que possibilitam e facilitam a aprendizagem e que são mediadores entre o docente, os discentes e os saberes, os materiais são recursos importantes nas aulas de língua.

Contudo, apesar de sabermos da relevância dos materiais no processo de ensino-aprendizagem, não podemos nos esquecer de que esse processo é tão complexo que não poderia ser efetivado apenas por eles. Isso quer dizer que os materiais devem, a nosso ver, ocupar o lugar que lhes cabe, ou seja, o lugar de recursos, instrumentos, mediadores em tal processo, os quais não podem, por si só, garantir a aprendizagem. Muito mais importantes do que os materiais, são a relação entre os participantes desse processo (isto é, entre o professor e os estudantes) e o uso que se faz desses recursos.

Pensando no âmbito específico da glotodidática¹⁰, podemos dizer que há, basicamente, duas categorias de materiais: os didáticos e os autênticos.

Os materiais didáticos consistem nos materiais elaborados com as finalidades específicas de ensinar e de aprender uma língua-alvo, e parece não haver dissenso quanto a essa definição, isto é, a maioria dos autores emprega o termo *materiais didáticos* para nomear os instrumentos preparados com esses objetivos. O principal representante da categoria dos materiais didáticos é o livro didático (LD). Sobre esse material, apresentaremos, a seguir, algumas reflexões.

De acordo com Souza (1999, p. 28), “o livro didático parece ter como função primordial dar certa forma ao conhecimento, ‘forma’ no sentido de seleção e hierarquização do chamado ‘saber’”. Além disso, ainda segundo a autora, o LD tem um caráter de autoridade, que é legitimada pela crença de que ele seja depositário de um saber a ser decifrado, de uma verdade a ser transmitida e compartilhada. Dessa maneira, caberia ao professor apenas reproduzir e transmitir esse saber e essa verdade, e ao aluno caberia somente assimilá-los.

Se, em vez de, simplesmente, aceitar e legitimar esse caráter de autoridade, o professor e o estudante procurassem ver o LD como um recorte do conhecimento em língua, eles poderiam utilizar esse material como um recurso: o livro didático deveria ser um recurso a

¹⁰ O termo *glotodidática* existe tanto na língua italiana quanto na língua portuguesa, embora seja mais utilizado naquela do que nesta. Em italiano, esse termo é frequentemente usado e pode ser encontrado em textos de diversos autores, tais como: Balboni (1999), Pallotti (1998), Borneto (1998) etc. Já em português, o termo é empregado, por exemplo, por Bechara (1979), e os sinônimos de *glotodidática* mais usados nessa língua são: pedagogia de línguas e didática das línguas. Em nossa tese, empregamos todos esses termos como equivalentes um do outro.

serviço do docente e dos discentes, e não o contrário, isto é, o professor e os alunos não devem (ou, pelo menos, não deveriam) estar a serviço do LD.

Para que esse material seja, de fato, um recurso, é fundamental que o livro não seja visto, nem pelo docente, nem pelos aprendizes, como depositário da língua a ser estudada; é importante que ele seja visto como uma forma – a dos autores – de apresentar a LE como objeto de estudo. Torna-se imprescindível, portanto, que o professor e os alunos tenham consciência de que o livro didático representa o ponto de vista de seu autor, que filtra, seleciona, recorta e reelabora a sua realidade, isto é, o LD apresenta simplesmente o ponto de vista do autor (ou dos autores) com relação à língua-alvo, apresenta um recorte do conhecimento em LE, e não *a* LE. O livro didático deve ser colocado no lugar de recurso, de um mediador não exclusivo, que contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, mas que não garante a aprendizagem, isto é, não garante a mudança do lugar do não saber a língua estrangeira para o lugar do sabê-la.

Em muitos casos, mesmo quando o docente opta por não empregar nenhum livro didático e prefere preparar seus próprios materiais, eles acabam sendo muito semelhantes às atividades contidas nos LDs, pois, como afirma Coracini (1999, p. 24), “o LD já se encontra, de certo modo (...), ‘internalizado’ no professor”. Quanto a tal aspecto, essa autora ressalta que

ninguém conseguiu apresentar algo que rompesse radicalmente com as atividades possíveis de serem encontradas em livros comercializados, o que parece sugerir a internalização do mesmo [do LD], proveniente da formação do professor, enquanto aluno e enquanto profissional, participante de cursos de formação continuada: afinal, para que seja vendido, o livro didático deve ir (e vai) ao encontro do imaginário do professor e de sua capacidade de compreensão e uso que, por sua vez, se constroem ao longo de sua formação e de suas experiências (quase todas ancoradas em livros didáticos); é um círculo vicioso que garante, de certa forma, a permanência do LD (CORACINI, 1999, p. 37).

Assim sendo, é possível dizer que o livro didático realmente ocupa um lugar central no processo de ensino-aprendizagem de uma língua-alvo. Essa centralidade, entretanto, não nos parece ser um problema; o que nos parece ser, de fato, problemático, é ver o LD, como já dissemos, não como um recurso, e sim como um depositário da LE e de uma verdade a ser transmitida pelo docente e assimilada pelos discentes.

Cabe ressaltar que essa centralidade deve-se, também, em muitos casos, ao fato de a maioria de nós, professores, termos uma carga horária de trabalho excessiva, o que faz com que tenhamos pouco tempo para elaborar nossos próprios materiais e atividades. Como o tempo de que dispomos para a produção de materiais é escasso, a adoção de um LD faz-se, muitas vezes, necessária, pois esse material já contém atividades prontas para a aplicação em sala de aula, as quais devem, em alguns casos, apenas ser complementadas pelo docente.

Os materiais autênticos, por sua vez, não apresentam uma definição unívoca, ou seja, o termo *materiais autênticos* apresenta diferentes significados para diversos autores, entre os quais, Wilkins (1976), Widdowson (1978), Breen (1985), Nunan (1992), Pallotti (1998) etc. Nesta tese, não temos o intuito de apresentar e discutir as definições propostas por esses teóricos, pois já o fizemos em nossa dissertação de mestrado. Assim sendo, nos limitaremos a apresentar a nossa definição para esse termo:

Os materiais (ou textos) autênticos consistem nos textos orais, escritos e/ou visuais que os falantes de uma determinada língua utilizam para se expressar e se comunicar uns com os outros; consistem em materiais que veiculam os aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística e que podem ser valiosos instrumentos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua-alvo, constituindo-se em uma fonte de insumo para os aprendizes (VIEIRA, 2012, p. 25-26).

Tanto os materiais didáticos quanto os autênticos são úteis e importantes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, e, para que eles sejam instrumentos que, de fato, possibilitam a aprendizagem da LE pelos discentes, é necessário que nós os didatizemos.

Em nossa dissertação de mestrado, propusemos uma definição restrita para o termo *didatização*, pois tínhamos em mente o trabalho didático-pedagógico com uma única categoria de material (os autênticos) e visávamos à elaboração de atividades em que se mantivesse a autenticidade do *input* genuíno (BROWN e MENASCHE, s.d.). No entanto, a pesquisa que realizamos no mestrado mostrou que os materiais mais frequentemente usados nas aulas pelos docentes são os didáticos e, sobretudo, o livro didático. Diante disso, consideramos importante ampliar a nossa própria definição de didatização, a fim de abarcar não só os materiais autênticos, mas também os didáticos.

Desse modo, propomos que a didatização seja entendida como o complexo processo de exploração didático-pedagógica do material a ser empregado nas aulas de LE: didático e/ou autêntico e que ofereça diferentes tipos de *input* aos estudantes, com vistas a atender as especificidades deles.

A respeito dos tipos de insumo, podemos asseverar que, de acordo com Brown e Menasche (s.d.), o *input* genuíno é aquele criado para a “vida real” (isto é, produzido em situações reais de comunicação entre falantes da língua-alvo); o insumo alterado consiste naquele em que são feitas modificações lexicais, gramaticais etc., razão pela qual ele não é exatamente como o texto original; já o insumo adaptado diz respeito ao texto produzido para a “vida real”, mas que é adaptado/simplificado pelo professor para ser usado na sala de aula; o *input* simulado, por sua vez, é criado para a sala de aula, mas tenta copiar o estilo e o formato de um insumo genuíno; é o que Franzoni (1992) chamaria de material autenticado; por fim, o *input* inautêntico refere-se ao que é elaborado para a sala de aula não com o intuito de

assemelhar-se aos materiais autênticos propriamente ditos, embora possa apresentar algumas características em comum com eles.

A realização do processo de didatização, tanto do material didático quanto do autêntico, requer tempo, dedicação e estudo por parte do professor que pretende explorar, o máximo possível, em suas aulas, os materiais didáticos e autênticos como instrumentos que possam, de fato, facilitar a aprendizagem da LE pelos discentes.

O processo de didatização de materiais apresenta as seguintes etapas: a definição dos objetivos a serem atingidos nas aulas; a seleção e/ou a elaboração dos materiais que serão usados para que possam ser atingidos os objetivos previamente definidos; a escolha de técnicas didáticas a serem empregadas a partir do material selecionado/elaborado; a aplicação de tais atividades; a avaliação do material e das atividades (a qual, se possível, deve ser feita tanto pelo professor quanto pelos alunos).

Tomlinson (2003) discorre sobre a avaliação de materiais, explicando que ela é diferente da análise de materiais: para ele, esta se refere ao que os materiais contêm, e aquela diz respeito ao efeito dos materiais sobre seus usuários; portanto, segundo esse teórico, enquanto a análise é objetiva, a avaliação é, essencialmente, subjetiva. Ele esclarece que a avaliação de materiais é um procedimento que envolve medir o valor (ou potencial valor) de um conjunto de materiais de aprendizagem. Tal avaliação envolve fazer julgamentos quanto ao efeito dos materiais sobre os seus usuários, tentando levar em conta alguns critérios, tais como: a capacidade dos materiais de motivar os estudantes; a capacidade dos materiais de interessar aos aprendizes e aos professores; a flexibilidade dos materiais; a contribuição dos materiais para o desenvolvimento do professor; entre outros.

No que concerne à seleção e à elaboração de materiais, Almeida Filho (2012, p. 62) assevera que “escolher materiais é tarefa para todos os professores profissionais, independentemente de sua experiência. Produzir materiais, no entanto, é missão daqueles profissionais que reúnem mais condições de enfrentamento”.

Quanto à seleção de materiais, essa afirmação do autor salienta que tal escolha seja intrínseca à docência, o que realmente parece ser indiscutível. Já no que concerne à elaboração de materiais, ao empregar o termo *condições de enfrentamento*, o autor parece referir-se à experiência docente. De fato, nos parágrafos seguintes de seu texto, Almeida Filho (2012, p. 63) explica que, para preparar materiais, o professor precisa “dispor de experiência de ensino em contextos variados”.

A nosso ver, a afirmação de que a produção de materiais competiria somente aos professores mais experientes parece mostrar uma concepção restritiva, segundo a qual, a

produção de materiais poderia ser realizada apenas por determinados docentes. Tal concepção parece-nos contestável, pois consideramos que, se tiverem uma boa formação profissional e disposição para dedicar-se à elaboração de materiais, os professores podem produzi-los, mesmo que ainda tenham pouca (ou nenhuma) experiência de ensino. Acreditamos que os docentes que pretendem elaborar seus próprios materiais precisam estar dispostos a investir tempo e dedicação para:

- estudar teorias (dos âmbitos educacional, linguístico, psicológico etc.) que possam ajudá-los a realizar esse trabalho;
- refletir sobre as suas próprias experiências como aprendizes de línguas e como professores (quando os docentes já têm experiência de ensino);
- investigar as peculiaridades dos aprendizes a fim de escolher e/ou elaborar materiais que possam atendê-las;
- compartilhar, no tocante à produção de materiais, quando possível e/ou quando necessário, ideias, dúvidas, dificuldades e experiências com outros professores.

Quando começamos a dar aulas de italiano (isto é, em 2005) e, portanto, quando ainda não tínhamos experiência de ensino dessa língua, já procurávamos, sempre que possível, preparar nossos próprios materiais e atividades. Além disso, alguns de nossos colegas, que também eram recém-formados, também procuravam fazê-lo.

Com base em nossa experiência docente, podemos dizer que, indubitavelmente, preparar materiais quando se tem pouca (ou nenhuma) experiência de ensino é um trabalho muito mais árduo e difícil de realizar do que quando já se tem uma ampla experiência em sala de aula. Mas, a nosso ver, o professor que deseja produzir materiais e ainda está no início de sua carreira pode fazê-lo, como procuramos esclarecer, se ele se dispuser a estudar e a refletir constantemente sobre o seu próprio trabalho didático-pedagógico e se, diante das dificuldades, tiver a possibilidade de solicitar auxílio a docentes mais experientes.

A seguir, discorreremos acerca da importância de levarmos em conta as particularidades dos aprendizes ao didatizarmos materiais para as nossas aulas.

1.3. Algumas especificidades dos alunos e a didatização de materiais

Segundo Tomlinson (2003), em termos de personalidade, motivação, atitude, aptidão, experiências prévias, interesses, necessidades, desejos e estilos de aprendizagem, cada aprendiz

é diferente de todos os outros em uma classe. Assim sendo, é importante que nós, professores, ao prepararmos as aulas, levemos em conta as singularidades dos alunos.

Refletindo sobre isso, Bonvino (2008) afirma que os interesses dos aprendizes dependem, em grande parte, da rede de conhecimentos que eles construíram até aquele momento; isto é, os interesses dos estudantes estão relacionados a seus conhecimentos prévios (subsunçores, segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel). De acordo com Ausubel (1968), como já dissemos, a aprendizagem significativa consiste em um processo de aquisição de conhecimentos no qual as novas informações adquiridas pelo aprendiz apoiam-se em um conhecimento já existente na estrutura cognitiva dele. Dessa interação entre as novas informações e o conhecimento prévio do estudante, resulta a construção do novo conhecimento.

Portanto, averiguar quais são os conhecimentos prévios dos estudantes pode nos auxiliar a descobrir quais são os interesses deles; a partir daí, poderemos escolher e/ou produzir materiais e atividades que, ao mesmo tempo, atendam esses interesses e favoreçam a aprendizagem significativa da língua-alvo por parte dos discentes. A verificação dos conhecimentos prévios dos alunos pode nos ajudar a compreender não apenas o que os estudantes têm interesse em aprender, mas também o que eles precisam aprender, ou seja, as necessidades de aprendizagem deles.

Além de conhecermos os interesses e as necessidades dos aprendizes, também é importante que conheçamos as maneiras pelas quais eles aprendem melhor, isto é, a abordagem de aprender deles. Dessa abordagem, fazem parte os estilos e as estratégias de aprendizagem dos discentes, e é a respeito de tais especificidades que discorreremos a seguir.

1.3.1. Os estilos de aprendizagem

De acordo com Pallotti (1998), boa parte das pesquisas sobre estilos de aprendizagem surgiu na década de 1970. Tais pesquisas constituíram uma reação a constructos unidimensionais como a inteligência, segundo o qual, ou se é inteligente (e predisposto) ou não se é, havendo, no máximo, a possibilidade de encontrar-se numa posição intermediária entre esses dois polos. A definição de estilos de aprendizagem, pelo contrário, traz consigo a noção de que não existe um “ideal” ao qual se está mais ou menos próximo; o que existe são maneiras diferentes de se poder enfrentar uma tarefa cognitiva.

Na década de 1980, também foi desenvolvida, para combater esses constructos unidimensionais, a Teoria das Inteligências Múltiplas. Gardner (1983), o autor dessa teoria,

postula que há uma variedade de habilidades cognitivas humanas e que, portanto, existem diversos tipos de inteligência. Apesar de conhecermos a grande importância dos postulados de Gardner para a área de educação, nesta tese, não trataremos dessa teoria. Trataremos apenas dos estudos sobre estilos de aprendizagem, que são o foco da presente seção.

Oxford (1990) afirma que os estilos de aprendizagem consistem em uma mistura de elementos cognitivos, afetivos e de comportamento, a qual engloba quatro aspectos da pessoa: os estilos cognitivos (isto é, preferências ou padrões habituais de funcionamento mental); os padrões de atitudes e interesses que afetam aquilo em que um indivíduo presta atenção numa situação de aprendizagem; uma tendência a procurar situações compatíveis com os próprios padrões de aprendizagem; e uma tendência a empregar certas estratégias de aprendizagem e evitar outras.

Já Felder e Brent (2005) definem os estilos de aprendizagem como características cognitivas e afetivas e comportamentos psicológicos que servem como indicadores relativamente estáveis de como os aprendizes percebem o ambiente de aprendizagem, interagem com ele e respondem a tal ambiente.

Diadori (2011) explica que os estilos de aprendizagem consistem na efetuação do estilo cognitivo em contexto de ensino-aprendizagem:

Por estilo de aprendizagem, entende-se a tendência pessoal a preferir certo modo de aprender e estudar, que envolve aspectos cognitivos, mas também sociais, afetivos, caracteriais e culturais. Diretamente ligado ao estilo cognitivo do sujeito, o estilo de aprendizagem configura-se como a sua realização em contexto educativo¹¹ (DIADORI, 2011, p. 28).

De acordo com algumas pesquisas (OXFORD, 1990; FELDER e HENRIQUES, 1995; FELDER e BRENT, 2005; entre outras), os estilos de aprendizagem têm diversas dimensões, que estão relacionadas à recepção, à organização e ao processamento das informações. Portanto, o conceito de estilos de aprendizagem e o trabalho didático- pedagógico que procura enfatizar sua importância têm bases cognitivistas.

Felder e Brent (2005) ressaltam que um estilo de aprendizagem não é preferível nem inferior a outro; eles são, simplesmente, diferentes entre si. Ainda segundo os dois estudiosos, o conceito de estilos de aprendizagem não é universalmente aceito; ele é refutado por alguns membros da comunidade acadêmica, sobretudo por psicólogos, que argumentam que os estilos

¹¹ No original: “*Per stile di apprendimento si intende la tendenza personale a preferire un certo modo di apprendere e studiare, che coinvolge aspetti cognitivi ma anche sociali, affettivi, caratteriali e culturali. Direttamente collegato allo stile cognitivo del soggetto, lo stile di apprendimento si configura come la sua realizzazione in contesto educativo*”.

de aprendizagem não apresentam bases teóricas e científicas e que os instrumentos usados para avaliá-los não foram apropriadamente validados.

As pesquisas sobre estilos de aprendizagem popularizaram-se nos anos 1970 e, já naquela época, receberam algumas críticas. Decorridos tantos anos, porém, esse conceito continua a ser criticado: Goldhill, por exemplo, comenta, em um artigo publicado em janeiro de 2016, que Howard-Jones, professor de Neurociência e Educação da Universidade de Bristol, assevera que o conceito de estilos de aprendizagem é um “neuromito”, caracterizado pela compreensão equivocada de fatos científicos estabelecidos.

Esse docente afirma que a suposição que subjaz a tal mito parece ser baseada no fato científico de que diferentes regiões do córtex têm diversos papéis no processamento visual, auditivo e sensorial e que, por isso, os estudantes aprenderiam de maneiras diferentes, de acordo com a parte que funciona melhor em seus cérebros. Tal estudioso ressalta que, no entanto, a interconectividade do cérebro torna infundada essa suposição.

Contudo, até mesmo alguns teóricos que rechaçam o conceito de estilos de aprendizagem consideram que, na verdade, ele não seja errôneo, embora não haja evidências que comprovem a sua validade (cf. PASHLER et al., 2008).

Apesar das críticas que foram (e ainda são) feitas ao conceito de estilos de aprendizagem e às pesquisas referentes a ele, parece ser inquestionável o fato de que esse conceito tenha sido um dos principais a embasar a ideia de “aprender a aprender”, tão difundida entre teóricos, docentes e outros profissionais das áreas de educação e de glotodidática.

No âmbito da pedagogia de línguas, em 2001, foi publicado um documento que se pauta nessa ideia e que, até hoje, é considerado uma importante referência por instituições educacionais (escolas e institutos de línguas), editoras que se dedicam à publicação de livros didáticos e de outros materiais para o ensino-aprendizagem de LE, professores de idiomas etc.: o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*¹² (QCERL). Segundo esse documento, o “aprender a aprender” deve ser visto “como parte integral da aprendizagem da língua, com o intuito de fazer com que os aprendizes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem” (QCERL, 2001, p. 199).

De acordo com Coffield et al. (2004), a investigação dos estilos de aprendizagem pode ser útil não só para identificar como os estudantes aprendem, mas também para encorajar o autodesenvolvimento deles e mostrar-lhes como melhorar a própria aprendizagem. Esses autores afirmam que “os críticos que descartam todas as consequências práticas das pesquisas

¹² O *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* foi publicado no final de 2001. Para fazer o presente trabalho, utilizamos a versão portuguesa desse documento, a qual foi publicada em dezembro daquele ano.

sobre estilos de aprendizagem (...) estão perdendo oportunidades para o crescimento profissional¹³” (COFFIELD et al., 2004, p. 125).

Assim, ainda que alguns estudiosos refutem esse conceito e as pesquisas relacionadas a ele, muitos teóricos (OXFORD, 1990; FELDER e SOLOMAN, 1993; FELDER e HENRIQUES, 1995; FELDER e BRENT, 2005; LITZINGER et al., 2007) salientam que o ensino que busca atender os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos mostra-se mais efetivo do que o ensino tradicional, que não leva em conta tais estilos.

Felder e Brent (2005) ressaltam que, para os professores, a contribuição mais importante desse conceito e de tais pesquisas consiste em auxiliá-los a desenvolver uma abordagem de ensino direcionada, em larga medida, às necessidades de aprendizagem dos estudantes, ou seja, uma abordagem de ensinar compatível com a abordagem de aprender dos discentes. Segundo Diadori (2011), uma metodologia de ensino da língua-alvo é, geralmente, percebida como eficaz pelo aluno quando vai ao encontro de seu estilo de aprendizagem.

De acordo com Felder e Henriques (1995) e Felder e Brent (2005), compatibilizar a abordagem de ensino do professor e os estilos de aprendizagem dos alunos não significa que o docente deveria conhecer as características individuais de aprendizagem de cada aluno para ensinar, a cada um deles, de maneira exclusiva. Não é possível descobrir tudo que interfere no processo de aprendizagem de cada estudante e, mesmo que o professor pudesse descobrir isso, ele não conseguiria desenvolver uma abordagem de ensino que fosse totalmente adequada aos estilos de aprendizagem de cada aluno – essa tarefa seria demasiadamente complexa e dificilmente realizável, sobretudo em uma classe com mais de dois alunos.

A nosso ver, compatibilizar a abordagem de ensinar do docente e os estilos de aprendizagem dos discentes significa, basicamente, tentar propiciar oportunidades de construção de conhecimento a todos os alunos, adequando o ensino a eles: ao conhecermos algumas especificidades dos aprendizes, nós, professores, podemos tentar adequar a eles a nossa abordagem de ensinar (bem como os conteúdos a serem trabalhados), levando em conta as expectativas, os interesses e as necessidades de aprendizagem dos estudantes e considerando, sempre que possível, seus estilos e estratégias de aprendizagem. Ademais, ao procurarmos compatibilizar a nossa abordagem de ensinar com os estilos de aprendizagem dos discentes, buscamos garantir que aprender seja, de fato, um direito de todos eles, como defende Freire (1996).

¹³ No original: “*the critics who dismiss all the practical consequences of learning styles research (...) are missing opportunities for professional growth*”.

Felder e Brent (2005) ressaltam que, apesar de o ensino completamente individualizado ser impraticável, é importante que o docente tenha uma abordagem de ensino mais balanceada, que tente atender as diversas necessidades e os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, pelo menos, na maioria das vezes; ou seja, é relevante que o professor tenha uma abordagem multiestilo.

No entanto, os mesmos autores, bem como Felder e Henriques (1995) e Oxford (2003) esclarecem que também é necessário que, às vezes, os discentes sejam incentivados e, até mesmo, desafiados, por meio das atividades propostas nas aulas, a empregarem dimensões de seus estilos de aprendizagem que não são as que eles preferem. Em outras palavras, é preciso que, algumas vezes, as atividades realizadas na sala de aula propiciem aos estudantes formas de aprender diferentes daquelas com as quais eles se sentem mais confortáveis. Oxford (2003) explica que, ao saírem dessa “zona de conforto” referente aos estilos de aprendizagem, os alunos ampliam as suas maneiras de aprender a língua-alvo, o que pode enriquecer o processo de aprendizagem deles.

Partindo da ideia de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 24, grifo do autor), desenvolver uma abordagem multiestilo pode ser uma maneira de tornar o ensino mais abrangente, mais inclusivo, isto é, de tentar oferecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos.

Com o propósito de desenvolver uma abordagem multiestilo, nós, professores de LE, precisamos investigar e conhecer os estilos de aprendizagem de nossos alunos. Para fazer essa investigação, parece-nos importante conhecer, ao menos, alguns modelos de estudo dos estilos de aprendizagem, pois, assim, podemos escolher o que mais atenda as particularidades de nosso contexto de ensino-aprendizagem.

Coffield et al. (2004) apresentam uma descrição minuciosa de treze desses modelos, discutindo-os criticamente; nesta tese, no entanto, discorreremos apenas sobre alguns deles, pois nosso objetivo consiste apenas em apresentar uma síntese de alguns dos modelos que mais têm sido usados em âmbito educacional, e não em descrevê-los detalhada e exaustivamente. A seguir, com base em Felder (1996), Mariani (1996, 2000) e Coffield et al. (2004), apresentaremos, sucintamente, seis modelos de estudo dos estilos de aprendizagem:

- o Indicador de Tipo Myers-Briggs, que, com base na teoria dos tipos psicológicos de Carl Jung, classifica os estudantes em: extrovertidos (experimentam as coisas, concentram-se no mundo exterior, das pessoas) ou introvertidos (refletem sobre as coisas, concentram-se no mundo interior, das ideias); sensoriais (práticos, orientados

pelos detalhes, concentram-se em fatos e procedimentos) ou intuitivos (imaginativos, orientados pelos conceitos, concentram-se em significados e possibilidades); pensadores (céticos, tendem a tomar decisões com base na lógica e em regras) ou sentimentais (apreciativos, tendem a tomar decisões com base em considerações pessoais e humanistas); julgadores (estabelecem e seguem agendas; procuram conclusões mesmo diante de dados incompletos) ou percebedores (adaptam-se às circunstâncias que mudam; resistem a conclusões para obter mais dados);

- o Modelo de Estilos de Aprendizagem de Kolb, que considera que os aprendizes tenham uma preferência por: 1. experiência concreta ou conceptualização abstrata; 2. experimentação ativa ou observação reflexiva. Nesse modelo de classificação, os quatro tipos de estudantes são: tipo 1 – concretos e reflexivos (esses aprendizes respondem bem a explicações sobre como o material do curso relaciona-se às experiências, aos interesses e às carreiras deles); tipo 2 – abstratos e reflexivos (aprendizes desse tipo respondem bem a informações apresentadas de modo organizado e lógico e beneficiam-se se eles tiverem tempo para a reflexão); tipo 3 – abstratos e ativos (tais discentes respondem bem a oportunidades de trabalhar ativamente em tarefas bem definidas e de aprender por tentativa e erro em um ambiente que lhes permita errar com segurança); tipo 4 – concretos e ativos (tais estudantes gostam de aplicar o material do curso em novas situações para resolver problemas reais);
- o Instrumento Herrmann de Dominância Cerebral, que classifica os aprendizes quanto às preferências de pensamento, as quais são baseadas em quatro diferentes modos de funcionamento cerebral. Em tal esquema de classificação, os quatro modos são: quadrante A (lado esquerdo do cérebro; cerebral) – lógico, analítico, quantitativo, factual e crítico; quadrante B (lado esquerdo do cérebro; límbico) – sequencial, organizado, planejado, detalhado e estruturado; quadrante C (lado direito do cérebro; límbico) – emocional, interpessoal, sensorial, cinestésico e simbólico; quadrante D (lado direito do cérebro; cerebral) – visual, holístico e inovador;
- o Modelo de Estilos de Aprendizagem de Felder-Silverman, que classifica os aprendizes em: sensoriais (concretos, práticos, orientados com base em fatos e procedimentos) ou intuitivos (conceituais, inovadores, orientados a partir de teorias e significados); visuais (preferem representações visuais do material apresentado – fotografias, imagens, diagramas, fluxogramas) ou verbais (preferem explicações escritas e faladas); indutivos (preferem apresentações que procedem do específico para o geral) ou dedutivos (preferem apresentações que vão do geral para o específico); ativos (aprendem por meio

da experimentação, trabalhando com os outros) ou reflexivos (aprendem por meio da reflexão, trabalhando sozinhos); sequenciais (lineares, aprendem através de pequenos passos) ou globais (holísticos, aprendem através de grandes saltos);

- o Modelo VAK de Estilos de Aprendizagem (*Visual, Auditory, Kinesthetic*), que classifica os aprendizes com base nos receptores sensoriais, agrupando os discentes em: visuais (que aprendem melhor vendo e lendo); auditivos (que aprendem melhor ouvindo e falando) e cinestésicos (que aprendem melhor experimentando e fazendo);
- o Modelo de Estilos de Aprendizagem proposto por Mariani, que leva em consideração três áreas para classificar os estudantes, a saber: área A – referente às modalidades sensoriais/perceptivas; área B – concernente à elaboração das informações; área C – que diz respeito às modalidades de trabalho. Com base na área A, os aprendizes são classificados em: visuais-verbais (os quais aprendem melhor lendo), visuais não verbais (que aprendem melhor observando figuras, imagens, diagramas etc.), auditivos (que aprendem melhor escutando) ou cinestésicos (os quais aprendem melhor por meio da experimentação direta). No que tange à área B, os discentes classificam-se em: analíticos (tendem a preferir o raciocínio lógico e sistemático, baseado em fatos e detalhes) ou globais (tendem a considerar as situações de modo sintético, baseando-se na imediatez e nos aspectos gerais de um problema). Por fim, na área C, leva-se em conta a preferência dos alunos no tocante ao trabalho individual ou ao trabalho com os outros.

Todos esses modelos são descritivos, ou seja, propõem descrições dos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos; não são prescritivos nem avaliativos e, portanto, não visam determinar como deve ser a aprendizagem dos estudantes e não exprimem juízo de valor quanto a ela. Isso quer dizer que, em nenhum dos modelos de categorização dos estilos de aprendizagem apresentados, há a ideia de que um estilo seja superior ou inferior aos outros. Também convém ressaltar que nenhum modelo é melhor ou pior do que os outros; trata-se de modelos igualmente válidos.

Além disso, esses modelos não têm a intenção de fazer com que nós, professores, “rotulemos” os discentes, como se, simplesmente, fizéssemos um diagnóstico sem nenhuma intencionalidade educativa. Cada um desses modelos pode, a nosso ver, ser profícuo tanto no âmbito do ensino-aprendizagem em geral quanto na área de didática das línguas, pois pode nos auxiliar a entender melhor as diferentes formas pelas quais os estudantes aprendem. A partir dessa compreensão, poderemos desenvolver uma abordagem de ensino mais abrangente, mais inclusiva, que busque oferecer possibilidades de construção de conhecimento a todos os alunos.

Compreendendo as maneiras pelas quais os discentes aprendem melhor, é possível que consigamos selecionar e elaborar materiais mais adequados aos estilos de aprendizagem de nossos alunos e, conseqüentemente, produzir um ensino mais adequado aos interesses e às necessidades de aprendizagem deles.

Com o objetivo de investigar os estilos de aprendizagem dos estudantes, parece-nos importante não só conhecer alguns modelos de categorização desses estilos, mas também utilizar instrumentos que nos permitam coletar dados acerca de tais estilos. Dentre esses instrumentos, os mais utilizados têm sido os questionários. Assim como há vários modelos de estudo dos estilos de aprendizagem, também há muitos questionários sobre tais estilos, entre os quais, podemos mencionar: o de Felder e Soloman (1993)¹⁴, o teste VAK¹⁵ (*Visual, Auditory, Kinesthetic*) e o de Mariani (2000)¹⁶.

Nesses questionários, pergunta-se aos discentes se preferem realizar certas atividades ou outras, ou quais estratégias eles escolhem usar para realizar certas tarefas, entre as quais, a aprendizagem de uma segunda língua. Segundo Pallotti (1998), trata-se de instrumentos muito rudimentares, que não permitem verificar, de fato, a correspondência entre o que os sujeitos afirmam e o que eles fazem efetivamente.

Concordamos com esse autor quando assevera que tais instrumentos não nos possibilitam ter certeza de que as afirmações dos aprendizes correspondem ao que eles realmente fazem, mas, até hoje, ainda não foram elaborados instrumentos mais fidedignos. Por isso, apesar das limitações do questionário como instrumento de coleta de dados, consideramos que ele possa ser útil para que nós, professores, conheçamos os diversos modos de aprender dos alunos.

Dadas essas limitações, ao empregarmos um desses questionários na sala de aula, é necessário esclarecer aos estudantes que esses instrumentos não são infalíveis e que não têm a pretensão de classificar os discentes, e sim, de torná-los mais conscientes de seus próprios processos de aprendizagem, o que pode ajudá-los a aprender melhor.

Em nossa pesquisa de doutorado, optamos por usar, com os aprendizes, o questionário de Mariani (2000) e justificaremos essa escolha no capítulo 2, no qual serão comentados os instrumentos empregados na coleta de dados da pesquisa.

¹⁴ Disponível em: <https://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>. Acesso em 26 de março de 2016.

¹⁵ Disponível em: http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/vak_learning_styles_questionnaire.pdf. Acesso em 26 de março de 2016.

¹⁶ Disponível em: <http://www.learningpaths.org/Questionari/stiliappr.avvertenze.htm>. Acesso em 27 de março de 2016.

A seguir, nos deteremos em outro conceito que, juntamente com o de estilos de aprendizagem, pode ser muito relevante para os docentes que têm os objetivos de desenvolver uma abordagem de ensino mais abrangente e de auxiliar seus estudantes a aprenderem melhor: as estratégias de aprendizagem.

1.3.2. As estratégias de aprendizagem

O'Malley e Chamot (1990) afirmam que a literatura sobre estratégias de aprendizagem de línguas emergiu de uma preocupação em identificar as características dos “aprendizes efetivos”, isto é, dos bons aprendizes de línguas. Segundo Rubin (1975), em geral, o bom aprendiz de línguas:

1. faz inferências e sabe lidar com a incerteza e a ambiguidade, reunindo e armazenando informações de maneira eficiente;
2. dispõe-se a se comunicar e a aprender a partir da comunicação, utilizando circunloquções e paráfrases quando necessário;
3. é desinibido e disposto a cometer erros a fim de aprender e de se comunicar;
4. além de se concentrar na comunicação, também está preparado para compreender a forma. Para isso, ele, constantemente, analisa, categoriza e sintetiza informações, procurando relações entre os elementos da língua-alvo e de sua própria língua ou de outras que ele já tenha aprendido;
5. sempre procura oportunidades para usar a língua, por exemplo, iniciando conversas na língua-alvo com o professor ou com os colegas de classe;
6. monitora a sua própria fala e a dos outros, procurando aprender com os seus próprios erros;
7. está sempre atento ao contexto e ao significado, pois sabe que, para entender a mensagem, não é suficiente prestar atenção à gramática da língua.

De acordo com tal estudioso, essas são algumas das principais características do bom aprendiz de línguas. Caracterizá-lo foi uma preocupação não só desse autor, mas também de outros teóricos do âmbito da pedagogia de línguas. Tanto a pesquisa de Rubin (1975) quanto as outras pesquisas (STERN, 1975; NAIMAN, 1978 etc.) que visavam à identificação de tais características resultaram na descoberta de que o bom aprendiz de línguas aplica estratégias de

aprendizagem enquanto está aprendendo uma segunda língua¹⁷. A ideia de “bom aprendiz de línguas” e as suas características parecem-nos bastante discutíveis e questionáveis. No entanto, nesta tese, não temos o objetivo de problematizá-las; comentamos tal ideia apenas porque foi a partir dela que as estratégias de aprendizagem passaram a ser consideradas importantes no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Cohen (1996) ressalta que, embora alguns autores, na literatura da área de didática das línguas, façam a distinção entre os termos *estratégias*, *subestratégias*, *técnicas* e *táticas*, todos esses termos poderiam ser, simplesmente, chamados de estratégias de aprendizagem. Ele define as estratégias de aprendizagem como etapas ou ações selecionadas pelos aprendizes (e, portanto, etapas ou ações conscientes) para melhorar a sua própria aprendizagem de uma língua-alvo ou o uso dessa língua, ou para melhorar ambos. O autor explica que, se o comportamento do aprendiz é inconsciente a ponto de ele não ser capaz de identificar as etapas ou ações que ele realizou, tal comportamento é considerado um processo, e não uma estratégia.

Essa definição vai ao encontro da definição proposta por Chamot (2004): segundo a autora, as estratégias de aprendizagem são ações ou pensamentos conscientes que os indivíduos usam para atingir um objetivo de aprendizagem. Para essa estudiosa, os aprendizes estratégicos têm conhecimento metacognitivo sobre o seu próprio pensamento e sobre suas abordagens de aprendizagem e conseguem escolher e utilizar as estratégias que melhor vão ao encontro tanto do que as tarefas exigem quanto de seus próprios pontos fortes de aprendizagem.

Como se pode ver, tanto para Cohen (1996) quanto para Chamot (2004), as estratégias de aprendizagem são etapas, pensamentos ou ações que o estudante escolhe conscientemente para melhorar a sua própria aprendizagem ou o uso da língua-alvo.

Já para Oxford (2003), nem sempre, as estratégias de aprendizagem são escolhidas conscientemente pelo aprendiz, mas essa autora explica que a seleção consciente das estratégias pode ser bastante profícua para o discente: “quando o aprendiz, conscientemente, escolhe

¹⁷ Como sabemos, na pedagogia de línguas, é comum fazer-se a distinção entre os termos *segunda língua* (L2) e *língua estrangeira* (LE). O primeiro refere-se à língua aprendida, geralmente, em um contexto de imersão, ou seja, em um lugar onde ela tem o *status* de língua oficial, como o italiano aprendido na Itália por brasileiros que vivem lá. Já o segundo termo diz respeito à língua aprendida em um espaço onde ela não tem esse *status* e é aprendida, em geral, em um contexto de educação formal; é o caso, por exemplo, do italiano aprendido por brasileiros em seu país de origem. Entretanto, com base nos postulados de Pallotti (1998) e de Oxford (2003), podemos dizer que, muitas vezes, quando os teóricos que tratam dos estilos e das estratégias de aprendizagem de uma língua-alvo referem-se ao termo L2, o fazem considerando que a segunda língua seria qualquer língua aprendida depois da primeira, independentemente de ter sido aprendida em um contexto de imersão ou de instrução formal. Assim sendo, para esses autores, os dois termos seriam equivalentes um do outro. Em nossa pesquisa de doutorado, porém, tal distinção é muito relevante, pois nosso contexto de trabalho é o de ensino-aprendizagem do italiano no Brasil e, portanto, utilizamos o termo italiano LE para nos referirmos, especificamente, à língua italiana aprendida por estudantes brasileiros em seu país de origem.

estratégias que se adaptam ao seu estilo de aprendizagem e à tarefa em questão na L2, essas estratégias tornam-se ferramentas úteis para a autorregulação da aprendizagem ativa, consciente e intencional¹⁸” (OXFORD, 2003, p. 2). Baseando-nos em nossa experiência como aprendizes de línguas estrangeiras e, também, em nossa experiência como professores de italiano LE, concordamos com esses postulados de Oxford.

De acordo com Cohen (1996), as estratégias de aprendizagem estão estreitamente relacionadas aos estilos de aprendizagem do aluno e a outras variáveis referentes à personalidade (como a ansiedade e o autoconceito). Oxford e Ehrman (1993) ressaltam que os estilos de aprendizagem têm uma influência significativa na escolha de estratégias de aprendizagem dos estudantes e que tanto os estilos quanto as estratégias interferem nos resultados da aprendizagem: esses autores postulam que a aprendizagem da língua-alvo é mais bem-sucedida quando os discentes têm consciência de como aprendem e do que podem fazer para aprendê-la melhor.

Oxford (2003) esclarece que uma estratégia de aprendizagem não pode ser considerada boa ou ruim; as estratégias são, essencialmente, neutras e só podem ser consideradas adequadas e úteis levando-se em conta cada contexto em que são empregadas. Segundo essa autora, pode-se dizer que uma estratégia de aprendizagem de língua é proveitosa para o estudante quando a estratégia: relaciona-se à tarefa em questão na língua-alvo; é adequada às preferências de aprendizagem dele; é empregada efetivamente, de maneira que o discente consiga estabelecer relações entre essa estratégia e outras que possam ser relevantes para ele.

O'Malley e Chamot (1990) afirmam que alguns estudos no âmbito da Psicologia Cognitiva (BROWN et al., 1983; CHIPMAN, SEGAL e GLASER, 1985; entre outros) propuseram a formulação de estratégias de aprendizagem em um modelo teórico de processamento de informações. Esse modelo contém uma função metacognitiva e uma função cognitiva. As estratégias metacognitivas envolvem pensar sobre o processo de aprendizagem, monitorar a compreensão e a produção durante o processo e autoavaliar-se depois que a atividade de aprendizagem tiver sido completada. As estratégias cognitivas são mais diretamente relacionadas às tarefas de aprendizagem individual e implicam a manipulação direta ou a transformação dos materiais de aprendizagem. Um terceiro tipo de estratégias de aprendizagem identificado na literatura referente à Psicologia Cognitiva preocupa-se com a influência dos processos sociais e afetivos sobre a aprendizagem.

¹⁸ No original: “When the learner consciously chooses strategies that fit his or her learning style and the L2 task at hand, these strategies become a useful toolkit for active, conscious, and purposeful self-regulation of learning”.

Oxford (1989, 1990, 2003), por sua vez, propõe que as estratégias sejam classificadas em seis tipos, os quais podem ser divididos em dois grupos: o das estratégias diretas e o das indiretas. As primeiras consistem em estratégias que estão direta e explicitamente ligadas à aprendizagem de uma língua-alvo; já as segundas relacionam-se à aprendizagem de uma língua de maneira indireta ou implícita. Os quadros a seguir ilustram os dois grupos de estratégias:

Tabela 1 – Estratégias diretas de aprendizagem de línguas

Tipos de estratégias	Definição	Exemplos
Cognitivas	São estratégias que permitem estabelecer relações entre as novas informações e os esquemas cognitivos já existentes, para analisá-las e classificá-las.	Manipulação do material linguístico de forma direta pelo aprendiz, por meio do raciocínio, da análise, de anotações, da organização de informações para elaborar esquemas etc.
De memória	São estratégias que dizem respeito ao armazenamento de novas informações na memória e à capacidade de recuperá-las quando necessário.	Técnicas de memorização e de retenção de informações através de sons (exemplo: rimas), de imagens (exemplos: uma figura que represente uma palavra; uma imagem mental da palavra), de uma combinação entre sons e imagens, entre outras.
De compensação	São estratégias que servem para preencher lacunas no conhecimento da língua-alvo e superar a insuficiência de conhecimento.	Inferência do significado de palavras por meio do contexto (tanto na língua escrita quanto na oral); uso de sinônimos; utilização de gestos (numa conversa) etc.

Fonte: Oxford (1989, 1990 e 2003).

Tabela 2 – Estratégias indiretas de aprendizagem de línguas

Tipos de estratégias	Definição	Exemplos
Metacognitivas	São estratégias que se referem à organização, à focalização e à avaliação da própria aprendizagem.	Identificação dos próprios estilos de aprendizagem e das próprias necessidades; coleta e organização de materiais para estudar a língua-alvo; organização de um espaço e de um cronograma de estudos; monitoração dos erros; avaliação do sucesso de qualquer estratégia de aprendizagem.
Sociais	São estratégias que visam à cooperação com os outros no processo de aprendizagem; ajudam o aprendiz a entender a cultura e a língua-alvo.	Solicitação de esclarecimentos quanto a aspectos confusos numa conversa; solicitação de ajuda para realizar uma tarefa linguística; conversação com falantes nativos; exploração de normas socioculturais.
Afetivas	São estratégias que ajudam a lidar com as próprias emoções e atitudes.	Identificação do próprio nível de ansiedade; uso da respiração profunda e do autoencorajamento; autopremiação depois de ter um bom desempenho.

Fonte: Oxford (1989, 1990 e 2003).

Oxford (1989) ressalta que, embora na década de 1980, muitas pesquisas sobre estratégias de aprendizagem de línguas tenham dado grande ênfase às estratégias metacognitivas e cognitivas, em detrimento dos demais tipos de estratégias, os seis tipos são, igualmente, úteis e importantes no processo de aprendizagem de uma língua-alvo.

Oxford (1989, 1990, 2003), O'Malley e Chamot (1990) e Cohen (1996) asseveram que, para que os alunos se conscientizem de seu próprio processo de aprendizagem linguística e de como podem melhorá-la, o professor pode implementar o ensino baseado em estratégias. Tal ensino propicia a instrução explícita dirigida aos aprendizes com o escopo de fazê-los refletir sobre a sua aprendizagem de línguas e sobre o uso de estratégias e, ao mesmo tempo, propicia o estudo da própria língua-alvo.

Chamot (2004) argumenta que os professores devem integrar o ensino baseado em estratégias a seus cursos regulares, em vez de oferecerem um curso exclusivo de estratégias de aprendizagem. Esse argumento vai ao encontro dos postulados de Freire (1996), segundo os quais, ensinar um conteúdo (em nosso caso, a LE) e ensinar os alunos a aprendê-lo são dimensões inseparáveis. De acordo com esse autor, nós, professores, devemos “experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino do que é e de *como aprender*” (FREIRE, 1996, p. 122, grifo nosso).

O objetivo do ensino baseado em estratégias é ajudar os aprendizes de uma língua-alvo a tornarem-se mais conscientes das maneiras pelas quais eles aprendem mais efetivamente, das formas pelas quais eles podem melhorar sua própria compreensão e produção da língua-alvo e dos modos pelos quais eles podem continuar aprendendo depois de deixar a sala de aula.

Uma questão polêmica quanto ao ensino baseado em estratégias diz respeito à língua que deveria ser usada nesse processo: as estratégias de aprendizagem devem ser ensinadas na língua materna (LM/ L1¹⁹) dos alunos ou na língua-alvo? Chamot (2004) explica que as respostas a essa questão não são consensuais. Para a autora, os aprendizes iniciantes no estudo de uma LE ainda não têm proficiência suficiente para compreender, na língua-alvo, por que e como usar estratégias de aprendizagem. Todavia, essa estudiosa esclarece que o ensino de estratégias não deve ser adiado para os níveis intermediário e avançado, porque os alunos principiantes também precisam das estratégias, que podem tornar mais bem-sucedida a aprendizagem de língua deles e aumentar a motivação deles para prosseguir nos estudos.

A autora comenta exemplos de pesquisas sobre o ensino de estratégias em que elas foram ensinadas apenas na L1 dos discentes e que produziram resultados satisfatórios (CUNNINGHAM FLOREZ, 2000; RYBICKI, 2002 *apud* CHAMOT, 2004). A estudiosa também comenta algumas pesquisas que usaram uma combinação da L1 e da língua-alvo no ensino de estratégias de aprendizagem e que foram igualmente produtivas (GRENFELL e HARRIS, 1999; OZEKI, 2000; CHAMOT e KEATLEY, 2003 *apud* CHAMOT, 2004). Chamot ressalta que, nas aulas de inglês L2 para principiantes nas quais os professores usaram apenas a língua-alvo no ensino de estratégias, eles encontraram dificuldades em ensiná-las devido ao baixo nível de proficiência dos aprendizes, e muitos docentes até abandonaram a tentativa de ensiná-las.

¹⁹ O termo *língua materna* (LM) ou *primeira língua* (L1) refere-se à língua adquirida na infância e, em geral, no convívio familiar (cf. PALLOTTI, 1998; BALBONI, 1999).

Com base em tais pesquisas, Chamot (2004) explica que a questão da língua a ser usada no ensino de estratégias de aprendizagem está longe de ser resolvida. Segundo a autora, se todos os estudantes, em uma classe de língua, falam a mesma L1, e se o professor também conhece essa língua, o ensino inicial de estratégias de aprendizagem pode ser em tal língua. Entretanto, essa estudiosa esclarece que o uso da L1 diminui a exposição e a prática dos alunos na língua-alvo.

O'Malley e Chamot (1990) salientam que as estratégias de aprendizagem podem ser descritas e classificadas e que os esquemas de classificação de estratégias de aprendizagem de línguas foram desenvolvidos, geralmente, com fins de pesquisa, e não de ensino. Isso quer dizer que, no ensino baseado em estratégias, os estudantes não precisam aprender os nomes de cada estratégia identificada na literatura da área. Eles precisam, na verdade, aprender a usar as estratégias que eles considerem efetivas para os tipos de atividades que eles devem realizar na língua-alvo.

A fim de implementar o ensino baseado em estratégias, é necessário que o professor identifique as estratégias de aprendizagem comumente empregadas por seus alunos, ajude-os a refletir sobre elas e a ampliar o repertório de estratégias deles. Para identificá-las, os instrumentos mais frequentemente utilizados são, segundo Chamot (2004), os questionários. Esses instrumentos apresentam, contudo, algumas limitações: o fato de que os discentes podem não se lembrar das estratégias que eles já usaram, podem afirmar usar estratégias que eles não usam, ou podem não entender as descrições das estratégias nos itens do questionário.

A autora afirma que o maior número de estudos descritivos sobre as estratégias de aprendizagem utilizou um questionário desenvolvido por Oxford (1989), o inventário de estratégias de aprendizagem de língua ("*Strategy Inventory for Language Learning*" – SILL²⁰). No trabalho que desenvolvemos junto aos alunos, também empregamos esse questionário. Discorreremos acerca de tal instrumento no capítulo 2 desta tese. A seguir, trataremos da pedagogia pós-método, que, juntamente com os postulados teóricos referentes à didatização de materiais e aos estilos e estratégias de aprendizagem, embasa a nossa pesquisa.

²⁰ Disponível em: <https://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf>. Acesso em 17 de abril de 2016.

1.4. A pedagogia pós-método e a didatização de materiais para o ensino de línguas

A pedagogia pós-método desenvolveu-se para combater o caráter rígido, prescritivo e limitado do método. Kumaravadivelu (2006) assevera que, no âmbito do ensino de línguas, o método, apesar de sua importância, parece ser definido de maneira imprecisa. Segundo esse autor, tal imprecisão pode ser verificada, por exemplo, nas obras de Larsen-Freeman e de Richards e Rodgers, ambas publicadas em 1986. As primeiras edições dessas obras apresentavam uma lista de onze métodos. Já as edições posteriores, que foram publicadas, respectivamente, em 2000 e em 2001, apresentavam cerca de vinte métodos. Desse modo – afirma Kumaravadivelu (2006) – não se sabe, exatamente, quantos métodos existem.

O autor elucida que, às vezes, surgem métodos que parecem ser novos, mas que, na verdade, são apenas variantes de métodos já existentes apresentados sob uma nova terminologia que camufla as similaridades fundamentais entre eles. Ele explica que os métodos são motivados e mantidos por alguns mitos, a saber:

1. Há um melhor método, que está pronto e esperando ser descoberto – por muito tempo, na área de glotodidática, houve uma busca (ou, até mesmo, uma obsessão) pelo melhor método. No entanto, descobriu-se que a implementação de um método tem de dar conta de diversas variáveis (por exemplo: o planejamento; as necessidades e os interesses dos aprendizes; os contextos; os perfis dos professores), muitas das quais não podem ser controladas por meio de um estudo sistemático. Descobriu-se, também, que não é possível comparar métodos para ver qual deles funciona melhor.
2. O método constitui o princípio organizador para o ensino de línguas – para Kumaravadivelu (2006), o uso do método como princípio organizador para os processos de aprendizagem e de ensino de línguas é tão inadequado e tão limitado que não pode explicar, satisfatoriamente, a complexidade desses processos.
3. O método tem um valor universal e a-histórico – esse mito não se sustenta, porque não existe um método que seja adequado a todos os professores, a todos os alunos e a todos os contextos. Portanto, não há um método que possa ser utilizado em todo e qualquer lugar. Além disso, os métodos mais difundidos são baseados, quase exclusivamente, nos conhecimentos produzidos na Europa e nos Estados Unidos, e não levam em conta os conhecimentos produzidos na “periferia do mundo”, como o sul da Ásia e a América do Sul.
4. Os teóricos produzem conhecimento, e os professores consomem conhecimento – no campo do ensino de línguas, há, claramente, uma dicotomia entre teoria e prática, o

que, infelizmente, resulta numa divisão de trabalho entre o teórico e o professor. Assim, a relação que existe entre eles é, ainda hoje, assim estabelecida: aquele é o produtor do conhecimento, e este é o consumidor de tal conhecimento; ou seja, cria-se uma relação hierárquica entre o teórico e o docente, na qual se privilegia o primeiro em detrimento do segundo.

5. O método é neutro e não tem motivação ideológica – Kumaravadivelu (2006), baseando-se em Pennycook (1989), afirma que o conceito de método reflete uma visão particular do mundo e é articulado aos interesses de relações de poder desiguais. Ele salienta que o conceito de método é realmente um constructo de marginalidade: muitas vezes, são marginalizados os conhecimentos produzidos em países “periféricos” (como os países latino-americanos, por exemplo), os professores não nativos, a cultura e a língua materna dos aprendizes (como se a cultura e a língua-alvo fossem superiores).

De acordo com Kumaravadivelu (2006), a imprecisão da definição de método, o caráter rígido, prescritivo e limitado dele e os mitos que se criaram em torno desse conceito contribuíram para a erosão gradual de sua usabilidade como um constructo na aprendizagem e no ensino de línguas, levando alguns a dizer que o conceito de método estivesse morto.

Allwright (1991) e Brown (2002), por exemplo, empregaram, em suas pesquisas, a expressão “morte do método”, com a qual, os dois renomados teóricos queriam destacar o fato de que o conceito de método perdeu seu significado, não devendo mais ser considerado um constructo valioso ou viável na aprendizagem e no ensino de línguas. De acordo com tais estudiosos, o conceito de método tem pouca validade teórica e pouca utilidade prática.

Todas essas críticas feitas ao método, bem como o profundo descontentamento, por parte de teóricos e docentes, com o conceito de método favoreceram o desenvolvimento da pedagogia pós-método, que, como dissemos, é constituída por três parâmetros pedagógicos: a particularidade, a praticabilidade e a possibilidade. Cada parâmetro dá forma aos outros e é formado por eles. Eles se entrelaçam e interagem um com o outro em uma relação sinérgica, na qual, segundo Kumaravadivelu (2006), o todo é muito mais do que a soma das partes.

O parâmetro da particularidade é o aspecto mais importante da pedagogia pós-método, a qual deve ser sensível às especificidades de cada professor, de cada grupo de estudantes e de cada contexto de ensino. Em tal parâmetro, o contexto sociocultural em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem da língua é de grande relevância, o que, de certo modo, vai ao encontro dos postulados da Cognição Situada, segundo os quais, a aprendizagem é indissociável do

contexto sociocultural em que ela ocorre. No capítulo 2 da presente tese, discorreremos sobre as especificidades do nosso contexto de pesquisa e de ensino-aprendizagem.

Esse parâmetro rejeita, portanto, a ideia de método, que, por ter um caráter prescritivo, considera que um conjunto de objetivos de ensino possa ser atingido através de um rígido conjunto de princípios e procedimentos de ensino. Tal parâmetro enfatiza a necessidade de levar em conta as exigências locais e as experiências vividas pelos aprendizes e pelo professor.

Uma educação linguística sensível ao contexto pode emergir somente da prática do parâmetro da particularidade. Ela envolve uma consciência crítica das condições locais de aprendizagem e ensino; envolve, também, a prática dos professores (tanto individualmente quanto coletivamente), a observação de seus atos de ensino, a avaliação de seus resultados, a identificação de problemas, a descoberta de soluções e a experimentação para ver o que funciona e o que não funciona. Nesse sentido, o particular é tão profundamente enraizado na prática e não pode ser alcançado ou compreendido sem ela. O parâmetro da particularidade funde-se, portanto, ao parâmetro da praticabilidade.

O parâmetro da praticabilidade refere-se à relação entre teoria e prática e, especialmente, à habilidade do professor em monitorar a efetividade de seu próprio ensino. Kumaravadivelu (2006) ressalta que, na pedagogia de línguas, há, tradicionalmente, uma forte dicotomia entre teoria e prática, entre o papel do teórico e o do professor: aquele seria o produtor de teorias, e este seria um mero consumidor de tais teorias. Esse autor defende a ideia de que o professor não pode ser, simplesmente, alguém que põe em prática teorias elaboradas por outros; o professor deve desenvolver a autonomia, as habilidades e os conhecimentos necessários para construir suas próprias teorias de prática sensíveis ao contexto.

Kumaravadivelu (2006) assevera que uma teoria de prática é concebida quando há a união entre a ação e o pensamento, ou, mais precisamente, quando há ação no pensamento e pensamento na ação. É o resultado do que o autor chama de “reflexão pedagógica”, a qual, simultaneamente, alimenta o pensamento reflexivo dos professores e é alimentada por ele. Essa reflexão permite-lhes identificar e compreender problemas, analisar e avaliar informações, considerar e avaliar alternativas e, então, escolher a melhor alternativa disponível e submetê-la a uma avaliação mais crítica. O parâmetro da praticabilidade focaliza, portanto, a reflexão e a ação dos professores, que também são baseadas nas vivências e na intuição deles. Por meio das experiências anteriores e das experiências atuais com a aprendizagem e com o ensino, os professores desenvolvem uma inexplicada e, às vezes, inexplicável consciência do que constitui um bom ensino. Prabhu (1990) chama isso de senso de plausibilidade dos professores.

De acordo com Kumaravadivelu (2006), essa natureza aparentemente instintiva e idiossincrática do senso de plausibilidade dos docentes disfarça o fato de que ele é formado e reformado por fatores pedagógicos que governam a sala de aula, bem como por forças sociopolíticas que emanam de fora desse espaço de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o parâmetro da praticabilidade se metamorfoseia no parâmetro da possibilidade.

O parâmetro da possibilidade origina-se, sobretudo, na filosofia educacional de Paulo Freire e de seus seguidores. Segundo tais estudiosos, a pedagogia (qualquer pedagogia) está intimamente ligada ao poder e ao domínio, visando à criação e à manutenção das desigualdades sociais. Esses teóricos salientam a importância de reconhecer e destacar a identidade individual dos estudantes e dos professores e de encorajá-los a questionar o *status quo* que os mantém subjugados. Eles também ressaltam a necessidade de desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que trabalhem com as experiências que as pessoas trazem para a sala de aula. Tais experiências são formadas não só por aquilo que os sujeitos vivenciam nesse ambiente educacional, mas também por aquilo que eles experimentam num ambiente mais amplo (social, cultural, econômico e político) em que estão inseridos.

O parâmetro da possibilidade preocupa-se, também, com a ideologia linguística e com a identidade do aprendiz, ressaltando que, mais do que qualquer experiência educacional, o ensino-aprendizagem de uma língua oferece a seus participantes desafios e oportunidades para uma busca contínua da subjetividade e da própria identidade.

Desse modo, os três parâmetros pedagógicos constituem a base conceitual para uma pedagogia pós-método. Eles têm o potencial de funcionar como princípios de operação, orientando vários aspectos da aprendizagem e do ensino de uma língua-alvo. Esses princípios de funcionamento manifestam-se no que pode ser chamado de indicadores pedagógicos.

Para Kumaravadivelu (2006), os indicadores pedagógicos referem-se às funções e características que refletem o papel desempenhado pelos principais participantes das operações de ensino-aprendizagem de L2 que regem a pedagogia pós-método. Esses participantes são: os aprendizes, os professores e os formadores dos professores.

Quanto aos aprendizes, a pedagogia pós-método procura levar em consideração os interesses deles, atribuindo-lhes um papel significativo na tomada de decisão pedagógica, a qual deve ser compartilhada entre o docente e os discentes: o papel de aprendizes ativos e autônomos. Leffa (2003, p. 8) assevera que, de fato, “só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo” e que, “na aprendizagem autônoma, a responsabilidade está no aluno” (LEFFA, 2003, p. 9). Kumaravadivelu (2006) afirma que a pedagogia pós-método leva em consideração duas visões de autonomia do aprendiz: uma estrita e uma ampla.

A primeira procura desenvolver, nos estudantes, a capacidade de “aprender a aprender”, ou seja, a capacidade de escolher e usar estratégias apropriadas para atingir os objetivos de aprendizagem desejados, para monitorar seu processo de aprendizagem e para maximizar seu potencial de aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem, na sala de aula, pode auxiliar os aprendizes a desenvolverem sua autonomia estrita. Esse teórico sugere que, durante as aulas de uma língua-alvo, o professor deve criar oportunidades para que os discentes possam identificar seus estilos e estratégias de aprendizagem, a fim de conhecerem seus pontos fortes e fracos como aprendizes de língua.

Além disso, Kumaravadivelu (2006) ressalta que os aprendizes adultos trazem, consigo, noções pré-concebidas sobre o que é aprendizagem, o que é ensino, como são as relações entre os alunos e o professor na sala de aula etc. Assim, as tarefas iniciais do professor que deseja promover a autonomia dos alunos consistem em ajudá-los a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem e em acarretar as mudanças atitudinais necessárias neles. Essa preparação psicológica deveria ser combinada com uma formação estratégica, isto é, uma formação que ajudasse os aprendizes a entender o que são as estratégias de aprendizagem, como usá-las para realizar várias tarefas de problematização e de resolução de problemas, como avaliar seu desempenho e como avaliar o resultado de sua aprendizagem.

A segunda vai além da capacidade de “aprender a aprender” e inclui a capacidade de aprender a libertar-se, isto é, a capacidade dos aprendizes de pensar criticamente para identificar impedimentos sociopolíticos que os impossibilitam de desenvolver seu pleno potencial humano. A autonomia ampla visa oferecer aos discentes as ferramentas intelectuais e cognitivas necessárias para superar tais impedimentos. Segundo Freire (1996, p. 91), “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações”.

Dessa maneira, o desenvolvimento da autonomia estrita (que está mais ligada às teorias cognitivistas) e da autonomia ampla (a qual tem maior relação com a Teoria Sócio-histórico-cultural) pode auxiliar os estudantes a construir sua própria aprendizagem, tornando-se mais responsáveis por ela, e a terem a liberdade de pensar de maneira crítica.

Contudo, Paiva (2006, p. 82) adverte que seria um equívoco “imaginar alguém responsável pela própria aprendizagem sem levar em conta outros fatores que interferem no processo de aprendizagem”: a autora salienta que, por exemplo, muitas das decisões sobre a aprendizagem e sobre o seu gerenciamento já estão inseridas nos próprios materiais que utilizamos em nossas aulas, sobretudo no livro didático. Obviamente, porém, não são apenas os materiais que podem influenciar o processo de aprendizagem.

Com base na Teoria da Aprendizagem Significativa, é possível dizer que tudo aquilo que o aprendiz já sabe (ou seja, seus conhecimentos prévios) exerce, indubitavelmente, influência nesse processo. Ademais, pensando no fato de que os conhecimentos prévios do estudante vêm de tudo aquilo que ele já vivenciou dentro e fora da sala de aula, podemos afirmar, pautando-nos na Cognição Situada, que as experiências de vida do aprendiz e o contexto sociocultural de que ele faz parte também podem interferir nesse processo.

Portanto, visto que a aprendizagem é um processo de construção de conhecimentos que ocorre ao longo de toda a vida e que é influenciado pelos conhecimentos prévios do aprendiz e pelo contexto sociocultural em que ele está inserido, a responsabilidade pela própria aprendizagem – como assevera Freire (1996) – também é um processo que vai sendo construído ao longo da vida.

Didatizar materiais com base nos estilos e estratégias de aprendizagem dos estudantes, a nosso ver, pode nos auxiliar a promover a autonomia dos aprendizes, pois, se selecionarmos e elaborarmos materiais e atividades que possibilitem, aos alunos, o atendimento de seus interesses e necessidades de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de reflexões sobre as maneiras como eles aprendem a LE e como podem aprendê-la melhor, provavelmente, os discentes construirão uma aprendizagem mais autônoma, tornando-se mais responsáveis por sua própria aprendizagem.

No tocante aos professores, podemos dizer que, assim como os aprendizes pós-método são autônomos, os docentes pós-método também têm autonomia. Kumaravadivelu (2006) afirma que a pedagogia pós-método reconhece e valoriza os conhecimentos prévios dos professores, bem como o potencial deles para saber não apenas como ensinar, mas também como agir autonomamente apesar das restrições impostas por instituições, currículos e livros didáticos.

Essa pedagogia promove a habilidade do professor de saber como desenvolver uma abordagem reflexiva sobre o seu próprio ensino e como analisar e avaliar seu próprio trabalho didático-pedagógico. Por ser uma habilidade, pode evoluir somente se os professores tiverem o desejo e a determinação de adquirir certo grau de autonomia na tomada de decisão pedagógica. O teórico indiano ressalta que os professores só podem tornar-se realmente autônomos se eles estiverem dispostos a ter um processo contínuo de autodesenvolvimento e de reflexão crítica sobre a sua própria prática.

Consideramos que, dessa abordagem crítico-reflexiva, também fazem parte a seleção e a elaboração de materiais e atividades a serem usados nas aulas. Portanto, a pedagogia pós-método também promove o papel ativo do docente como autor de seus próprios materiais e

atividades, isto é, como um profissional que não só os escolhe, mas também os elabora, pautando-se nas particularidades de seus alunos e do contexto de ensino-aprendizagem do qual participam.

No que concerne aos formadores dos professores, podemos dizer que a tarefa de tais formadores é criar condições para que os futuros docentes adquiram a autoridade e a autonomia necessárias para que eles se tornem capazes de construir suas próprias experiências pedagógicas, de refletir criticamente sobre elas e, em certos casos, de transformar essas experiências.

Kumaravadivelu (2006) propõe que a pedagogia pós-método se realize em termos de macroestratégias e microestratégias. As primeiras consistem em planos gerais derivados de conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos atualmente disponíveis no âmbito da pedagogia de línguas. Os três parâmetros supracitados e as macroestratégias são interconectados e reforçam-se mutuamente. Esses planos gerais são operacionalizados por meio das microestratégias, que consistem em procedimentos de sala de aula os quais são planejados para alcançar os objetivos de uma macroestratégia específica. Cada macroestratégia pode ter qualquer número e qualquer tipo de microestratégias, de acordo com cada contexto de ensino-aprendizagem.

Segundo o autor, as macroestratégias e as microestratégias são consideradas neutras do ponto de vista teórico, pois não são confinadas a concepções de nenhuma teoria específica de língua, de ensino e de aprendizagem. Também são consideradas neutras no tocante ao método, porque não são condicionadas a um conjunto de princípios e procedimentos associados aos métodos de ensino de línguas. Esse pesquisador postula dez macroestratégias, esclarecendo que elas não têm um caráter prescritivo e foram redigidas em termos operacionais. As macroestratégias são as seguintes:

1. Maximizar oportunidades de aprendizagem – de acordo com a primeira macroestratégia, o ensino consiste na criação e na utilização de oportunidades de aprendizagem. Portanto, os professores são vistos tanto como criadores de oportunidades de aprendizagem para seus alunos quanto como utilizadores das oportunidades de aprendizagem criadas pelos discentes.
2. Facilitar a interação negociada – essa macroestratégia refere-se à interação significativa dos aprendizes entre si e deles com o professor na sala de aula. A interação negociada significa que o aprendiz deveria estar envolvido ativamente na interação como atividade textual, como atividade interpessoal e como atividade ideacional.

3. Minimizar possibilidades de mal-entendidos – qualquer forma de comunicação humana pode conter ambiguidades, sobretudo a comunicação na sala de aula de língua estrangeira. Assim, qualquer aula de LE, ainda que bem planejada e bem executada, resultará em algum tipo de desencontro entre a intenção do professor e a interpretação do aprendiz. O impacto que as atividades da sala de aula terão sobre o processo de aprendizagem depende tanto da percepção e da interpretação do aprendiz quanto da preparação e da intenção do professor. Os desencontros perceptuais podem ser de ordem cognitiva, comunicativa, linguística, pedagógica, estratégica, cultural, avaliativa, processual, instrucional e atitudinal, e, segundo Kumaravadivelu (2006), é importante que os alunos e os docentes tenham consciência desses possíveis desencontros.
4. Ativar a aprendizagem por meio da descoberta – como sabemos, a heurística é um processo pedagógico que visa encaminhar o aluno a descobrir, por si mesmo, o que se pretende ensinar. Uma das formas de ativar a heurística intuitiva do aprendiz (isto é, a aprendizagem por meio da descoberta) consiste em oferecer dados textuais suficientes para que ele possa inferir certas regras subjacentes à forma e à função. Uma boa quantidade de informação linguística e textual-discursiva pode ser trazida, não diretamente, através de regras, mas indiretamente, através de exemplos.
5. Promover a conscientização linguística – no contexto de ensino-aprendizagem da LE, a conscientização linguística refere-se à tentativa deliberada de despertar a atenção dos aprendizes para as propriedades formais da língua-alvo, a fim de aumentar o grau de explicitação necessário para promover a aprendizagem dessa língua.
6. Contextualizar o insumo linguístico – a responsabilidade de contextualizar o *input* linguístico é muito mais do professor do que do autor do livro didático, pois, independentemente do que o LD propõe, é o professor que pode ter sucesso ou insucesso na criação de contextos que encorajem a construção de sentidos na sala de aula.
7. Integrar habilidades linguísticas – a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve não apenas a integração de componentes linguísticos, mas também a integração de habilidades linguísticas. Tais habilidades são, essencialmente, inter-relacionadas e reforçam-se mutuamente.
8. Promover a autonomia do aprendiz – como já foi dito, o aprendiz pós-método é um aprendiz autônomo. Como a aprendizagem de uma língua-alvo é uma atividade amplamente autônoma, promover a autonomia do aluno é muito importante. Isso

implica auxiliar os estudantes a “aprender a aprender” e equipá-los com as estratégias (cognitivas, de memória, de compensação, metacognitivas, sociais e afetivas) necessárias para que eles possam autodirigir sua própria aprendizagem. Implica, também, ajudar os discentes a aprender a se libertar. A autonomia libertadora pode oferecer aos aprendizes as ferramentas necessárias para realizar o potencial deles para a transformação social.

9. Assegurar relevância social – a relevância social diz respeito à necessidade de os professores serem sensíveis ao ambiente social, político, econômico, cultural e educacional em que tem lugar o ensino-aprendizagem da língua-alvo. O ensino e a aprendizagem de uma LE são atividades profundamente enraizadas em um contexto social mais amplo, o qual tem um profundo efeito sobre elas. O ensino, portanto, só faz sentido se ele assegura relevância social.
10. Aumentar a conscientização cultural – de acordo com Kumaravadivelu (2006), o que é necessário, atualmente, mais do que o ensino da cultura, é a conscientização cultural global. Com o intuito de promovê-la, em vez de privilegiar o professor como o único informante cultural, é preciso tratar os aprendizes como informantes culturais também. Para tanto, podemos identificar os conhecimentos culturais que os aprendizes trazem para a sala de aula e utilizar tais conhecimentos, bem como ajudar os alunos a compartilharem suas próprias perspectivas individuais com o professor e com os outros discentes.

As dez macroestratégias têm uma relação de interdependência e de indissociabilidade, mas oferecem somente os princípios orientativos gerais para o ensino na sala de aula; por isso, elas têm de ser implementadas por meio de microestratégias. No capítulo 3, trataremos de algumas microestratégias que utilizamos em nossas aulas de italiano LE, ou seja, das atividades que nos possibilitaram operacionalizar as macroestratégias. Embora saibamos da relação de inseparabilidade entre elas, algumas das atividades que propusemos centraram-se mais em algumas macroestratégias do que em outras.

Apesar de Kumaravadivelu (2006) não discorrer, diretamente, acerca dos materiais pós-método, podemos depreender, de seus postulados, como seriam esses materiais: como o autor enfatiza, na pedagogia pós-método, a tomada de decisão compartilhada, entendemos que os materiais pós-método devam ser didatizados de maneira compartilhada, contando com a participação ativa do professor e dos aprendizes.

No tocante ao professor, essa participação requer constantes reflexões do docente sobre seus alunos e as especificidades deles, sobre os conteúdos a serem trabalhados (em geral, há

conteúdos programáticos a serem cumpridos), sobre as teorias linguísticas, educacionais e glotodidáticas, sobre sua prática e experiências anteriores com o ensino e com a aprendizagem da língua-alvo e sobre suas próprias teorias.

No que concerne aos estudantes, a participação deles nesse processo de didatização compartilhada dos materiais pode consistir, por exemplo, em dar ao professor sugestões de atividades que poderiam ser realizadas nas aulas, em expressar suas preferências quanto aos materiais e atividades e, também, em avaliá-los junto com o docente.

Quanto à participação dos aprendizes nessa avaliação, Freire (1996, p. 63) esclarece que “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo”. Essa afirmação do teórico brasileiro parece destacar a necessidade e a importância da participação dos alunos no processo de avaliação do trabalho didático-pedagógico, do qual faz parte a didatização de materiais.

O processo de didatização desses materiais alicerça-se nos três parâmetros da pedagogia pós-método e pode pautar-se nas macroestratégias (em todas ou, pelo menos, em uma delas).

No que se refere ao parâmetro da particularidade, podemos afirmar que, enquanto os livros didáticos são materiais elaborados para um público geral, os materiais pós-método, embora possam conter atividades parecidas com as dos LDs – é, praticamente, inevitável escapar a tais semelhanças, pois, como afirma Coracini (1999) – nós, professores, temos o LD internalizado –, são pensados e elaborados para um grupo específico de estudantes. Portanto, os materiais pós-método são sensíveis às particularidades (interesses, necessidades, estilos e estratégias de aprendizagem) do grupo de aprendizes aos quais se destinam.

No que tange ao parâmetro da praticabilidade, é possível dizer que os materiais pós-método nascem da teoria e da prática dos professores, ou seja, são selecionados/produzidos a partir das reflexões de caráter teórico e prático dos docentes e de suas teorias de prática, que envolvem a ação no pensamento e o pensamento na ação. Esses materiais só podem ser pensados e elaborados por um professor crítico-reflexivo, que seja autônomo e atue como pesquisador de sua própria prática didático-pedagógica.

No tocante ao parâmetro da possibilidade, podemos asseverar que, na pedagogia pós-método, os materiais são didatizados levando-se em consideração a identidade individual dos alunos e dos professores, ou seja, dando importância às experiências que eles trazem para a sala de aula, as quais são construídas de acordo com o contexto social, cultural, econômico e político em que eles se inserem.

É preciso reiterar, contudo, que, em qualquer pedagogia, inclusive na pós-método, os materiais têm suas limitações: eles são apenas recursos, apenas instrumentos dentro do processo de ensino-aprendizagem da LE e, por isso, eles não podem, por si só, garantir o sucesso de tal processo. O processo de ensino-aprendizagem é tão complexo que, obviamente, não poderia ser efetivado, simplesmente, pelos materiais, mesmo que sejam materiais cuja didatização tenha sido realizada de maneira compartilhada entre o docente e os discentes.

2. A SALA DE AULA DO ITALIANO NO CAMPUS COMO ESPAÇO DE PESQUISA E DE INVESTIGAÇÃO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Paulo Freire (1996, p. 30)

Neste capítulo, trataremos da metodologia que embasa a nossa pesquisa. Para tanto, procuraremos: explicar a escolha da metodologia adotada; mostrar o contexto de situação; apresentar os participantes da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados; discorrer sobre os procedimentos de análise desses dados; e, por fim, abordar os critérios de confiabilidade da pesquisa.

2.1. A escolha da metodologia adotada

Nossa pesquisa insere-se no paradigma qualitativo de cunho interpretativista, por isso, podemos dizer, com base nos postulados de Celani (2005, p. 110), que ela é muito “mais um desdobrar-se do que um plano definitivo”. A autora afirma que esse paradigma preocupa-se com a produção de conhecimento, com a qualidade dos dados e com a compreensão dos significados da pesquisa.

Em tal paradigma, a construção e a compreensão dos significados são feitas pelo pesquisador, podendo ser feitas, também, pelos sujeitos da pesquisa, que, desse modo, tornam-se participantes ativos, copesquisadores, o que lhes permite questionar os métodos e os resultados da pesquisa à medida que ela se desenvolve. Entretanto, como ressalta a autora, tal participação jamais conseguirá eliminar a relação assimétrica de poder existente em qualquer pesquisa, uma vez que a tomada de decisões, tanto do ponto de vista epistemológico quanto do ponto de vista metodológico, compete ao pesquisador. Podemos dizer que, apesar de ser praticamente impossível eliminar essa assimetria, o paradigma qualitativo procura reduzi-la, possibilitando uma relação de parceria entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

No presente trabalho, os sujeitos da pesquisa foram nossos alunos, que, juntamente conosco, investigaram seus próprios estilos e estratégias de aprendizagem e foram convidados a participar da seleção e/ou da preparação de materiais que contemplassem essas especificidades. Para que essa participação ocorresse, solicitamos, sempre que possível, aos aprendizes, que expusessem seus pontos de vista e opiniões acerca dos materiais e atividades empregados na sala de aula. Dessa maneira, a didatização de materiais para o ensino-

aprendizagem do italiano língua estrangeira foi realizada numa relação de parceria entre nós e os nossos discentes.

Moita Lopes (1992) explica que, no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, há, basicamente, dois tipos de pesquisa: as de diagnóstico e as de intervenção. As primeiras concentram-se na investigação do processo de ensinar e aprender, conforme realizado na sala de aula. Já as segundas focalizam a investigação da possibilidade de promover modificações na situação existente nesse espaço de ensino-aprendizagem.

Zozzoli (2006) esclarece que o termo *intervenção* é empregado para designar uma investigação em que são feitas propostas de ação a partir de observações já realizadas em contextos semelhantes. Todavia, a autora salienta que esse termo pode ter uma conotação negativa, dando a ideia de ação autoritária e invasiva, motivo pelo qual se faz necessário esclarecer que as pesquisas de intervenção não correspondem “a uma abordagem experimental, na qual o experimento é preparado e posto à prova, de certa forma, imposto àquele que o aplica, bem como aos outros sujeitos que compõem a situação” (ZOZZOLI, 2006, p. 123).

Como esse termo apresenta possibilidades de interpretação pejorativa, a autora sugere que seria interessante substituí-lo por outro que pudesse dar conta de tal tipo de investigação. Entretanto, diante da inexistência de um termo melhor, Zozzoli (2006) ressalta que é importante lembrar que esse tipo de pesquisa propõe-se a realizar não apenas a observação atenta e detalhada de uma realidade (por exemplo, a da sala de aula), mas também a modificação dessa realidade e/ou de alguns aspectos dela.

Com base nos postulados de Moita Lopes (1992) e de Zozzoli (2006), podemos afirmar que a pesquisa que desenvolvemos junto a nossos aprendizes de italiano LE trata-se de uma pesquisa de intervenção e, mais precisamente, de um estudo de caso. Segundo Leffa (2006, p. 14), “o estudo de caso é a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa”.

No estudo de caso que aqui se apresenta, procuramos investigar um grupo de estudantes de italiano, visando conhecer seus estilos e estratégias de aprendizagem, bem como suas preferências quanto aos materiais e às atividades utilizados nas aulas. Procuramos, com base nessa investigação, promover modificações, sobretudo, em um elemento do trabalho didático-pedagógico, a saber: os materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo, os quais, em grande parte dos contextos educacionais, restringem-se, basicamente, a livros didáticos que, muitas vezes, sequer são escolhidos pelos próprios professores, mas sim, por coordenadores pedagógicos e diretores das instituições de ensino.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), Leffa (2006) e Amado (2009), o estudo de caso não tem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável, pois não trabalha com amostras. A esse respeito, Amado (2009, p. 121) esclarece que, quando o número de sujeitos pesquisados é reduzido (dez ou menos), “deverá evitar-se a designação de amostra e, em seu lugar, utilizar expressões como sujeitos ou unidades de investigação; ‘casos’ não são amostras”.

Em nossa pesquisa, o número de participantes era, exatamente, dez, ou seja, tratava-se de um pequeno grupo de aprendizes de italiano LE. Assim, baseando-nos nos postulados desses autores, podemos dizer que esse grupo não constituía uma amostra, mas sim, uma turma específica que, como todo grupo, tinha suas singularidades. Por esse motivo, com o estudo que realizamos, não tivemos o escopo de fazer generalizações, e sim, de conhecer, em profundidade, determinadas particularidades dessa turma.

Leffa (2006) explica que o estudo de caso envolve análises que são feitas de diferentes perspectivas, visando

dar voz também a quem não tem voz e nem poder, procurando ver a questão de todos os ângulos, incluindo indivíduos e grupos, direta ou indiretamente envolvidos. Registra-se o que cada um tem a dizer e tenta-se estabelecer as interações possíveis entre as diferentes vozes (LEFFA, 2006, p. 15).

Em nosso estudo, procuramos dar voz aos aprendizes, para que eles pudessem refletir sobre o seu processo de aprendizagem linguística, tornar-se mais responsáveis por tal processo e participar da didatização de materiais utilizados nas aulas de italiano LE. Além disso, tentamos estabelecer relações entre o ponto de vista dos discentes e o nosso ponto de vista como docentes e, ao mesmo tempo, pesquisadores.

Nesta pesquisa, exercemos os dois papéis, pois realizamos a investigação em nossa própria sala de aula, buscando: conhecer as especificidades de nossos estudantes (em especial, os estilos e as estratégias de aprendizagem deles) e as preferências deles quanto aos materiais e às atividades; refletir sobre tais particularidades e preferências, bem como sobre a nossa própria prática didático-pedagógica; e didatizar materiais com base nelas.

Amado (2009) afirma que o estudo de caso também pode visar à promoção de mudanças. Desse modo, em nossa pesquisa, procuramos promover mudanças não apenas nos materiais utilizados nas aulas de italiano LE, mas também, de certo modo, no contexto de ensino-aprendizagem no qual atuamos: procuramos, por meio da investigação e da compreensão das singularidades dos aprendizes, contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma deles (sobretudo da autonomia estrita, sobre a qual discorreremos no

capítulo 1) e, ao mesmo tempo, possibilitar-lhes participar da seleção e/ou elaboração de materiais que atendessem essas particularidades.

Lopes-Rossi (s.d.) explica que o professor pode ser o pesquisador no processo de ensinar e aprender línguas. Essa afirmação é ratificada pelos postulados de Moita Lopes (1992, p. 12), segundo os quais, “o professor-pesquisador deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de investigador crítico de sua própria prática”. Moita Lopes ressalta, também, que a pesquisa que o docente realiza em sua própria sala de aula pode ser compreendida de dois modos:

a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica sobre o seu trabalho (MOITA LOPES, 1992, p. 12).

Os postulados de Freire (1996) também corroboram a importância da indissociabilidade entre a docência e a pesquisa. No livro *Pedagogia da autonomia*, o autor afirma que “fazem parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 30). Dessa forma, na presente pesquisa, atuamos como professores-pesquisadores, como investigadores em nossas próprias aulas, visando desenvolver um trabalho didático-pedagógico crítico-reflexivo.

Martins e Varani (2012, p. 649) também defendem a união entre o ensino e a pesquisa, explicando que as duas atividades “podem e devem ser concebidas e efetivadas de forma articulada, por meio de um exercício prático-reflexivo que seja capaz de coadunar o precípua trabalho do professor, o ensino, com o do pesquisador, a pesquisa”.

Todavia, embora reconheçam a relevância da inseparabilidade entre a docência e a pesquisa, esses dois autores fazem uma ressalva: ao desempenharmos, simultaneamente, o papel de professores e pesquisadores, pode ocorrer certo desbalanceamento na relação entre o ensino e a pesquisa, porque, como docentes, temos o objetivo primordial de promover a aprendizagem dos alunos, isto é, de oferecer-lhes condições para construir os seus próprios conhecimentos; já como pesquisadores, a nossa preocupação central consiste em colocar em prática a investigação científico-acadêmica que nos propusemos a realizar. Assim, nessa relação desbalanceada, por razões éticas e por princípios profissionais, o papel de professor teria mais peso do que o de pesquisador.

Concordamos com a ressalva feita pelos dois autores, pois, como este estudo de caso foi realizado em nossa própria sala de aula, tínhamos, de fato, o escopo primordial de propiciar

condições para que os alunos aprendessem a língua italiana, o que fez com que o nosso papel de pesquisadores se tornasse secundário, mas, nem por isso, menos importante.

Feitas essas considerações, podemos dizer que, em suma, no presente estudo de caso, procuramos compreender o contexto específico de nossa sala de aula de italiano LE e promover modificações em três níveis:

- o dos instrumentos de ensino-aprendizagem da língua-alvo – levando em conta as singularidades do contexto em que realizamos esta pesquisa (o Italiano no Campus, sobre o qual discorreremos mais adiante) e as particularidades de nossos alunos, selecionamos e elaboramos materiais e atividades para atender essas peculiaridades. A didatização de materiais com base nas especificidades dos aprendizes fundamenta-se no parâmetro da particularidade, postulado por Kumaravadivelu (2006) ao tratar da pedagogia pós-método;
- o dos sujeitos da pesquisa – nossos estudantes tiveram uma participação essencial nesse processo de seleção e elaboração de materiais e atividades, pois realizamos tal processo a partir da investigação dos interesses, necessidades, estilos e estratégias de aprendizagem deles. Além disso, a pesquisa tentou contribuir para que os discentes se tornassem mais conscientes de seus estilos de aprendizagem e desenvolvessem estratégias para estudar a LE de maneira mais autônoma. Essa tentativa alicerça-se no parâmetro da possibilidade, com o qual, pautando-se em Freire (1996), Kumaravadivelu (2006) postula a necessidade de que sejam desenvolvidas a autonomia estrita e a autonomia ampla nas aulas de LE. Consideramos que a nossa pesquisa tenha favorecido, sobretudo, o desenvolvimento da primeira;
- o da professora-pesquisadora – tendo a nossa sala de aula como espaço de ensino-aprendizagem e de investigação, no decorrer da pesquisa, buscamos adequar, sempre que possível, a nossa abordagem de ensinar às abordagens de aprender dos alunos. A busca da compatibilização entre a abordagem de ensinar do docente e os estilos de aprendizagem dos discentes é defendida por Felder e Henriques (1995), autores que asseveram que, caso não haja essa compatibilização, o professor pode tornar-se excessivamente exigente e crítico quanto aos aprendizes, e eles podem se sentir desinteressados e desmotivados nas aulas. Para atingir, em larga medida, tal compatibilização, procuramos refletir constantemente sobre a nossa própria prática e sobre as especificidades do nosso grupo de discentes, o que nos possibilitou o desenvolvimento de uma prática crítico-reflexiva. O desenvolvimento dessa prática vai

ao encontro do parâmetro da praticabilidade, que ressalta a necessidade de o docente elaborar teorias a partir de sua prática e de praticar o que ele teoriza.

Embora tenhamos buscado promover mudanças nesses três níveis, estamos cientes de que elas foram pequenas, mas, nem por isso, pouco significativas. A nosso ver, em uma pesquisa sobre a didatização de materiais com base nos estilos e estratégias de aprendizagem de estudantes do italiano LE, as transformações não poderiam ser radicais, basicamente, por dois motivos:

1. no tocante aos materiais para o ensino do italiano LE (e, provavelmente, de qualquer outra língua estrangeira), é, praticamente impossível, selecionar e/ou elaborar materiais e atividades que rompam com os que estão disponíveis no mercado editorial, pois, como explica Coracini (1999), nós, professores de LE, temos o livro didático internalizado em nós. Por isso, as mudanças que podemos promover nos materiais e atividades são limitadas e, dificilmente, fazem com que eles sejam diferentes das atividades contidas no LD;
2. o trabalho didático-pedagógico que procura levar em conta as particularidades dos discentes e, em especial, os estilos e as estratégias de aprendizagem deles visa, sobretudo, ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Para que essa autonomia (sobretudo, a autonomia ampla) fosse totalmente desenvolvida, seria preciso transformar, quase completamente, a nossa formação escolar e a de nossos alunos, as quais foram pautadas, principalmente, na pedagogia tradicional e behaviorista (e, portanto, em uma proposta educacional que confere aos aprendizes um papel predominantemente passivo e receptivo), que, raramente, favorece a autonomia. Desse modo, tendo clareza de nossa formação e da formação de nossos estudantes, não tínhamos, com tal pesquisa, a pretensão de promover transformações radicais.

Na presente seção, discorreremos sobre a escolha da metodologia adotada; na próxima seção, apresentaremos o contexto de situação no qual esta pesquisa foi realizada.

2.2. O contexto de situação

Kumaravadivelu (2006), ao tratar do parâmetro da particularidade, ressalta a importância do contexto em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem. No presente estudo de caso, o contexto de ensino-aprendizagem é, também, o nosso contexto de pesquisa, a qual foi realizada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São

Paulo (FFLCH-USP) e teve, como participantes, os alunos do Italiano no Campus (IC), curso de difusão cultural promovido pelo Serviço de Cultura e Extensão Universitária (SCE) da FFLCH-USP. A seguir, apresentaremos um breve histórico do IC²¹, curso que funcionou até o final do primeiro semestre de 2015. Infelizmente, por problemas de ordem burocrático-administrativa, o curso, atualmente, não existe mais.

O SCE começou a oferecer o curso de italiano em 1995. Tal curso era coordenado pela professora Dra. Mariarosaria Fabbris, que era docente de italiano dos cursos de graduação e pós-graduação do Departamento de Letras Modernas da instituição de ensino já mencionada. Em seu primeiro ano de existência, o curso teve apenas o nível I, que contou com trinta e três alunos inscritos.

Já em 1999, o curso passou a ser chamado de “Italiano para principiantes” e foi coordenado pela professora Dra. Paola Giustina Baccin. Naquele ano, o curso foi ministrado por dois monitores (os professores desse curso e do que, depois, viria a ser chamado de Italiano no Campus eram chamados de monitores) e teve a duração de trinta e seis horas, contando com trezentos e vinte inscritos. Daquele ano em diante, houve uma expansão do curso, que, em 2006, recebeu, oficialmente, o nome de Italiano no Campus.

O IC²² era dividido em oito níveis, tendo, cada qual, a duração de quarenta e cinco horas. Quando cursado na modalidade extensiva, cada nível durava um semestre; todavia, os três primeiros estágios do curso também eram oferecidos na modalidade intensiva (curso de férias) e, nesse caso, as quarenta e cinco horas eram distribuídas em três semanas.

Além desses oito níveis do curso de língua italiana, o IC também oferecia cursos de cultura italiana, em que eram tratados diversos temas: música, literatura, geografia, cinema, entre outros. Oferecia, ademais, cursos de conversação.

O Italiano no Campus era aberto não apenas aos alunos da Universidade de São Paulo, mas também à comunidade externa, isto é, qualquer pessoa podia se inscrever no curso, independentemente de ter, ou não, vínculo com essa instituição de ensino. O único requisito para efetuar a matrícula no curso era a conclusão do ensino médio, ou seja, a idade mínima dos alunos que frequentavam o IC era, geralmente, 18 anos, o que o caracterizava como um curso destinado a adultos.

²¹ As informações apresentadas nesse breve histórico do IC foram retiradas da dissertação de mestrado intitulada *O ambiente intergeracional no ensino de italiano LE: o caso do Italiano no Campus*, de Alessandra Fukumoto (vide referências bibliográficas).

²² Algumas informações referentes ao IC as quais apresentamos nesta tese encontram-se em nossa dissertação de mestrado.

O IC não era gratuito, mas o valor cobrado pelos cursos era bastante inferior ao que é cobrado por escolas de idiomas e por institutos de ensino de línguas. Ademais, o Italiano no Campus oferecia algumas bolsas de estudo, além de matrículas com descontos para professores da rede pública de ensino e alunos da FFLCH-USP; a gratuidade era garantida apenas aos docentes e funcionários de tal faculdade.

As aulas do IC eram ministradas por estudantes do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da FFLCH-USP e, portanto, por mestrandos e doutorandos. Em seus últimos semestres de funcionamento, os cursos do IC também foram ministrados por alunos da Licenciatura em Letras (Italiano). Embora atuassem como professores no Italiano no Campus, os pós-graduandos e graduandos eram considerados monitores, por não terem vínculo empregatício com essa instituição de ensino. Em seu último ano de funcionamento, o IC foi coordenado pela professora Dra. Roberta Ferroni.

Os objetivos principais desses cursos consistiam em divulgar a língua e a cultura italianas, bem como propiciar aos alunos o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita em italiano.

Nas aulas, era adotado um livro didático, cujo uso era obrigatório. Apesar disso, cada monitor tinha a autonomia de planejar suas próprias aulas, podendo, para tanto, utilizar, além do LD, outros materiais. O livro empregado no IC, em seus últimos anos de funcionamento, foi o *Arrivederci!*, da editora *Edilingua*.

Por serem ministradas por alunos-pesquisadores, as aulas do Italiano no Campus, muitas vezes, eram objetos de estudo e investigação por parte desses pós-graduandos. É nesse contexto que se insere a pesquisa de que tratamos na presente tese, pois lecionamos no IC de 2009 a 2011, quando éramos estudantes de mestrado, e voltamos a trabalhar no Italiano no Campus em 2014, ano em que iniciamos o doutorado. A seguir, faremos uma breve apresentação dos participantes de nossa pesquisa.

2.3. Os participantes da pesquisa

Conforme postula Kumaravadivelu (2006), a pedagogia pós-método leva em conta as particularidades de cada contexto de ensino-aprendizagem da língua-alvo, incluindo as singularidades dos aprendizes. Ademais, como este trabalho consiste em um estudo de caso, faz-se necessário descrevermos, detalhadamente, os sujeitos que participaram da pesquisa, isto é, nossos alunos, que atuaram como copesquisadores. Por esses motivos, faremos, a seguir, uma

descrição deles: o grupo era constituído por dez alunos iniciantes no estudo da língua italiana, os quais, no primeiro semestre de 2015, cursaram o nível II do Italiano no Campus. No grupo, havia seis mulheres e quatro homens, com idades entre 22 e 61 anos.

As nossas aulas eram aos sábados, das 9h às 12h, e tiveram como datas inicial e final, respectivamente, 21 de fevereiro de 2015 e 20 de junho de 2015. No período em que coletamos os dados da pesquisa, os aprendizes já tinham tido quarenta e cinco horas de aulas, isto é, já tinham concluído o nível I do IC. Todavia, entre o fim das aulas do nível I e o começo das aulas do nível II, houve um intervalo de seis meses, ou seja, devido à greve ocorrida na USP no segundo semestre de 2014, os aprendizes permaneceram um semestre inteiro sem ter aulas de italiano.

O nível II do IC correspondia ao A1 do *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas* (QCERL), documento do Conselho da Europa que estabelece orientações quanto ao ensino e à aprendizagem das línguas europeias. De acordo com esse documento, tal processo abrange seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2.

No *Quadro Comum*, o primeiro nível é denominado nível de contato; o segundo, nível de sobrevivência; o terceiro, nível limiar; o quarto, nível de progresso; o quinto, nível de eficácia; e o sexto, nível de domínio da língua.

Pensando em uma equivalência entre a nomenclatura proposta pelo QCERL e a do Italiano no Campus, tínhamos o seguinte: os níveis I e II do IC correspondiam ao nível A1; os níveis III e IV equivaliam ao A2; os estágios V e VI eram correspondentes ao B1; e os níveis VII e VIII, ao B2. Dessa maneira, no IC, não tínhamos os níveis C1 e C2, que são considerados os estágios mais avançados de apropriação de uma língua estrangeira, de acordo com o documento.

Podemos, então, dizer que os participantes de nossa pesquisa encontravam-se no nível A1, nível de contato com a LE. Para podermos conhecer, pelo menos razoavelmente, as especificidades desses aprendizes e termos tempo suficiente para desenvolver e avaliar a didatização de materiais com base nos estilos e estratégias de aprendizagem dos discentes, pretendíamos acompanhar o mesmo grupo de estudantes por, pelo menos, dois semestres consecutivos. Assim, eles seriam nossos discentes não só no nível II, mas também no nível III (A2 segundo a nomenclatura do QCERL). Contudo, infelizmente, como já mencionado, por problemas de natureza burocrático-administrativa, o último período de existência do IC foi o primeiro semestre de 2015 e, por esse motivo, não pudemos acompanhar os aprendizes no terceiro estágio do curso, o que, de certo modo, prejudicou um pouco a nossa coleta de dados.

É importante ressaltar que metade dessa turma era constituída por alunos que tinham sido nossos no nível I, ou seja, já conhecíamos um pouco alguns dos estudantes que participaram da pesquisa. Para delinear o perfil do grupo, solicitamos, no primeiro dia de aula, que os discentes respondessem, por escrito, algumas questões referentes a informações pessoais, à formação escolar/acadêmica e aos interesses deles.

Nesse grupo, uma estudante era concluinte do ensino médio, uma era graduanda, seis eram graduados e dois eram pós-graduados. As áreas de formação dessa turma eram: Administração, Arquitetura, Ciências Biológicas, Comunicação Visual, Direito, Educação Física, Engenharia, Filosofia, História, Letras, Pedagogia e Relações Internacionais. É interessante observar que três dos dez aprendizes eram graduados em duas ou mais áreas.

Quanto às profissões, nosso grupo tinha um agente fiscal de rendas, uma estagiária da área de Arquitetura, um bancário, uma secretária, uma analista de inteligência de mercado, um diretor de fotografia e quatro professores (uma professora de educação infantil, duas do ensino fundamental II e um do ensino médio).

Desse modo, podemos dizer que o grupo era bastante heterogêneo quanto à idade, aos âmbitos de formação acadêmica e às profissões. A tabela abaixo, organizada com base nas respostas dos discentes ao primeiro questionário de nossa pesquisa (que será comentado, mais detalhadamente, na próxima seção deste capítulo), sintetiza as informações pessoais deles:

Tabela 3 – Dados pessoais do grupo participante de nossa pesquisa

Nome do(a) estudante²³	Idade	Nível de escolaridade	Área de formação	Profissão
Elisa	22 anos	graduação (cursando)	Arquitetura	estagiária
Manuela	23 anos	graduação	Relações Internacionais	analista de inteligência de mercado
Ana	26 anos	graduação	Ciências Biológicas	professora

²³Esses nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios alunos: no penúltimo dia de aula, fizemos entrevistas individuais com os estudantes e perguntamos a todos eles como gostariam de ser nomeados em nossa pesquisa. Assim, como participantes e copesquisadores, eles escolheram seus nomes fictícios. Dos dez estudantes, nove escolheram um nome fictício; apenas um dos discentes afirmou fazer questão de ser chamado por seu próprio nome. Por esse motivo, atendendo a solicitação desse estudante, mantivemos o seu nome verdadeiro na tese: Fernando.

Fernando	29 anos	pós-graduação	Filosofia	professor
Marcello Mastroianni ²⁴	31 anos	graduação	Letras	bancário
Alana	32 anos	ensino médio	-----	secretária
Laura	37 anos	pós-graduação	Educação Física e Pedagogia	professora
Simone	44 anos	graduação	História e Letras	professora
Felipe	59 anos	graduação	Administração, Direito e Engenharia	agente fiscal de rendas
Sergio Leone	61 anos	graduação	Comunicação Visual	diretor de fotografia

Fonte: Respostas dos alunos do nível II do Italiano no Campus ao questionário 1.

No que concerne aos motivos que levaram os alunos a querer estudar a língua italiana, podemos dizer, com base em suas respostas, que foram estes: as viagens à Itália (ou melhor, a vontade de ir e/ou de voltar a esse país), a ascendência italiana, o interesse pela língua-alvo e o interesse pela música italiana. No capítulo da análise dos dados, comentaremos esses motivos de modo mais detalhado.

Convém ressaltar que nove dos dez aprendizes mencionaram mais de um motivo que os levou a querer aprender a língua italiana. Como podemos notar, quanto aos interesses, o grupo não era tão heterogêneo.

No tocante à utilidade da pesquisa para os discentes, a partir dos dados coletados, podemos dizer que, com ela, os alunos puderam: participar, de certo modo, da seleção e da elaboração de alguns materiais que foram usados por eles próprios nas aulas de italiano; tornar-se mais conscientes quanto ao seu próprio processo de aprendizagem linguística, conhecendo melhor seus estilos de aprendizagem e refletindo sobre estratégias para aprender melhor a língua-alvo.

Procuramos esclarecer aos discentes que, durante a pesquisa, eles teriam acesso aos resultados parciais dela e, assim que a pesquisa estivesse concluída, todos os aprendizes teriam acesso a todos os resultados, pois, como afirma Celani (2005, p. 111), “os participantes não

²⁴É interessante notar que alguns aprendizes escolheram nomes representativos da cultura italiana: um discente escolheu ser chamado de Marcello Mastroianni (ator italiano), e outro quis ser chamado de Sergio Leone (cineasta italiano).

podem ser excluídos da etapa final de apresentação de resultados da pesquisa”. De fato, durante as aulas, apresentamos os resultados parciais da pesquisa aos alunos e, assim que terminamos de escrever este trabalho acadêmico, os estudantes tiveram acesso aos resultados finais, pois lhes enviamos, por e-mail, o texto integral e os convidamos para assistir à defesa desta tese.

Feita essa descrição dos participantes da pesquisa, discorreremos sobre os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados.

2.4. Os procedimentos e instrumentos usados na coleta de dados

Segundo Amado (2009), o pesquisador, através de suas reflexões e das decisões que deve tomar, é responsável pelo direcionamento do processo de construção do conhecimento, “não havendo, pois, uma sequência rígida de procedimentos a serem obrigatoriamente seguidos” (AMADO, 2009, p. 121), o que confere flexibilidade ao estudo de caso. Ainda segundo esse teórico, para fazer um estudo de caso, o pesquisador precisa utilizar diversos instrumentos de coleta de dados, tais como: entrevistas semiestruturadas, observação participante (que se baseia na interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa), questionários etc.

Nesta pesquisa, levando em conta a flexibilidade do estudo de caso, mas, sem negligenciar o rigor metodológico que lhe confere fidedignidade, não seguimos uma sequência rígida de procedimentos e utilizamos os seguintes instrumentos para coleta de dados: quatro questionários; entrevistas estruturadas; diários de aula; gravações, em áudio, de algumas de nossas aulas.

Antes de usar tais instrumentos, conversamos, com os alunos, acerca da pesquisa que realizaríamos: já na primeira aula, explicamos a eles, em linhas gerais, os objetivos da pesquisa e solicitamos que todos os estudantes participassem dela. Prontamente, todos eles aceitaram participar e, para formalizar essa aceitação, leram e assinaram a autorização que constitui o apêndice A desta tese. Assim que eles assinaram e entregaram-nos tal documento, demos-lhes o termo de compromisso escrito e assinado por nós (apêndice B). Discorreremos, a seguir, sobre os instrumentos de coleta de dados, sobre os objetivos de cada um deles e sobre os procedimentos de coleta de dados.

O primeiro instrumento usado na pesquisa foi um questionário, instrumento que, segundo Severino (2007, p. 125), consiste em um “conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados,

com vistas a conhecer a opinião dos mesmos”. Esse questionário inicial (que consiste no apêndice C), constituído por dezessete perguntas, apresentava catorze questões abertas (questões 1, 2, 4 a 9, 11 a 13 e 15 a 17) e três fechadas (3, 10 e 14). De acordo com Hawi et al. (2005), as primeiras são aquelas em que o sujeito da pesquisa pode decidir o que dizer e como dizer; já as segundas são aquelas em que possíveis respostas já são apresentadas na própria pergunta.

Esse questionário inicial tinha os seguintes objetivos: delinear o perfil do grupo, coletando dados pessoais de cada aprendiz; conhecer as opiniões dos discentes quanto aos materiais e atividades empregados nas aulas de italiano; saber se, para os alunos, seria interessante realizar, nas aulas, um trabalho didático-pedagógico voltado não apenas para a aprendizagem da língua italiana, mas também para o trabalho com os estilos de aprendizagem deles e com as estratégias que eles usavam ou poderiam usar para aprendê-la melhor.

É importante ressaltar que tal questionário foi elaborado por nós e revisado por nossa orientadora e pela professora Dra. Mona Mohamad Hawi, docente do Departamento de Letras Orientais da FFLCH-USP, com quem tivemos aulas numa disciplina que cursamos no doutorado durante o segundo semestre de 2014.

As respostas dos alunos às questões 1 a 5 foram mostradas na tabela 3, apresentada na seção anterior deste capítulo. As respostas deles às demais perguntas serão comentadas no capítulo 4, no qual apresentaremos a análise dos dados.

Em nossa terceira aula, aplicamos o questionário 2, cujos objetivos consistiam em: coletar dados sobre os estilos de aprendizagem dos estudantes; refletir, junto com os discentes, sobre as suas preferências de aprendizagem; conhecer tais preferências para podermos adaptar, sempre que possível, a nossa abordagem de ensinar aos estilos de aprender do grupo. Como mencionamos no capítulo 1, há muitos questionários acerca dos estilos de aprendizagem, o que tornou bastante difícil a tarefa de escolhermos um deles para investigar, na sala de aula, os estilos de aprendizagem de nossos alunos.

Após lermos e refletirmos a respeito de alguns desses questionários, decidimos testar três deles, a saber: o questionário elaborado por Felder e Soloman²⁵, o teste VAK²⁶ e o questionário proposto por Mariani²⁷. Para realizar essa testagem, respondemos os três questionários, a fim de verificar se os resultados eram compatíveis com a nossa própria

²⁵ Disponível em: <https://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>. Acesso em 26 de abril de 2016.

²⁶ Disponível em: http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/vak_learning_styles_questionnaire.pdf. Acesso em 27 de abril de 2016.

²⁷ Disponível em: <http://www.learningpaths.org/Questionari/stiliappr.avvertenze.htm>. Acesso em 27 de abril de 2016.

percepção dos nossos estilos de aprendizagem. Ao obtermos os resultados, constatamos que, de maneira geral, todos eles refletiam, em larga medida, a percepção que tínhamos sobre as formas pelas quais aprendemos melhor, ou seja, não notamos diferenças significativas entre os resultados desses três instrumentos de coleta de dados. Por isso, precisamos dar continuidade a esse processo de testagem antes de escolhermos um dos questionários. Para tanto, procuramos reler alguns textos sobre eles e, após refletirmos bastante, optamos por utilizar o questionário de Mariani. A seguir, apresentaremos algumas considerações sobre esses três questionários, justificando a nossa escolha.

O questionário de Felder e Soloman foi elaborado com o escopo inicial de investigar os estilos de aprendizagem de estudantes universitários de Engenharia. Esse questionário tem a vantagem de apresentar os resultados decorrentes das respostas dos alunos logo depois que eles terminam de responder as perguntas, isto é, com esse questionário, não é preciso fazer nenhum tipo de cálculo, já que, ao clicarmos em “*submit*”, os resultados aparecem “automaticamente”.

Todavia, como o questionário foi escrito em inglês, para que os aprendizes pudessem respondê-lo, seria necessário traduzi-lo para o português, o que não constituiria um problema; o grande problema residiria no fato de desconhecermos a existência de *softwares* que permitissem que, ao fazermos a tradução do questionário, pudéssemos obter, “automaticamente”, os resultados em função das respostas. Se, no entanto, pedíssemos para que os estudantes respondessem o questionário original em suas casas, encontraríamos outra dificuldade: a maioria de nossos alunos não lia, com fluência, em inglês, e, portanto, para eles, talvez fosse difícil entender e responder as questões. Tendo em vista essas dificuldades, chegamos à conclusão de que, embora o questionário de Felder e Soloman trate das dimensões dos estilos de aprendizagem de maneira bastante completa, ele não seria um instrumento de coleta de dados de utilização prática na sala de aula.

O teste VAK, por sua vez, que também foi escrito em inglês, consiste em um questionário de fácil aplicação na sala de aula (pois é constituído por questões de múltipla escolha cujas respostas são A, B e C e que têm, como interpretações possíveis, apenas estas: se, à maioria das questões, o aprendiz respondesse A, ele teria um estilo de aprendizagem predominantemente visual; se respondesse B, seu estilo predominante seria o auditivo e, se respondesse C, ele seria predominantemente cinestésico). Apesar disso, consideramos que esse questionário simplifica excessivamente a descrição dos estilos de aprendizagem, reduzindo-os apenas à dimensão sensorial. Por isso, a nosso ver, o teste VAK não seria um instrumento de coleta de dados adequado ao nosso objetivo de investigar algumas dimensões dos estilos de aprendizagem de nossos alunos, e não somente a dimensão sensorial.

Já o questionário proposto pelo professor Luciano Mariani, embora aborde um número menor de dimensões dos estilos de aprendizagem do que o questionário elaborado por Felder e Soloman, tem a vantagem de ser direcionado para a sala de aula: foi elaborado para ser aplicado, especificamente, na sala de aula, junto com os alunos, podendo, também, ser impresso e respondido em casa por eles. Cada discente responde as questões e, depois, cada qual pode calcular a pontuação resultante de suas próprias respostas, para, assim, verificar se os resultados apontados no questionário são condizentes com a percepção que cada estudante tem quanto aos seus estilos de aprendizagem.

Entramos em contato, por e-mail, com Mariani, explicando-lhe, brevemente, sobre o nosso projeto de pesquisa. O professor, gentilmente, enviou-nos outros instrumentos de coleta de dados e materiais que ele elaborou para trabalhar o “aprender a aprender” e dispôs-se a nos esclarecer dúvidas quanto a eles. Contudo, em virtude do tempo escasso que teríamos para trabalhar os conteúdos gramaticais, lexicais e culturais estabelecidos para o nível II do IC e, ao mesmo tempo, coletar os dados da pesquisa, optamos por usar apenas o questionário sobre estilos de aprendizagem elaborado por esse docente.

O questionário foi escrito em italiano, que é a nossa língua-alvo. No entanto, levando em conta que pretendíamos aplicá-lo nas primeiras aulas de uma turma de nível iniciante do Italiano no Campus, que esse grupo, após concluir o nível I, ficou um semestre sem ter aulas de italiano, devido à greve na Universidade de São Paulo, e que solicitaríamos aos aprendizes que respondessem esse questionário em suas casas, consideramos que seria mais proveitoso que eles o respondessem já traduzido para o português. Por esse motivo, fizemos a tradução do questionário de Mariani, todavia, fizemos, também, alterações na organização dele: visando facilitar a compreensão e o preenchimento do questionário pelos discentes, agrupamos as questões por área, já que, da forma aparentemente aleatória como elas estavam distribuídas, seria mais difícil que os alunos fizessem a interpretação das respostas de maneira rápida.

Em seguida, o questionário traduzido por nós foi revisado por nossa orientadora. No anexo A, mostramos o questionário original, e no anexo B, mostramos o questionário que foi traduzido e reorganizado por nós.

Após tal revisão, demos prosseguimento à testagem: solicitamos que três pessoas respondessem o questionário para que pudéssemos identificar se havia alguma pergunta de difícil compreensão e, também, para que pudéssemos verificar se os resultados obtidos por essas pessoas seriam condizentes com a percepção que elas tinham no tocante aos seus próprios estilos de aprendizagem.

As três pessoas que, gentilmente, aceitaram colaborar conosco foram: uma de nossas alunas particulares (que já estudou inglês, espanhol e alemão), a quem demos aulas de italiano de 2011 a 2016 e que é graduada em Farmácia; uma pessoa de nossa família, que nunca fez cursos de línguas estrangeiras e que é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia; e uma amiga nossa, que estudou espanhol por três anos e que é graduada em Pedagogia.

As três disseram-nos que não tiveram dificuldades para compreender e responder as questões e que os resultados do questionário refletiam, em larga medida, a percepção que elas tinham quanto aos seus próprios estilos de aprendizagem, mas a primeira e a terceira colaboradoras fizeram uma ressalva quanto à área C do questionário: ambas afirmaram que preferiam trabalhar individualmente, embora, segundo os resultados do questionário, elas preferissem trabalhar em grupo. Na verdade, a diferença entre a pontuação que elas obtiveram quanto ao trabalho individual e ao trabalho em grupo era bastante pequena e, portanto, a nosso ver, não poderia ser considerada tão significativa a ponto de infirmar esse questionário como instrumento de coleta de dados. Além disso, como a nossa segunda colaboradora reconheceu-se em todos os resultados do questionário, consideramos que esse instrumento fosse válido para utilização na sala de aula de italiano LE.

Após a testagem, entregamos esse questionário aos alunos em nossa terceira aula, que ocorreu no dia 07 de março de 2015; conversamos, com eles, sobre o que seriam os estilos de aprendizagem e sobre o preenchimento do questionário, ressaltando que não havia respostas certas ou erradas. Por fim, solicitamos que os discentes respondessem-no em casa, para que, na aula posterior, pudéssemos fazer, juntos, as atividades de interpretação dos pontos, as quais foram realizadas na língua-alvo, ou seja, em italiano. Desse modo, como mostraremos mais adiante, no capítulo 3, além de servir para realizar a coleta de dados, o questionário de Mariani serviu como base para elaborarmos algumas atividades que foram usadas junto aos aprendizes.

O terceiro instrumento de coleta de dados utilizado em nossa pesquisa foi o inventário de estratégias de aprendizagem elaborado pela professora Oxford²⁸. Trata-se de uma lista com cinquenta afirmações, a qual, segundo a autora, tem os objetivos de coletar informações concernentes a como o estudante aprende uma língua estrangeira e de fazê-lo refletir sobre as estratégias que ele usa ou que pode usar para aprendê-la melhor.

O questionário de Oxford foi escrito em inglês. Por isso, para utilizá-lo na sala de aula, fizemos a tradução desse questionário para o italiano. Optamos por traduzi-lo para a língua-

²⁸Disponível em: <https://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2016.

alvo, e não para o português, porque esse instrumento de coleta de dados foi utilizado em nossa décima aula, isto é, praticamente no final do semestre, quando os estudantes já tinham tido muitas oportunidades de desenvolver a compreensão escrita na LE. Fizemos essa opção por tal motivo e, também, porque o próprio questionário poderia ser um material para as nossas aulas.

Além da tradução (que foi revisada por nossa orientadora), fizemos, também, alterações na organização e no *layout* do inventário, visando torná-lo um instrumento de utilização ainda mais simples na sala de aula. Nos anexos C e D, podem ser observados, respectivamente, o questionário original, bem como o questionário que traduzimos e reorganizamos.

Ademais, para testá-lo, antes de o utilizarmos com os estudantes do Italiano no Campus, nós mesmos preenchemos o questionário e, depois, calculamos os pontos para verificar se os resultados eram compatíveis com a nossa própria percepção do uso de estratégias de aprendizagem de línguas. Obtivemos, como resultado, uma frequência média e alta de uso dessas estratégias, o que nos parece refletir a frequência com que as empregamos.

Ainda com o intuito de testar esse questionário, solicitamos, a uma de nossas alunas particulares e a uma amiga nossa (que já tinham colaborado conosco na testagem do segundo questionário), que o respondessem. Depois que as duas preencheram o inventário de estratégias de aprendizagem traduzido, fizemos, com cada uma delas, os cálculos para interpretar os pontos, e ambas confirmaram reconhecer-se nos resultados obtidos. Desse modo, pudemos verificar que as afirmações eram facilmente inteligíveis e que o inventário de estratégias de aprendizagem de línguas era realmente um instrumento de coleta de dados fidedigno. Por esse motivo, ele poderia ser empregado como instrumento de coleta de dados e como material nas aulas.

Para que os alunos respondessem o questionário sem dificuldades, fizemos a leitura das afirmações coletivamente: cada aprendiz lia uma afirmação e, em seguida, conversávamos, em italiano, sobre o que estava escrito. Assim, foi possível esclarecermos as poucas dúvidas lexicais, gramaticais etc. que alguns discentes tiveram durante o preenchimento do questionário.

Concluído o preenchimento, pedimos aos aprendizes que respondessem, por escrito (em italiano ou em português), as seguintes perguntas:

1. Nessa lista sobre a qual acabamos de refletir, há alguma estratégia sobre a qual você nunca tinha pensado e que, a seu ver, poderia ajudá-lo a aprender melhor a língua italiana? Qual?
2. Há alguma estratégia que você usa para aprender italiano e que não foi mencionada na lista? Qual?

Essas questões, elaboradas por nós, foram colocadas ao final do inventário de estratégias de aprendizagem e também foram escritas em italiano, como se pode ver no anexo D.

É interessante salientar que o inventário elaborado pela professora Oxford serviu como base para que construíssemos, junto com os discentes, uma lista coletiva de estratégias de aprendizagem e, também, um jogo sobre tais estratégias. A lista será comentada no capítulo 4; por sua vez, o jogo será mostrado no capítulo 3.

O quarto instrumento de coleta de dados usado nesta pesquisa foi um questionário cujos objetivos consistiam em: conhecer as opiniões dos discentes quanto ao nosso curso do nível II e quanto aos materiais e atividades empregados nas aulas; obter, dos estudantes, uma avaliação de nosso trabalho docente; fazê-los refletir sobre o papel deles como aprendizes do italiano LE, isto é, propiciar-lhes um momento de autoavaliação.

Tal questionário foi enviado aos alunos, por e-mail, em 26 de maio de 2015, e eles deveriam respondê-lo e enviá-lo a nós até o dia 06 de junho de 2015. Dos dez estudantes, nove responderam as perguntas e enviaram-nos essa avaliação na data solicitada. Esse questionário de avaliação é composto por quinze perguntas e encontra-se ao final desta tese (apêndice D). Como se pode ver, escrevemos as questões em italiano, mas esclarecemos aos aprendizes que poderiam respondê-las na língua-alvo ou em português.

Outros instrumentos que usamos para coletar dados em nossa pesquisa foram as entrevistas estruturadas, que consistem em uma técnica de coleta de informações diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados, constituindo, portanto, uma interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. De acordo com Severino (2007, p. 125), as entrevistas estruturadas “são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna”. Já Bogdan e Biklen (1994, p. 134) esclarecem que as entrevistas são usadas para “coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Os objetivos das entrevistas feitas com os aprendizes consistiam em possibilitar-lhes uma melhor explicitação de seu ponto de vista no tocante aos aspectos tratados nos questionários já mencionados e uma reflexão quanto a tais aspectos, particularmente em relação aos estilos e às estratégias de aprendizagem dos próprios discentes e aos materiais e atividades empregados nas aulas.

As entrevistas foram realizadas individualmente: entrevistamos um aluno por vez em nossa penúltima aula, que ocorreu em 13 de junho de 2015. Acreditávamos que cada entrevista duraria de cinco a dez minutos, porém, na verdade, cada uma teve de oito a vinte e um minutos

de duração. Registramos, em áudio, todas as entrevistas e, no capítulo 4, apresentaremos a transcrição e a análise de alguns trechos delas.

Antes de realizarmos as entrevistas, propusemos aos discentes que, enquanto esperavam a sua vez de serem entrevistados, escolhessem fazer uma ou mais das seguintes atividades: atividade lúdica (um jogo da memória, elaborado por nós, referente a algumas expressões idiomáticas utilizadas na língua italiana); atividade de produção oral (em que, com base em perguntas que escrevemos em cartõezinhos, os alunos pudessem conversar uns com os outros; demos, a esse conjunto de questões, o nome de “*Chiacchieriamo!*”²⁹), os exercícios do livro didático. Comentaremos essa atividade lúdica e essa atividade de produção oral no capítulo 3.

Fizemos as entrevistas no mesmo dia em que houve a prova oral: terminada a prova (que consistia em uma breve conversa em italiano, com cerca de cinco minutos de duração), realizaram-se as entrevistas. Optamos por entrevistar os aprendizes em português, pois consideramos que, por estarem em um nível básico de estudo da língua italiana, eles teriam dificuldade para falar na língua-alvo e se limitariam a dar-nos respostas muito breves, que, talvez, não expressassem o que eles realmente queriam dizer.

As nossas aulas duravam três horas, e utilizamos metade da aula de 13/06/15 para a realização da prova oral e das entrevistas, pois acreditávamos que, em pouco mais de uma hora e meia, conseguiríamos conversar com todos os estudantes. No entanto, como alguns deles deram respostas mais longas às perguntas que lhes fizemos, foram necessárias cerca de duas horas e meia para entrevistar todos eles. Felizmente, os últimos alunos a serem entrevistados, apesar de terem tido de esperar bastante tempo, mantiveram-se ocupados com as atividades que lhes propusemos e não se queixaram por termos ultrapassado o tempo previsto para as entrevistas.

As perguntas que fizemos aos estudantes e as suas respectivas respostas serão comentadas no capítulo 4. Essas perguntas, que constituem o apêndice E, foram feitas a todos os aprendizes. A alguns deles, contudo, além dessas questões, também fizemos outras, cuja elaboração baseou-se nas especificidades de determinadas respostas dadas por eles aos questionários utilizados no decorrer das aulas³⁰.

²⁹ O verbo “*chiacchierare*” pode ser traduzido, em português, como “tagarelar”. Assim, traduções possíveis para o “*Chiacchieriamo!*” seriam, por exemplo, “Vamos tagarelar!”/ “Tagarelemos!” ou “Vamos conversar!”/ “Conversemos!”.

³⁰ Para fazer as entrevistas com os estudantes, preparamos um arquivo com perguntas para cada aluno: como se pode ver no apêndice E, algumas questões eram comuns a todas as entrevistas, mas algumas perguntas foram feitas somente a alguns aprendizes.

Além dos questionários e das entrevistas, utilizamos diários de aula, que consistem em textos narrativos e/ou descritivos (referentes às nossas próprias aulas) escritos por nós, logo depois das aulas, com a finalidade de refletirmos sobre o nosso próprio trabalho didático-pedagógico. Segundo Zabalza (2004, p. 10),

escrever sobre o que estamos fazendo (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento reflexivo” que nos permite ver, em perspectiva, nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.

Desse modo, com os diários de aula, pretendíamos refletir sobre nossa abordagem de ensinar, o que nos remete a uma prática docente reflexiva. Zabalza (2004, p. 137) afirma que essa prática é a

que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional (...). Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes.

Acerca do papel da reflexão no e sobre o trabalho docente, Freire (1996, p. 40) assevera que é necessário fazermos sempre uma “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A reflexão na e sobre a própria prática didático-pedagógica está intimamente relacionada ao parâmetro da praticabilidade, postulado por Kumaravadivelu (2006). Essa reflexão, que o autor chama de reflexão pedagógica, centra-se na reflexão e na ação do docente e permite-lhe elaborar teorias a partir de sua prática e praticar o que ele teoriza. Assim, a reflexão pedagógica confere um caráter de autoria ao trabalho docente, ou seja, o professor deixa de ser um mero consumidor de teorias criadas por outros e torna-se um professor-pesquisador-autor, que, por meio de suas experiências de ensino e de aprendizagem e da reflexão no e sobre o seu trabalho didático-pedagógico, é capaz de criar suas próprias teorias.

Portanto, não há, praticamente, dissenso quanto à importância da reflexão no e sobre o trabalho docente, isto é, ela é considerada relevante por todos (ou quase todos) os teóricos das áreas de educação e didática das línguas.

Entretanto, alguns autores, como Zeichner (2008) e Martins e Varani (2012), ressaltam que a reflexão só pode contribuir, de fato, para o desenvolvimento profissional do professor se ela não se limitar a uma prática individual, em que o docente reflete apenas sobre as suas próprias aulas sem considerar o contexto social, político e cultural em que ele trabalha. Para tais estudiosos, a reflexão não deve ficar circunscrita à sala de aula; ela deve ser uma prática social dentro da comunidade de professores, para que eles possam ter realmente um papel ativo nas instituições onde atuam e contribuir “para a construção de uma sociedade melhor para os

filhos de todos” (ZEICHNER, 2008, p. 545). Dessa forma, para esses autores, a reflexão docente deve estar atrelada à luta por justiça social.

No contexto em que realizamos a nossa pesquisa, refletimos no e sobre o nosso próprio trabalho didático-pedagógico com o propósito de melhorá-lo e de exercermos a nossa autoria no que concerne à elaboração de materiais e atividades. Podemos dizer que tais reflexões não foram feitas individualmente, pois, sempre que possível, conversávamos, com alguns de nossos colegas (que também são professores de italiano e/ou de outras línguas, ou, até mesmo, de outras disciplinas), acerca do trabalho que desenvolvemos e das reflexões sobre ele. Ademais, muitas dessas reflexões foram partilhadas com os nossos discentes, que, com suas opiniões e sugestões, ajudaram-nos a realizar um trabalho didático-pedagógico que fosse ao encontro dos interesses, das necessidades, dos estilos e das estratégias de aprendizagem deles.

Contudo, estamos cientes de que o estudo de caso aqui apresentado, embora seja resultante de uma prática docente crítico-reflexiva, contribuiu, sobretudo, apenas para mudanças quanto ao ponto de vista didático-pedagógico (no que concerne aos discentes, à professora-pesquisadora e, sobretudo, aos materiais e atividades empregados nas aulas de italiano LE). Acreditamos, porém, que, de certo modo, este estudo de caso também tenha contribuído para pequeníssimas mudanças no tocante ao ponto de vista social.

Do ponto de vista didático-pedagógico, podemos dizer que esta pesquisa parece ter contribuído para que a voz dos estudantes fosse ouvida no que concerne à seleção e à preparação de materiais e também para que os alunos, a partir das reflexões e do trabalho que fizemos juntos, se tornassem mais responsáveis por sua própria aprendizagem não apenas na sala de aula, mas também fora dela. Dessa maneira, parece-nos possível afirmar que o trabalho realizado não ficou circunscrito à sala de aula.

Já do ponto de vista social, podemos afirmar, com base nas respostas de alguns aprendizes às entrevistas, que o trabalho realizado na sala de aula, possivelmente, os ajudaria a aprender melhor não só o italiano, como também outras línguas estrangeiras. Assim, eles poderiam ampliar as suas próprias oportunidades de aprendizagem. Como sabemos, aprender línguas é ter acesso a outras culturas, alargando horizontes pessoais e socioculturais, já que, ao aprender outras línguas, podemos conhecer melhor outras formas de ver e de compreender o mundo. Além disso, quatro dos dez estudantes são professores, e dois deles (Simone e Fernando) afirmaram que acharam tão interessante o trabalho que realizamos, que também iriam realizar um trabalho sobre estilos e estratégias de aprendizagem com os alunos deles. Portanto, eles compartilhariam o que aprenderam e levariam essas reflexões para outras salas de aula, para outros aprendizes que, talvez, também as levem para outras pessoas.

Boa parte das reflexões que fizemos foram registradas em nossos diários de aula, os quais foram escritos poucas horas após o término de cada aula. Esses textos, de caráter descritivo, narrativo e reflexivo, foram escritos à mão em um caderno de noventa e seis folhas, das quais utilizamos, no total, setenta e nove para discorrer sobre nossas quinze aulas (de três horas cada). Para escrevê-los, procuramos lembrar, o máximo possível, os detalhes de cada aula, a fim de descrevê-los e narrá-los minuciosamente, o que nos fez refletir bastante acerca do nosso trabalho didático-pedagógico, das singularidades de nossos aprendizes e do andamento das aulas.

Utilizamos, além dos instrumentos de coleta de dados já citados, as gravações de algumas aulas. As aulas gravadas foram, em sua maioria, aquelas em que usamos alguns dos materiais e das atividades selecionados e/ou elaborados com base nas especificidades dos alunos. As finalidades de tais gravações consistiam em verificar como se deu a recepção desses materiais e dessas atividades pelos aprendizes e, também, em nos auxiliar na análise dos dados coletados.

Em suma, foram esses os instrumentos e procedimentos de coleta de dados que empregamos na presente pesquisa.

2.5. Os procedimentos de análise dos dados

Em nossa pesquisa, analisamos: as respostas dos alunos aos quatro questionários mencionados na seção anterior; as gravações das entrevistas estruturadas que foram feitas com os estudantes; alguns materiais e atividades selecionados/elaborados por nós; os diários de aula que escrevemos; e a gravação das aulas em que esses materiais e atividades foram aplicados.

Para analisar os dados coletados, bem como os materiais e atividades supracitados, baseamo-nos nos postulados teóricos de que tratamos no capítulo 1.

Visando analisar as respostas dos alunos ao questionário 1, agrupamos, por tema, as questões e as respectivas respostas dos discentes:

Tabela 4 – Questionário 1: temas

Questões	Temas
1 a 5	Informações pessoais dos aprendizes (cf. tabela 3)

6 a 9	As aulas de língua italiana e as expectativas dos estudantes quanto a elas
10 e 14	Importância do trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem – opiniões dos alunos
11 a 13	Línguas estrangeiras e estudo extraclasse do italiano LE
15 a 17	Os materiais empregados nas aulas de italiano LE

Fonte: Dados coletados por meio do questionário 1.

Para a análise dos dados coletados por meio do questionário 2 (sobre estilos de aprendizagem), organizamos as respostas dos discentes de acordo com as três áreas em que se divide esse questionário, a saber:

- A) canais sensoriais através dos quais percebemos o mundo externo;
- B) modos de elaborar as informações;
- C) preferência pelo trabalho individual ou pelo trabalho com os outros.

Depois de organizar essas respostas, perguntamos aos discentes, nas atividades de interpretação dos pontos referentes a esse questionário, se eles se reconheciam, ou não, nos resultados que eles obtiveram ao responder as perguntas das três áreas. Os dados obtidos por meio do questionário 2, bem como a análise deles, também serão apresentados no capítulo 4. Já as atividades de interpretação dos pontos, que foram empregadas, também, como um material nas aulas, serão analisadas no capítulo 3.

Com o escopo de analisar os dados resultantes do questionário 3 (inventário de estratégias de aprendizagem de línguas), baseamo-nos na interpretação das respostas dos alunos a tal inventário, a qual indicava a frequência com que eles usavam estratégias para aprender a língua-alvo. Identificados os tipos de estratégias que os estudantes utilizavam com maior e com menor frequência, pudemos sugerir-lhes algumas estratégias que eles poderiam empregar para melhorar a sua própria aprendizagem da língua italiana.

Ademais, para complementar essas sugestões e para fomentar a discussão sobre estratégias de aprendizagem, os próprios estudantes mencionaram estratégias que eles usavam para aprender línguas e que não tinham sido citadas no inventário. As estratégias referidas pelos discentes, como já mencionado, foram organizadas por nós em uma lista coletiva de estratégias de aprendizagem do nosso grupo, e a lista foi compartilhada com toda a turma. Além disso, a

partir do trabalho com o inventário elaborado pela professora Oxford e da lista escrita coletivamente pelos alunos, tivemos a ideia de preparar um jogo referente às estratégias de aprendizagem. A análise dos dados coletados através do questionário 3 e a lista coletiva de estratégias de aprendizagem serão mostradas no quarto capítulo; o jogo, por sua vez, será comentado no terceiro capítulo.

Quando elaboramos o quarto questionário (avaliação do curso), já o dividimos em temas, com o intuito de facilitar a análise das respostas dos estudantes. Os temas foram estes:

- o curso, os materiais e as atividades (três questões) – nessa parte do questionário, os aprendizes puderam expor seus pontos de vista quanto ao trabalho didático-pedagógico que realizamos durante o semestre letivo;
- a professora (cinco perguntas) – em tal parte, os discentes puderam nos avaliar;
- a autoavaliação (sete perguntas) – nessa parte, cada aluno pôde refletir sobre a sua participação no processo de aprendizagem do italiano LE.

Para analisar as entrevistas, primeiramente, escutamos todas elas algumas vezes e, depois, fizemos a transcrição de alguns trechos delas. Escolhemos os trechos que mais evidenciavam os postulados teóricos sobre os quais discorremos no capítulo 1.

Os diários de aula, por sua vez, não foram analisados um por um, já que alguns trechos eram mais descritivos do que reflexivos. Os diários foram analisados em sua totalidade e, no capítulo 4, optamos por apresentar apenas os trechos mais reflexivos dos diários de aula, pois, a nosso ver, foram os que mais contribuíram para que pudéssemos adaptar, sempre que possível, a nossa abordagem de ensinar aos interesses, necessidades, estilos e estratégias de aprendizagem dos alunos.

Para complementar a análise dos diários, escutamos, algumas vezes, as gravações das aulas e transcrevemos apenas os trechos mais representativos dos postulados teóricos tratados nesta tese. Assim, as gravações das aulas foram utilizadas apenas como instrumento auxiliar de análise dos dados. Transcrevemos, portanto, somente algumas partes das gravações para subsidiar a análise dos diários de aula e dos dados obtidos por meio dos questionários empregados na pesquisa.

É importante ressaltar que, obviamente, a análise dos dados coletados não deve ser confundida com a análise dos materiais e das atividades empregados nas aulas. Todavia, na presente seção, decidimos mencionar, junto com os procedimentos de análise dos dados, a análise (ou melhor, a avaliação) dos materiais e das atividades, porque alguns deles tiveram um papel duplo: ao mesmo tempo em que serviram como instrumentos de coleta de dados, serviram como instrumentos de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

2.6. A confiabilidade da pesquisa

Leffa (2006) assevera que alguns pesquisadores criticam o estudo de caso, alegando que os resultados desse tipo de pesquisa não são confiáveis devido ao caráter subjetivo das descrições e ao fato de o estudo de caso ser feito com um número reduzido de sujeitos, o que inviabilizaria generalizações. Mas esse autor explica que

as críticas sobre a incapacidade de generalização no estudo de caso são rebatidas pelos pesquisadores da área com o argumento de que o que está sendo feito nesse caso é uma tentativa de transplantar para o estudo de caso noções estatísticas da análise quantitativa. No estudo de caso, não há a preocupação de selecionar uma amostra representativa de um universo. Seria injusto criticar uma metodologia por não fazer algo que ela nunca teve a intenção de fazer (LEFFA, 2006, p. 24).

Ullrich et al. (2012, p. 24) afirmam que “o caráter reflexivo das pesquisas qualitativas se configura como critério de confiabilidade”. Tendo em vista que o presente estudo de caso pauta-se na reflexão constante sobre a nossa abordagem de ensinar, sobre as especificidades dos aprendizes e sobre os materiais para o ensino-aprendizagem do italiano LE, podemos dizer que esse caráter reflexivo é um dos critérios a partir dos quais se pode dizer que a nossa pesquisa seja confiável.

Outros critérios de confiabilidade desta pesquisa são: a triangulação dos dados e a consulta aos participantes. O primeiro refere-se à utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados e de diversos procedimentos para a análise de tais dados. Amado (2009) salienta que a triangulação dos dados confere uma grande validade científica ao estudo de caso. O segundo, por sua vez, diz respeito ao fato de termos consultado nossos alunos, participantes da pesquisa, em todas as etapas do trabalho desenvolvido, o que também lhe confere credibilidade.

Ademais, as reflexões teóricas e práticas desenvolvidas ao longo da presente pesquisa resultaram em trabalhos que, sob a forma de comunicações, foram apresentados em congressos e outros eventos das áreas de Italianística e Linguística Aplicada, tais como:

- o VI Encontro de Pós-Graduandos em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Universidade de São Paulo (2014);
- o XVI Congresso da Associação Brasileira de Professores de Italiano – ABPI – (2015), realizado em Fortaleza;
- o XX Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (2015), promovido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP);
- o II Encontro Internacional de Italianistas e Professores de Italiano do Brasil (2016), evento realizado virtualmente;

- o VII Encontro de Pós-Graduandos em Língua, Literatura e Cultura Italianas da USP (2016);
- o III Encontro Internacional de Italianistas e Professores de Italiano do Brasil e a I Jornada de Ensino e Aprendizagem de Língua e Cultura Italianas na Esfera Pública (2017), evento realizado virtualmente;
- o 18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada, organizado pela Associação Internacional de Linguística Aplicada (2017) e sediado na cidade do Rio de Janeiro;
- o XVII Congresso da ABPI (2017), realizado no Instituto Italiano de Cultura do Rio de Janeiro.

Tais reflexões resultaram, também, em um artigo que foi publicado, em agosto de 2016, na Revista *Intercâmbio*, um periódico eletrônico semestral da PUC-SP. A nosso ver, esses trabalhos acadêmicos, resultantes de nossa pesquisa, também podem validá-la, pois nos possibilitaram partilhá-la e discuti-la com outros docentes e pesquisadores.

3. A DIDATIZAÇÃO NA PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO: O PROFESSOR COMO AUTOR DE SEUS PRÓPRIOS MATERIAIS E ATIVIDADES, E OS ESTUDANTES COMO PARTICIPANTES ATIVOS DESSE PROCESSO

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar os principais materiais e atividades que elaboramos para os estudantes do nível II do Italiano no Campus, visando desenvolver, com eles, um trabalho sobre estilos e estratégias de aprendizagem de línguas, bem como atender as necessidades e os interesses dos alunos.

3.1. As atividades de interpretação dos pontos do questionário sobre estilos de aprendizagem

Na aula realizada em 07 de março de 2015, isto é, em nossa terceira aula, entregamos o questionário sobre estilos de aprendizagem aos discentes e solicitamos-lhes que o respondessem em casa, para que, na aula subsequente, pudéssemos fazer as atividades de interpretação dos pontos referentes ao questionário.

Para que os alunos pudessem respondê-lo sem dificuldades, conversamos, na sala de aula, sobre o que seriam os estilos de aprendizagem e, como já explicamos no capítulo 2, traduzimos o questionário do italiano para o português. No entanto, como as atividades de interpretação dos pontos, elaboradas por nós, seriam realizadas na sala de aula, sob nossa orientação, decidimos fazê-las na língua-alvo, porque, assim, elas seriam mais do que um instrumento de coleta de dados; seriam, também, um material para o ensino-aprendizagem da língua italiana.

Consideramos que aproveitar um instrumento de coleta de dados não apenas como tal, mas também como instrumento de ensino-aprendizagem da LE seja, de certo modo, uma maneira de maximizar oportunidades de aprendizagem da língua-alvo (KUMARAVADIVELU, 2006). Além disso, podemos dizer que, ao fazê-lo, didatizamos o instrumento de coleta de dados, já que ele passou a ter, também, a função de mediar a aprendizagem da língua-alvo. A seguir, mostraremos essas atividades e discorreremos sobre cada uma delas.

Questionario sugli stili di apprendimento³¹ – Interpretazioni dei punteggi³²

1. Adesso che hai già calcolato i tuoi punteggi, puoi leggerne le interpretazioni:

Non ci sono punteggi migliori o peggiori in questo questionario. Ogni punteggio rappresenta il tuo *personale* modo di studiare e imparare. Ogni punteggio si riferisce a uno *stile di apprendimento*, e ogni stile di apprendimento ha i suoi lati positivi e negativi.

I modi di studiare e di imparare sono diversi da persona a persona, ma possono essere riassunti in alcune grandi categorie. Questo questionario mette a fuoco i seguenti modi di imparare:

* AREA A: *visivo verbale*, *visivo non verbale*, *uditivo* o *cinestetico*: si tratta dei *canali sensoriali* attraverso cui percepiamo il mondo esterno. Le persone con preferenza *visiva verbale* imparano meglio leggendo; quelle con preferenza *visiva non verbale* guardando figure, diagrammi ecc.; quelle con preferenza *uditiva* ascoltando; quelle con preferenza *cinestetica* facendo esperienza diretta delle cose.

* AREA B: *analitico* o *globale*: si tratta dei modi di *elaborare le informazioni*. Le persone con preferenza *analitica* tendono a preferire il ragionamento logico e sistematico, basato su fatti e dettagli; quelle con preferenza *globale* tendono a considerare le situazioni in modo sintetico, basandosi sull'intuito e sugli aspetti generali di un problema.

* AREA C: *individuale* o *di gruppo*: si tratta della preferenza verso il *lavoro individuale* o verso il *lavoro con gli altri*.

In base alla lettura delle interpretazioni e ai tuoi punteggi, completa gli spazi vuoti con una delle parole/espressioni tra parentesi:

Area A

Il mio stile di apprendimento predominante è quello (visivo verbale; visivo non verbale; uditivo; cinestetico) _____. Quindi imparo meglio (leggendo; guardando figure, diagrammi ecc.; ascoltando; facendo esperienza diretta delle cose) _____.

Area B

³¹ A tradução das atividades para o português encontra-se ao final desta tese (cf. apêndice F).

³² Interpretazioni e descrizioni tratte da: Mariani L. *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli, 2000.

Ho una predominanza dello stile di apprendimento (analitico, globale) _____. Allora di solito preferisco prendere decisioni o considerare una situazione in base (al ragionamento logico; all'intuito) _____.

Area C

Ho una preferenza per lo stile di apprendimento (individuale; di gruppo) _____.
Dunque preferisco lavorare (da solo/a; a coppie o in gruppo) _____.

2. Ora che hai già individuato i tuoi stili di apprendimento, puoi leggerne le descrizioni e completarle con i verbi tra parentesi coniugandoli al presente:

Area A – Siccome (io – avere) _____ Io...

...stile visivo verbale...	...stile visivo non verbale...	...stile uditivo...	...stile cinestetico...
<p>... (io-preferire)</p> <p>_____</p> <p>vedere ciò che (io-dovere)</p> <p>_____</p> <p>imparare e basarmi soprattutto sul linguaggio verbale. Per me è utile, per esempio:</p> <p>* leggere delle istruzioni piuttosto che ascoltarle;</p> <p>* prendere nota di ciò che viene detto in classe;</p> <p>* vedere scritte le cose alla lavagna;</p> <p>* studiare sui libri piuttosto che</p>	<p>... (io-preferire)</p> <p>_____</p> <p>vedere ciò che (io-dovere)</p> <p>_____</p> <p>imparare, ma basandomi soprattutto sul linguaggio non verbale (disegni, fotografie, simboli, grafici, diagrammi ecc.). (io-trovare)</p> <p>_____</p> <p>utile, per esempio:</p> <p>* scorrere un libro o una rivista guardando le figure;</p> <p>* imparare a fare qualcosa</p>	<p>... (io-preferire)</p> <p>_____</p> <p>sentire ciò che (io-dovere)</p> <p>_____</p> <p>imparare. (io-imparare)</p> <p>_____</p> <p>bene qualcosa quando ad esempio:</p> <p>* (io-ascoltare)</p> <p>_____</p> <p>una lezione invece di studiare su un libro;</p> <p>* (io-leggere)</p> <p>_____ a voce alta;</p>	<p>... (io-preferire)</p> <p>_____</p> <p>svolgere attività concrete. (io-trovare)_____</p> <p>utile, ad esempio:</p> <p>* fare esperienza diretta di un problema;</p> <p>* eseguire lavori anche senza leggere/ascoltare istruzioni;</p> <p>* potermi muovere mentre (io-studiare) _____;</p> <p>* usare gesti nella conversazione;</p>

ascoltare una lezione.	osservando come si fa piuttosto che leggendo o ascoltando delle spiegazioni; * basarmi sulla memoria visiva per ricordare luoghi, persone, fatti e circostanze.	* (io-ripetere) _____ mentalmente; * (io-partecipare) _____ a discussioni in classe; * (io-lavorare) _____ con un compagno o a gruppi; * (io-ascoltare) _____ una dimostrazione di come fare qualcosa invece di leggere istruzioni scritte.	* lavorare con un compagno o in gruppo; * fare esperienze attive dentro e fuori della scuola, come ricerche, interviste, esperimenti di laboratorio.
------------------------	--	--	---

Area B – Siccome (io-avere) _____ lo stile cognitivo...

...analitico...	...globale...
<p>...(io-preferire) _____ considerare un problema scomponendolo nelle sue parti e considerando ogni parte una per una. Di solito (imparare) _____ meglio qualcosa quando ad esempio:</p> <p>* (ragionare) _____ in modo logico, basandomi su fatti precisi;</p> <p>* (mettere) _____ a fuoco le differenze tra le cose;</p> <p>* (procedere) _____ nel lavoro in modo lineare, passo dopo passo;</p>	<p>...(io-preferire) _____ considerare un problema valutandolo nel suo complesso. (riuscire) _____ ad imparare bene qualcosa quando ad esempio:</p> <p>* (sintetizzare) _____ quello che sto studiando;</p> <p>* (mettere) _____ a fuoco le somiglianze tra le cose;</p> <p>* (prendere) _____ decisioni in modo intuitivo, basandomi sulle sensazioni;</p>

<p>* (svolgere) _____ i compiti in modo sistematico;</p> <p>* (programmare) _____ in anticipo ciò che (dovere) _____ fare;</p> <p>* (usare) _____ bene il tempo che (avere) _____ a disposizione, sia per lo studio che per altre attività;</p> <p>* non (essere) _____ distratto da altri stimoli (per esempio, musica) mentre (studiare) _____;</p> <p>* (avere) _____ e (rispettare) _____ dei termini entro cui svolgere determinati compiti.</p>	<p>* (svolgere) _____ più compiti nello stesso tempo;</p> <p>* (decidere) _____ cosa fare man mano che il lavoro procede, invece di pianificare tutto in anticipo;</p> <p>* non (programmare) _____ rigidamente il tempo per lo studio e per altre attività.</p>
---	--

Area C – Siccome (io-avere) _____ lo stile...

... individuale...	... di gruppo...
<p>... (io-preferire) _____</p> <p>lavorare da solo/a e condurre uno studio individuale piuttosto che con un compagno o in gruppo. (imparare) _____ forse meglio studiando su un libro, a casa, che non lavorando con gli altri a scuola.</p>	<p>...(io-preferire) _____</p> <p>lavorare in classe piuttosto che a casa, a coppie o in gruppo piuttosto che da solo/a, discutendo con gli altri piuttosto che studiando per conto mio sui libri.</p>

3. Ti riconosci nei risultati del questionario?

() sì () no

4. Se hai risposto di no alla domanda precedente, scrivi: quali sono i risultati che **non** rispecchiano i tuoi stili di apprendimento?

-
-
-
-
5. Confronta i tuoi risultati con quelli di un compagno: avete gli stessi stili di apprendimento? Parlatene. Esempi:

Studente A: Il mio stile di apprendimento predominante è quello uditivo. Il tuo invece?

Studente B: Il mio invece no, il mio stile di apprendimento è quello visivo verbale.

Studente A: Sono una studentessa uditiva. Tu invece?

Studente B: No, sono uno studente visivo verbale.

Studente A: Hai una predominanza dello stile globale?

Studente B: No, e tu?

Studente A: Io invece sì.

Studente A: Preferisci lavorare in gruppo?

Studente B: No, preferisco lavorare da solo. E tu?

Studente A: Preferisco lavorare a coppie o in gruppo.

A aula em que aplicamos essas atividades foi gravada em áudio. Ademais, fizemos anotações sobre ela em nossos diários de aula. Tanto a gravação quanto as anotações auxiliaram-nos a analisar as atividades de interpretação dos pontos.

Solicitamos aos alunos, na aula realizada em 14 de março de 2015 (quarta aula), que fizessem tais atividades em duplas. Assim, eles próprios se organizaram para fazê-las. Naquele dia, estavam presentes os dez estudantes e todos eles tinham respondido o questionário sobre estilos de aprendizagem antes da aula, o que foi fundamental para a realização dessas atividades.

Ao entregarmos as atividades aos discentes, percebemos que alguns deles (especialmente, Sergio Leone), quando viram que as atividades eram em italiano, ficaram um pouco preocupados. Contudo, pouco antes de eles fazerem os exercícios, conversamos,

brevemente, na língua-alvo, sobre os estilos de aprendizagem, e os alunos conseguiram fazer as atividades, praticamente, sem dificuldades. A nosso ver, como os aprendizes tinham respondido o questionário em português, para compreenderem e fazerem as atividades em italiano, apoiaram-se nos conhecimentos sobre estilos de aprendizagem que eles tinham na própria língua materna. Isso ilustra a importância dos conhecimentos prévios na aprendizagem, conforme postulado por Ausubel (1968).

Como se pode notar acima, a primeira atividade era bastante simples, pois se tratava de uma atividade de leitura e compreensão textual, seguida de um exercício de preenchimento de lacunas. Com essa atividade, pretendíamos que os alunos tivessem uma noção das características essenciais de cada estilo de aprendizagem, identificando as suas próprias características como aprendizes e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a compreensão escrita em italiano. Apesar da simplicidade da atividade, ao realizá-la, alguns estudantes fizeram reflexões muito interessantes. Felipe, por exemplo, disse: *“Se ho uno stile visivo verbale e quindi imparo meglio leggendo, io non poderia avere uno stile di gruppo perché in generale la lettura è un’attività individuale”*³³.

A segunda atividade, que também era de preenchimento de lacunas, tinha o escopo de apresentar, aos discentes, características mais detalhadas dos estilos de aprendizagem. Tinha, ademais, um objetivo gramatical: fazer os alunos praticarem um tempo verbal que eles tinham estudado no nível I do Italiano no Campus (o presente do modo indicativo). Enquanto os estudantes faziam esse exercício, percebemos que muitos deles tiveram dificuldade em conjugar o verbo *“ragionare”* (em português, “raciocinar”). Mesmo após termos explicado a eles que se tratava de um verbo regular, alguns alunos continuaram dizendo e escrevendo *“io ragio”* (em vez de *“io ragiono”*). Aproveitamos essa ocasião para falar-lhes sobre a palavra *“raggio”* (em português, “raio”), a qual, obviamente, não é um verbo, e sim, um substantivo que não tem relação nenhuma com o verbo *“ragionare”*. Assim, parece-nos que os objetivos que pretendíamos alcançar ao propor essa atividade foram atingidos.

Com a terceira atividade, que era uma pergunta fechada, visávamos apenas saber se os discentes tinham se reconhecido nos resultados do questionário. Quanto às dimensões sensoriais dos estilos de aprendizagem e aos modos de elaborar as informações (áreas A e B), nove alunos disseram que tinham se reconhecido nos resultados. Já quanto à preferência pelo trabalho individual ou com os outros (área C), oito estudantes afirmaram ter se identificado com

³³ Tradução: “Se eu tenho um estilo visual-verbal e, portanto, aprendo melhor lendo, eu não poderia ter um estilo de grupo, porque, em geral, a leitura é uma atividade individual”.

os resultados. Isso será explicado, mais detalhadamente, no capítulo 4, cujo propósito é apresentar a análise dos dados.

A quarta atividade, que consistia em uma pergunta, deveria ser respondida somente pelos aprendizes que declararam não ter se identificado com os resultados do questionário. Portanto, ela foi respondida apenas por poucos alunos.

Na quinta e última atividade, pretendíamos que os discentes desenvolvessem a produção oral e a compreensão oral, interagindo com seus colegas para saberem se eles tinham, ou não, os mesmos estilos de aprendizagem. Para realizarem a atividade, os alunos precisavam conversar, na língua-alvo, sobre seus estilos de aprendizagem, o que exigia, dos discentes, que eles falassem a esse respeito, mas também que compreendessem o que seus colegas lhes diziam. Percebemos que, ao fazerem essa atividade, os estudantes falaram em italiano o tempo todo, o que nos possibilita asseverar que a finalidade de tal exercício foi atingida.

Desse modo, podemos dizer que, com atividades simples, conseguimos propiciar, aos alunos, o desenvolvimento de reflexões sobre os seus próprios estilos de aprendizagem, o que, como afirmam Felder e Henriques (1995), Felder e Brent (2005), Oxford (2003), entre outros autores, pode ajudá-los a aprender melhor a língua-alvo.

Ademais, com base nos postulados de Oxford (2003), é possível afirmar que a identificação dos próprios estilos de aprendizagem consiste em uma estratégia metacognitiva. Portanto, o fato de os discentes terem respondido o questionário sobre estilos de aprendizagem e terem feito as atividades de interpretação dos pontos desse questionário possibilitou-lhes a utilização de uma estratégia de aprendizagem de línguas.

Além disso, com tais atividades, também trabalhamos a LE com os aprendizes, implementando algumas das macroestratégias postuladas por Kumaravadivelu (2006). Embora saibamos que há, entre as macroestratégias, uma relação de indissociabilidade, podemos dizer que, com essas atividades, colocamos em prática, sobretudo, as seguintes macroestratégias:

- maximizar oportunidades de aprendizagem – utilizamos as atividades acima comentadas não só para auxiliar os alunos a refletirem acerca de seus estilos de aprendizagem, como também para que eles tivessem a possibilidade de construir conhecimentos em língua italiana;
- promover a conscientização linguística – na segunda atividade, sobretudo, os discentes puderam refletir sobre a língua-alvo, tendo como foco um conteúdo gramatical que eles já tinham estudado (os verbos no presente), mas que lhes permitiu, também, a construção de novos conhecimentos (como a aprendizagem da conjugação do verbo

“*ragionare*”, que, apesar de ser regular, não foi compreendido imediatamente por alguns estudantes);

- contextualizar o insumo linguístico – tais atividades foram elaboradas por nós com base na interpretação dos pontos do questionário sobre estilos de aprendizagem, a qual foi escrita pelo professor Mariani. Como já tínhamos começado a tratar dos estilos de aprendizagem com os alunos na terceira aula, propor-lhes exercícios sobre esse tema na língua-alvo foi uma maneira de contextualizarmos o *input*;
- integrar habilidades linguísticas – como se pode notar, com essas atividades, procuramos, de certo modo, integrar as habilidades de compreensão escrita (atividades 1 e 2), de produção escrita (atividades 1 a 4), de produção oral (atividade 5) e de compreensão oral (atividade 5);
- promover a autonomia do aprendiz – segundo Kumaravadivelu (2006), para ajudar os aprendizes a se responsabilizarem por sua própria aprendizagem, o professor deve auxiliá-los a “aprender a aprender”, o que requer, deles, entre outros elementos, o desenvolvimento de reflexões sobre os seus próprios estilos de aprendizagem. Essas reflexões, que procuramos desenvolver com base nas atividades propostas, podem favorecer a autonomia estrita dos estudantes;
- assegurar relevância social – ao realizarem essas atividades, os alunos, à medida que refletiam sobre os seus próprios estilos de aprendizagem, puderam desenvolver, de certa maneira, o seu autoconhecimento. Conhecer a si mesmo pode, a nosso ver, ser considerado um fator socialmente relevante.

Tanto essas atividades de interpretação dos pontos do questionário sobre estilos de aprendizagem quanto o jogo referente às estratégias de aprendizagem (que será descrito na próxima seção deste capítulo) consistem em microestratégias que contribuiriam para que os discentes ampliassem, por meio de reflexões feitas na própria língua-alvo, o seu repertório quanto ao “aprender a aprender” línguas.

3.2. O jogo sobre estratégias de aprendizagem de línguas

Para descrever e avaliar o jogo sobre estratégias de aprendizagem de línguas que elaboramos para os nossos estudantes, utilizamos, além do arcabouço teórico acerca do qual

discorreremos no capítulo 1, alguns diários de aula e a gravação, em áudio, da aula em que o jogo foi aplicado, a qual ocorreu em 16 de maio de 2015.

Na aula de 09 de maio de 2015, os alunos preencheram o inventário de estratégias de aprendizagem de línguas elaborado por Oxford. Concluído o preenchimento, eles nos entregaram o inventário para que pudéssemos fazer a interpretação das respostas deles, com a finalidade de verificar com que frequência os discentes empregavam os seis tipos de estratégias de aprendizagem postulados por essa autora.

No diário que redigimos ao final da aula de 09 de maio, escrevemos o seguinte:

“(...) Preciso pensar numa atividade para complementar a interpretação dos pontos do terceiro questionário. O que vou propor para que possamos concluir essas reflexões sobre estratégias de aprendizagem? Ainda não sei...”.

Refletindo acerca da atividade que poderíamos propor para implementar o trabalho com estratégias de aprendizagem nas aulas de italiano LE, tivemos a ideia de elaborar um jogo de percurso, visto que, para nós, a aprendizagem de uma língua-alvo é, de certo modo, um percurso, um caminho que todos nós perfazemos e que pode, talvez, ser facilitado se utilizarmos as estratégias de aprendizagem mais adequadas aos objetivos que pretendemos atingir.

Desse modo, o jogo que apresentaremos a seguir foi resultante das reflexões que fizemos com base no inventário elaborado por Oxford, nos postulados de O'Malley e Chamot (1990), Cohen (1996), Chamot (2004), Oxford (1989, 1990, 2003) e em nossas próprias experiências como aprendizes de LE e como docentes de língua italiana.

Para prepararmos o jogo, confeccionamos tabuleiros com o percurso a ser realizado pelos discentes e cartas com perguntas referentes ao uso das estratégias de aprendizagem de línguas. Como tínhamos um grupo de dez alunos, consideramos que três tabuleiros fossem suficientes. Por isso, confeccionamos apenas essa quantidade de tabuleiros. Abaixo, mostraremos um deles:

Figura 1 – O tabuleiro do jogo que confeccionamos

Fonte: Fotografia tirada pela autora da presente tese.

No tabuleiro, colocamos algumas mensagens para os estudantes, como se pode ver nas casinhas de números 1, 14, 23, 32 e 45 do tabuleiro apresentado acima. As mensagens foram, respectivamente, estas:

- “*Hai appena cominciato a imparare l’italiano... Come sarà il tuo percorso di apprendimento?*”³⁴”.
- “*Hai dimenticato a casa il testo che dovevi consegnare all’insegnante. Torna indietro di due caselle*”³⁵”.
- “*Hai fatto tutti i compiti di italiano. Bravo! Avanza di una casella*”³⁶”.
- “*Hai preso 10 all’esame di italiano. Complimenti! Avanza di due caselle*”³⁷”.
- “*Usando le strategie di apprendimento di lingue straniere, hai imparato bene l’italiano. Sei uno studente molto bravo!*”³⁸”.

³⁴ Tradução: “Você acabou de começar a aprender italiano... Como será o seu percurso de aprendizagem?”.

³⁵ Tradução: “Você esqueceu, em casa, o texto que você tinha de entregar ao professor. Volte duas casinhas”.

³⁶ Tradução: “Você fez todas as tarefas de italiano. Muito bem! Avance uma casinha”.

³⁷ Tradução: “Você tirou 10 na prova de italiano. Parabéns! Avance duas casinhas”.

³⁸ Tradução: “Usando as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras, você aprendeu bem o italiano. Você é um ótimo aluno”.

Essas mensagens, que escrevemos para os aprendizes, tinham como objetivos desenvolver a compreensão escrita (já que, para prosseguir no percurso, os alunos precisavam compreender essas mensagens) e tornar o jogo mais divertido.

Após termos confeccionado os tabuleiros, preparamos vinte cartas com perguntas baseadas no questionário sobre estratégias de aprendizagem elaborado por Oxford. A fotografia abaixo ilustra algumas dessas cartas:

Figura 2 – Algumas cartas do jogo sobre estratégias de aprendizagem de línguas

Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Como se pode notar na imagem acima, as perguntas eram de múltipla escolha, e a resposta correta estava escrita em vermelho. Oxford (2003) esclarece que não se pode dizer que existam estratégias de aprendizagem certas ou erradas. A autora explica que as estratégias são neutras, mas que existem estratégias mais (ou menos) adequadas às tarefas que se devem realizar. Assim, na verdade, nas cartas do jogo, colocamos, em vermelho, as estratégias de aprendizagem que seriam mais adequadas à situação apresentada em cada questão.

No total, elaboramos vinte perguntas, e cada uma delas estava relacionada a um tipo de estratégia de aprendizagem. A seguir, mostraremos todas as questões³⁹, explicitando o tipo de estratégias de aprendizagem presente em cada uma delas.

- Oito questões referentes às estratégias cognitivas:

³⁹ A tradução das perguntas para o português encontra-se ao final desta tese e constitui o apêndice G.

<p>Nella lezione di oggi hai imparato diverse parole nuove. Cosa fai per ricordarle più facilmente?</p> <p>A) Dico ad alta voce o scrivo diverse volte le nuove parole che ho imparato.</p> <p>B) Invento nuove parole.</p> <p>C) Mi do un premio o un regalo.</p>	<p>Stai leggendo un testo in italiano in cui ci sono alcune parole sconosciute. Non hai la possibilità di consultare un dizionario. Cosa fai?</p> <p>A) Desisto dalla lettura.</p> <p>B) Provo a scoprire il significato di queste parole scomponendole in parti.</p> <p>C) Provo a imparare sulla cultura italiana.</p>	<p>Devi praticare la scrittura in italiano. Cosa fai?</p> <p>A) Drammatizzo fisicamente le nuove parole in italiano.</p> <p>B) Pratico i suoni dell'italiano.</p> <p>C) Prendo appunti, scrivo messaggi, e-mail ecc. in italiano.</p>
<p>Devi praticare la scrittura in italiano. Cosa fai?</p> <p>A) Scrivo in italiano su un diario tutto quello che faccio.</p> <p>B) Provo a parlare come i parlanti nativi della lingua italiana.</p> <p>C) Invento parole nuove e le scrivo.</p>	<p>Vuoi migliorare la tua abilità di ascolto in italiano, cioè vuoi capire meglio quello che ascolti in questa lingua. Cosa fai?</p> <p>A) Osservo se sono teso o nervoso quando sto studiando l'italiano.</p> <p>B) Vado al cinema per vedere film parlati in italiano.</p> <p>C) Provo a imparare sulla cultura italiana.</p>	<p>Vuoi migliorare la tua abilità di ascolto in italiano, cioè vuoi capire meglio quello che ascolti in questa lingua. Cosa fai?</p> <p>A) Cerco opportunità per leggere il più possibile in italiano.</p> <p>B) Osservo i miei sbagli in italiano.</p> <p>C) Ascolto diverse volte le canzoni italiane che mi piacciono e trasmissioni radiofoniche in italiano.</p>
<p>Hai difficoltà a pronunciare alcune parole in italiano. Cosa fai?</p> <p>A) Ho degli obiettivi chiari per migliorare le mie abilità in italiano.</p> <p>B) Pratico i suoni dell'italiano.</p>	<p>Vuoi migliorare la tua abilità di produzione orale in italiano, cioè vuoi parlarlo meglio. Cosa fai?</p> <p>A) Prendo l'iniziativa di iniziare conversazioni in italiano.</p>	

C) Vado al cinema per vedere film parlati in italiano.	B) Cerco parole in portoghese che sono simili alle nuove parole in italiano. C) Scrivo diverse volte le nuove parole che ho imparato in italiano.
--	--

- Duas questões relacionadas às estratégias de memória:

Nella lezione di oggi hai imparato molte parole nuove. Cosa fai per ricordarle più facilmente? A) Leggo in italiano per svago. B) Uso le parole nuove in una frase per ricordarle più facilmente. C) Faccio domande in italiano.	Devi dare l'esame finale di italiano fra una settimana. Cosa fai? A) Provo a parlare come i parlanti nativi della lingua italiana. B) Faccio un ripasso delle lezioni di italiano. C) Uso rime per ricordare le nuove parole in italiano.
---	--

- Três perguntas sobre as estratégias de compensação:

Stai leggendo un testo in italiano in cui ci sono molte parole che non conosci. Non hai la possibilità di consultare un dizionario. Cosa fai? A) Segno i miei sentimenti su un diario di apprendimento di lingue. B) Leggo il testo senza pensare alle parole che non conosco.	Stai dando l'esame orale e mentre parli con l'insegnante, dimentichi come si dice in italiano una parola che vuoi usare. Cosa fai? A) Mi metto a piangere. B) Uso gesti per rappresentare la parola che voglio dire. C) Chiedo all'insegnante di aspettare perché devo pensare molto per trovare la parola giusta.	Stai dando l'esame orale e mentre parli con l'insegnante, dimentichi come si dice in italiano una parola che vuoi usare. Cosa fai? A) Sostituisco la parola che voglio usare con un'altra che significa la stessa cosa. B) Comincio a parlare in portoghese. C) Sorrido e dico all'insegnante: "Scusa, ho dimenticato la
--	---	---

C) Provo a indovinare il significato delle parole che non conosco.		parola che volevo dire".
--	--	--------------------------

- Duas perguntas concernentes às estratégias metacognitivas:

Sei in vacanza. Le tue lezioni di italiano ricominceranno fra tre mesi. Non vuoi dimenticare quello che hai imparato. Cosa fai? A) Siccome ho pochi soldi, vado in banca a chiedere un prestito per poter trascorrere una settimana in Italia. Così potrò praticare quello che ho imparato. B) Cerco di trovare molte opportunità per usare l'italiano. C) Penso al mio progresso nell'apprendimento dell'italiano.	Hai fatto molti sbagli nelle attività di produzione scritta. Cosa fai? A) Osservo i miei sbagli in italiano e uso questa osservazione per aiutarmi a migliorare. B) Continuo a scrivere come voglio e non mi preoccupo degli sbagli che faccio. C) Penso al mio progresso nell'apprendimento dell'italiano.
--	--

- Três perguntas referentes às estratégias sociais:

Un turista italiano che parla pochissimo il portoghese ti chiede un'informazione in italiano, ma siccome parla velocemente, non riesci a capire cosa vuole sapere. Cosa fai? A) Gli chiedo di parlare più lentamente perché io possa capirlo. B) Non rispondo alla sua domanda.	Un turista italiano che non parla il portoghese ti chiede un'informazione in italiano, ma siccome parla velocemente, non riesci a capire cosa vuole sapere. Cosa fai? A) Non faccio niente, perché il turista italiano doveva sapere comunicare in portoghese.	Sei in vacanza. Le tue lezioni di italiano ricominceranno fra tre mesi. Non vuoi dimenticare quello che hai imparato. Cosa fai? A) Pratico l'italiano con altri studenti. B) Provo a non tradurre parola per parola. C) Parlo con qualcuno di come mi sento quando sto imparando l'italiano.
---	---	---

C) Gli dico: "Mi dispiace, non parlo l'italiano" e vado via.	B) Gli dico: "Mi dispiace, non parlo l'italiano" e vado via. C) Gli chiedo di ripetermi quello che aveva detto.	
--	--	--

- Duas questões concernentes às estratégias afetivas:

Sei in Italia per la prima volta e hai un po' di paura di parlare in italiano. Cosa fai? A) Provo a parlare in portoghese con le persone. Magari qualcuno mi capirà almeno un po'. B) Provo a rilassarmi ogni volta che ho paura di parlare l'italiano. C) Parlo in inglese con gli altri, tanto è una lingua che tutti capiscono.	Sei in Italia per la prima volta e hai un po' di paura di parlare in italiano. Cosa fai? A) Non parlo con nessuno. È meglio non dire niente. B) Parlo in inglese con gli altri, tanto è una lingua che tutti capiscono. C) Mi incoraggio a parlare l'italiano anche quando ho paura di sbagliare.
---	--

Observando as perguntas acima, é possível notar que algumas se repetem, embora as respostas à mesma pergunta possam ser diversas. Fizemos isso intencionalmente, com o escopo de que os estudantes percebessem que, em uma mesma situação, poderiam usar diferentes estratégias de aprendizagem.

Além do tabuleiro e das cartas, havia, em cada jogo, um dado e alguns peões coloridos (um de cada cor, um para cada aluno). A fotografia seguinte mostra o jogo completo:

Figura 3 – O jogo sobre estratégias de aprendizagem de línguas

Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Para jogá-lo, os estudantes, em grupos de, no máximo, quatro componentes, deveriam decidir quem iniciaria a atividade. Decidido isso, os aprendizes deveriam colocar, sobre a mesa, as cartas com as perguntas, de maneira que as questões e as respostas não ficassem visíveis a nenhum deles.

Em seguida, um aluno deveria jogar o dado para saber o número de casas que ele poderia avançar no percurso. Antes, porém, de avançar no percurso, o estudante deveria responder uma pergunta feita por um dos colegas (o qual deveria escolher, aleatoriamente, uma das cartas e ler, em voz alta, a pergunta contida nela, juntamente com as três respostas). Se esse discente respondesse corretamente, ou seja, se ele desse, como resposta, a estratégia mais adequada à situação descrita na carta lida por seu colega (assinalada em vermelho), ele poderia avançar, no tabuleiro, o número de casas mostrado no dado que ele tinha jogado. Se, contudo, ele errasse a resposta, deveria permanecer na casa onde ele estivesse. Assim, neste jogo, todos os aprendizes deveriam fazer perguntas uns aos outros, e o vencedor seria aquele que chegasse, primeiro, ao final do percurso.

Quando preparamos o jogo sobre estratégias de aprendizagem de línguas, já tínhamos preenchido a ficha de interpretação das respostas dos alunos ao questionário sobre estratégias

de aprendizagem elaborado por Oxford (uma ficha para cada aluno). Entretanto, ainda não tínhamos feito a análise dos dados, a qual, como mostraremos no capítulo 4, evidenciou que os alunos usavam as estratégias de aprendizagem de línguas com frequência média e alta.

Como o questionário foi preenchido pelos discentes na aula de 09/05/2015 e, na aula subsequente (16/05/2015), já aplicamos o jogo, antes de elaborá-lo, não tivemos tempo para analisar os dados coletados. Tivemos apenas uma semana para ler as respostas dos dez discentes, preencher as fichas referentes à interpretação dessas respostas, elaborar e confeccionar o jogo.

Se tivéssemos preparado o jogo depois de ter feito a análise dos dados, certamente, teríamos elaborado um número maior de questões em que fossem trabalhadas as estratégias de aprendizagem de línguas utilizadas com menor frequência pelos discentes, a saber: as estratégias de memória, as de compensação e as afetivas. No capítulo 4, discorreremos, pormenorizadamente, acerca desses dados.

Apesar de o jogo que elaboramos não ter tido muitas questões sobre as estratégias que precisariam ser mais trabalhadas com os discentes (isto é, as estratégias que eles empregavam com menor frequência), essa atividade foi muito bem recebida pelos aprendizes. Foi possível perceber isso ao escutarmos a gravação da aula em que o jogo foi aplicado, a qual teve algumas partes transcritas nos seguintes trechos de nossos diários de aula:

“(…) Depois do intervalo, entreguei a cada estudante a interpretação das respostas ao questionário 3 (sobre estratégias de aprendizagem). Comentei com eles os resultados, segundo os quais, todos os discentes da nossa classe usavam estratégias de aprendizagem de LE com uma frequência média e/ou alta e parabeneizei-os por isso. Em seguida, falei, brevemente, aos alunos, sobre os tipos de estratégias e propus-lhes que fizéssemos um jogo baseado nelas.

(…) Por volta de 11h20, expliquei aos alunos como se jogava o jogo que elaborei e que confeccionei para eles: mostrei-lhes os tabuleiros, as cartas, os dados e as ‘*pedine*’⁴⁰ e falei sobre as regras do jogo aos discentes. Eles se organizaram em duplas e trios para jogar (nesse dia, faltaram duas alunas: Alana e Manuela). Sergio Leone exclamou: ‘Nossa! Que jogo legal! Foi você que criou?!’. Eu respondi: ‘*Sì, l’ho inventato io*’⁴¹. E ele me parabenizou: ‘*Brava! Você devia patentear esse jogo. É muito bom!*’. Fiquei feliz em ouvir isso e disse a ele:

⁴⁰ Tradução: peões, peças do jogo.

⁴¹ Tradução: “Sim, eu o inventei”.

‘Grazie! Sono contenta che ti piace⁴² questo gioco⁴³’. As duas alunas que estavam jogando com ele (Simone e Ana) disseram: *‘Sì, ci piace questo gioco⁴⁴’*. Enquanto os alunos jogavam, eu caminhava pela sala de aula para observá-los e fazer intervenções se necessário (por exemplo, quando eles pronunciavam uma palavra incorretamente. Muitos alunos disseram: *‘prático l’italiano’*. Eu os corriji: *‘prático l’italiano’*).

Durante o jogo, aparentemente, eles não tiveram nenhuma dúvida lexical, visto que não os vi consultar dicionários, e ninguém me perguntou nada sobre isso; tiveram apenas dúvidas quanto à pronúncia de algumas palavras (exemplo: Ana perguntou-me: *‘si dice méssaggi o messággi?’⁴⁵*).

Os estudantes riram bastante no momento em que estavam jogando, o que parece indicar que eles se divertiram com essa atividade. Eles ficavam bravos quando jogavam o dado e obtinham um número baixo e, também, quando ‘erravam’ as respostas. As respostas ‘erradas’ foram pouco frequentes, mas foram mais frequentes do que eu imaginava. Na verdade, em se tratando de estratégias de aprendizagem, não podemos dizer que haja estratégias erradas; o que existem são estratégias mais ou menos adequadas às situações e/ou tarefas que se apresentam. Então, posso dizer que os alunos ficavam bravos quando, como resposta à questão feita por seu colega, escolhiam estratégias de aprendizagem que não eram as mais adequadas à situação descrita na carta lida por ele.

Elisa e Felipe terminaram o jogo antes que as perguntas acabassem (no total, eram vinte cartas). Os dois trios, por sua vez, já tinham respondido todas as questões, mas não tinham concluído o percurso do tabuleiro. Por isso, pedi-lhes que embaralhassem as cartas e fizessem as mesmas perguntas, uns aos outros, novamente, até que alguém vencesse o jogo. Fernando lamentou-se: *‘Ah! Adesso è facile perché sappiamo già le risposte⁴⁶’*. Sergio Leone e Marcello Mastroianni concordaram com ele. Já Ana afirmou: *‘Io non mi ricordo più le risposte, allora è buono vedere le domande di nuovo⁴⁷’*. Os vencedores dos três grupos foram: Felipe, Simone e Fernando. Os primeiros alunos a terminarem o jogo levaram

⁴² Na transcrição de nossa própria fala e das falas dos aprendizes, não fizemos nenhum tipo de correção.

⁴³ Tradução: “Obrigada! Fico contente por você gostar desse jogo”.

⁴⁴ Tradução: “Sim, gostamos deste jogo”.

⁴⁵ Tradução: “Diz-se ‘méssaggi’ ou ‘messággi’?”.

⁴⁶ Tradução: “Ah! Agora, é fácil, porque já sabemos as respostas”.

⁴⁷ Tradução: “Eu não me lembro mais das respostas, então é bom ver as perguntas de novo”.

vinte e cinco minutos para fazer isso. Os últimos alunos, por sua vez, concluíram o jogo em quarenta minutos.

Fernando elogiou-me: *‘Che brava! Sei molto caprichosa. Mi piace molto il tuo gioco. Farò uno così per i miei studenti di Filosofia’*⁴⁸. Também fiquei muito contente com esse comentário feito pelo aluno.

Parece que o jogo agradou a todos os alunos presentes, mas teria sido melhor ainda se houvesse, ao menos, mais cinco perguntas para eles responderem. Se der tempo e, se eu tiver mais ideias quanto às perguntas, farei novas cartas para esse jogo”.

A avaliação é uma das etapas da didatização de materiais para o ensino de línguas e, como afirmamos no capítulo 1, deve ser feita, preferencialmente, por nós, professores, juntamente com os discentes. Ademais, baseando-nos em Tomlinson (2003), podemos asseverar que a avaliação de materiais vai além da análise de materiais, pois, enquanto esta se limita a apontar e descrever o que há neles, aquela procura observar os efeitos dos materiais sobre seus usuários.

Com base na participação dos aprendizes no jogo que elaboramos e com base nos comentários que eles fizeram acerca dele, parece-nos possível dizer que o material que produzimos foi avaliado positivamente por eles: os discentes gostaram da atividade proposta, e ela parece ter-lhes sido profícua, pois lhes permitiu desenvolver a compreensão escrita, a compreensão oral e a produção oral em italiano e, ao mesmo tempo, refletir sobre estratégias que eles poderiam empregar para melhorar a sua própria aprendizagem da língua-alvo.

Assim, consideramos que o jogo que produzimos seja um material por meio do qual se pode implementar o ensino baseado em estratégias, postulado por O’Malley e Chamot (1990), Oxford (2003), Chamot (2004), entre outros teóricos. De acordo com tais estudiosos, o ensino baseado em estratégias visa ao ensino-aprendizagem da língua-alvo ao mesmo tempo em que visa ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem dessa língua.

Avaliando o jogo após a sua aplicação e após a análise dos dados obtidos através do questionário sobre estratégias de aprendizagem, podemos dizer que, embora tenhamos alcançado, com esse material, os objetivos que tínhamos estabelecido, ele poderia ser melhorado. Para tanto, seria necessário que ele tivesse um maior número de questões. Isso ficou evidente durante a aplicação do jogo, porque apenas dois alunos concluíram o percurso sem

⁴⁸ Tradução: “Muito bem! Você é muito caprichosa. Gosto muito do seu jogo. Vou fazer um assim para os meus estudantes de Filosofia”.

que tivessem terminado de fazer todas as perguntas. Já os demais estudantes ainda não tinham concluído o percurso, mas já tinham feito, uns aos outros, todas as questões.

Ademais, o jogo elaborado por nós continha muitas perguntas relacionadas a um único tipo de estratégia: oito questões sobre estratégias cognitivas. Por esse motivo, havia poucas questões que contemplavam os outros cinco tipos. Com a finalidade de tornar esse jogo um instrumento mais útil para o desenvolvimento de reflexões sobre estratégias de aprendizagem linguística, seria importante elaborarmos mais perguntas concernentes às estratégias metacognitivas, de memória, sociais, afetivas e de compensação. Pensando, especificamente, nas respostas de nossos discentes ao inventário elaborado por Oxford, podemos afirmar que, possivelmente, o jogo teria sido mais interessante, para eles, se, nas perguntas, tivéssemos abordado as estratégias de aprendizagem que eles empregavam com menor frequência.

Esse jogo pode ser considerado uma microestratégia, por meio da qual operacionalizamos, sobretudo, as seguintes macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006):

- maximizar oportunidades de aprendizagem – a nosso ver, tal jogo consistiu, para os alunos, em uma oportunidade de aprender a língua italiana (visto que as perguntas contidas nas cartas do jogo e as mensagens escritas no tabuleiro eram em italiano) e, ao mesmo tempo, de refletir sobre estratégias de aprendizagem de línguas;
- facilitar a interação negociada – ao jogarem, os aprendizes envolveram-se, ativamente, na interação como atividade textual e interpessoal;
- integrar habilidades linguísticas – com essa atividade, os discentes puderam trabalhar a compreensão escrita (pois precisavam entender as perguntas e respostas contidas nas cartas), a produção oral (porque precisavam ler as questões e respostas, em voz alta, para os colegas, e, sempre que necessário, conversar com eles acerca delas) e a compreensão oral (uma vez que era necessário que cada estudante entendesse as perguntas e as respostas lidas, em voz alta, pelos outros aprendizes);
- promover a autonomia do aprendiz – o jogo apresentou-se como uma possibilidade de reflexão sobre diferentes estratégias de aprendizagem de línguas, as quais, como já foi dito, contribuem, em larga medida, para o desenvolvimento da autonomia estrita dos alunos.

Além disso, o jogo sobre estratégias de aprendizagem, a nosso ver, pode ser considerado um material em cuja elaboração procuramos concretizar, de certo modo, os parâmetros da pedagogia pós-método, proposta por Kumaravadivelu (2006).

No que concerne ao parâmetro da particularidade, podemos asseverar que, ao elaborarmos esse jogo, procuramos levar em conta as especificidades de nosso contexto de trabalho docente e de nossos aprendizes. Todavia, se tivéssemos tido tempo de analisar as respostas dos discentes ao questionário sobre estratégias de aprendizagem antes de produzirmos o jogo, é muito provável que esse material tivesse contemplado, ainda mais, as singularidades dos alunos para os quais o preparamos.

No tocante ao parâmetro da praticabilidade, podemos dizer que tal jogo foi produzido com base nas reflexões que desenvolvemos a partir de teorias referentes às estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1989, 1990, 2003; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; COHEN, 1996; CHAMOT, 2004; entre outros) e com base em nossa própria prática didático-pedagógica.

No que tange ao parâmetro da possibilidade, podemos afirmar que, quando elaboramos as questões do jogo, buscamos pensar em situações que levassem em consideração não só as estratégias de aprendizagem listadas por Oxford em seu inventário, mas também as experiências que os aprendizes trouxeram para a sala de aula. Tivemos acesso a essas experiências por meio de conversas informais com os alunos (realizadas durante as aulas e, também, por e-mail e por mensagens no *Whats app*), dos dados coletados para a nossa pesquisa e de nossa convivência em sala de aula.

Dessa forma, o processo de didatização do jogo sobre estratégias de aprendizagem de línguas alicerçou-se tanto em postulados teóricos referentes ao ensino baseado em estratégias e à pedagogia pós-método quanto em nossas observações e reflexões, as quais foram feitas a partir do trabalho didático-pedagógico desenvolvido junto aos estudantes do nível II do Italiano no Campus.

3.3. Algumas atividades baseadas em interesses e necessidades dos aprendizes

Nesta seção, trataremos de algumas atividades que elaboramos com base em interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos. Tais interesses e necessidades foram identificados a partir das respostas dos discentes ao primeiro questionário (que foi respondido por eles na primeira aula) e de nossa convivência em sala de aula no decorrer do semestre.

Durante todo o curso, preparamos, para os estudantes, diversas atividades que procurassem atender as especificidades deles, mas, nesta tese, discutiremos apenas sobre algumas delas, a saber: atividades baseadas no anúncio publicitário da cerveja “*Nastro azzurro*”; um jogo da memória referente a algumas expressões idiomáticas da língua italiana; e um conjunto de cartas com várias perguntas, ao qual demos o nome de “*Chiacchieriamo!*”. Decidimos apresentar e comentar apenas essas atividades tendo em vista que:

- embora não tenhamos feito aos alunos, nas entrevistas e nos questionários, perguntas sobre atividades específicas realizadas ao longo do curso (com exceção das perguntas sobre o trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem), as atividades baseadas no anúncio publicitário de “*Nastro azzurro*” foram citadas por muitos aprendizes como sendo interessantes. Isso parece indicar que tais atividades foram bastante significativas para eles;
- o jogo da memória concernente a algumas expressões idiomáticas foi elaborado em decorrência do trabalho que realizamos com o anúncio publicitário da cerveja italiana já citada. Por isso, consideramos relevante mostrar e comentar esse jogo;
- o “*Chiacchieriamo!*” também foi considerado interessante por alguns alunos, que, durante as entrevistas, afirmaram que esse conjunto de cartas com perguntas auxiliou-os a exercitar a produção oral e a revisar conteúdos estudados durante as aulas.

3.3.1. As atividades baseadas no anúncio publicitário de “*Nastro azzurro*”

No questionário respondido pelos alunos na primeira aula, quatro dos dez aprendizes afirmaram que o anúncio publicitário era um dos materiais de que eles mais gostavam. Assim, com o propósito de atender esse interesse discente, optamos por preparar atividades baseadas nesse gênero textual.

Depois de observarmos, em revistas e jornais italianos on-line e em revistas impressas, alguns anúncios publicitários, escolhemos o da cerveja italiana “*Nastro azzurro*” (que encontramos na versão impressa da revista *Internazionale*), pois esse anúncio publicitário pareceu-nos muito profícuo para realizarmos, com os discentes, uma discussão intercultural (a partir da comparação entre esse anúncio publicitário italiano e anúncios publicitários brasileiros de cerveja). Ademais, tal anúncio contém elementos gramaticais que já tínhamos estudado durante as aulas do nível II do Italiano no Campus (verbos no presente e no “*passato prossimo*”,

o “*ne partitivo*” etc.), mas também apresenta conteúdos que seriam novos para os discentes (como as expressões idiomáticas).

Para comentarmos as onze atividades que preparamos com base nesse anúncio publicitário, baseamo-nos na gravação, em áudio, da aula em que tais atividades foram aplicadas, nos diários de aula e nos trechos das entrevistas nos quais alguns discentes mencionaram o trabalho realizado com tal anúncio publicitário. O excerto a seguir, retirado de nossos diários de aula (aula de 30/05/2015), ilustra o início desse trabalho:

“(...) solicitei que os alunos pegassem o material que eu lhes tinha enviado por e-mail: algumas atividades baseadas em dois anúncios publicitários de ‘*Nastro azzurro*’, uma cerveja italiana. Esclareci, aos estudantes, que faríamos tais atividades, porque, no questionário que eles responderam no primeiro dia de aula, alguns discentes escreveram que gostariam que o anúncio publicitário fosse um dos materiais usados na sala de aula e que, portanto, com tais atividades, eu pretendia não só trabalhar as quatro habilidades primárias (leitura, escrita, fala e compreensão oral), conteúdos gramaticais estudados neste semestre (o ‘*ne partitivo*’, os pronomes ‘*diretti*’ e o ‘*passato prossimo*’), algumas expressões idiomáticas da língua italiana (exemplo: ‘*in capo al mondo*’) e discutir aspectos culturais, como também trabalhar com base nos interesses discentes (nesse caso, o interesse pelo gênero anúncio publicitário). Algumas atividades foram feitas individualmente, e outras, em duplas”.

A seguir, apresentaremos cada uma das atividades, explicitando os objetivos delas.

Attività 1. Leggi la pubblicità facendo attenzione al testo ed alle immagini. Poi parlane con un compagno: cosa si pubblicizza in questo testo? Di cosa parla?⁴⁹

⁴⁹ A tradução das onze atividades encontra-se ao final desta tese e constitui o apêndice H.

www.nastroazzurro.it
Seguici su

TI HANNO INSEGNATO
CHE NELLA VITA DEVI
IMPARARE A DIRE DI **NO.**
FALSO. ← LA VERA **SÌ.**
COSA DIFFICILE DA DIRE È **SÌ.**

SÌ a chi ha il coraggio di chiederti: "MI VUOI SPOSARE?"

SÌ al desiderio di ogni italiano di lasciare il proprio paese.

SÌ a chi ha il fegato per dirti: "TI LASCIO".

SÌ alla voglia di tornare a casa.

SÌ ai treni che passano una volta sola.

SÌ A TUTTI I PROBLEMI CHE HAI RISOLTO CON UN SORRISO.

SÌ A TUTTI QUELLI CHE CON UN SORRISO TI SEI CREATO.

SÌ a chi non ne perde mai uno.

SÌ A CHI VA IN CAPO AL MONDO A CERCARE RISPOSTE.

SÌ a chi non sale, perché ha voglia di aspettare il prossimo.

SÌ A CHI TORNA CON PIÙ DOMANDE DI PRIMA.

SÌ A CHI HA SETE DI VITA E DI PASSIONI.

...E SÌ A NASTRO PER SODDISFARLE FINO IN FONDO.

NASTRO SAY YES

O BEVI O GUIDI
www.alcolparliamone.it

Os objetivos da primeira atividade consistiam em desenvolver a compreensão escrita e a produção oral. Assim que os alunos terminaram a primeira atividade, que foi realizada em duplas, fizemos uma discussão, na classe, acerca do texto. No momento da discussão, foram

feitas várias observações pelos discentes. Apresentaremos, abaixo, alguns trechos dos diários de aula nos quais aparecem essas observações:

“Fernando exclamou: ‘*Che pubblicità filosofica!*⁵⁰’. Em seguida, ele a relacionou a pensamentos de Aristóteles. Sem dúvida, ele estabeleceu essas relações justamente por ser professor de Filosofia”.

Esse excerto parece evidenciar o papel dos conhecimentos prévios do aprendiz na leitura do texto: para compreender o anúncio publicitário, o aluno apoiou-se em seus conhecimentos prévios, o que ilustra, de certo modo, a relevância desses conhecimentos na aprendizagem, conforme postulado por Ausubel (1968).

“Sergio Leone perguntou-me: ‘*Come si dice despedir?*⁵¹’. Respondi: ‘*Dipende. Cosa vuoi dire?*⁵²’. Ele explicou-me: ‘Mandar embora do trabalho’. Então, eu esclareci a ele que se diz ‘*licenziare*’. Ele acrescentou: ‘*Io teria licenziato il pubblicitario che ha fatto questa pubblicità*⁵³’. Quando lhe perguntei o porquê, Sergio respondeu-me que não tinha gostado do anúncio publicitário e que era malfeito. Como era de se esperar, alguns aprendizes gostaram do anúncio publicitário; outros, não”.

Attività 2. Basandoti sulla lettura del testo e su quello che il tuo compagno e tu avete detto al riguardo, segna la risposta giusta:

A) Cosa significa “ai treni che passano una volta sola”?

- a) () alle opportunità che sono uniche;
- b) () ai treni che raramente passano quando sei alla stazione ad aspettarli;
- c) () alle difficoltà della vita.

B) Cosa vuol dire “in capo al mondo”?

- a) () interamente, completamente, del tutto. Si dice generalmente di qualcosa che va rifatta dall'inizio.
- b) () in un posto molto vicino, al quale ci si può arrivare facilmente;

⁵⁰ Tradução: “Que publicidade filosófica!”.

⁵¹ Tradução: “Como se diz ‘despedir’?”.

⁵² Tradução: “Depende. O que você quer dizer?”.

⁵³ Tradução: “Eu teria despedido o publicitário que fez esse anúncio publicitário”.

c) () in un posto lontanissimo e indeterminato, difficile da raggiungere e potenzialmente pericoloso. Anche nel punto in cui il mondo, essendo rotondo, comincia e finisce, e al di là del quale non c'è più niente.

C) Cosa significa "a chi ha il fegato"?

- a) () a chi ha fame;
- b) () a chi ha coraggio;
- c) () a chi ha paura.

Na segunda atividade, tínhamos o escopo de apresentar, aos discentes, algumas expressões idiomáticas da língua italiana, as quais estavam presentes no anúncio publicitário de "*Nastro azzurro*" e cuja compreensão era importante para os estudantes entenderem o texto. Em geral, as expressões idiomáticas são estudadas apenas nos níveis intermediários e avançados dos cursos de LE, porém acreditamos que seja importante que os aprendizes dos níveis elementares também possam conhecer essas particularidades da língua-alvo, visto que as expressões idiomáticas estão relacionadas não só à língua, como também à cultura dos falantes nativos daquela língua. Assim, a nosso ver, apresentar, aos alunos, algumas expressões idiomáticas pode ser uma das formas de ajudá-los a conhecer não apenas a língua italiana, mas também um pouco da cultura italiana. No trecho abaixo, retirado dos diários de aula, comentamos, brevemente, a atividade 2:

"Durante a correção da segunda atividade, muitos alunos parecem ter achado interessante a expressão '*avere fegato*'. Por isso, tentarei preparar um jogo com algumas expressões idiomáticas referentes a partes do corpo e, talvez, ao léxico que eles já conhecem (exemplos: meios de transporte e cores)".

Attività 3. Rileggi il testo facendo attenzione a questa frase: "Sì a chi non ne perde mai uno". A cosa si riferisce la particella "ne" in questa frase?

Attività 4. "Sì a chi ha sete di vita e di passioni. /...E sì a nastro per soddisfarele fino in fondo". A cosa si riferisce il pronome le?

Attività 5. In questa pubblicità ci sono alcuni verbi al passato prossimo. Quali sono? Mettili nella tabella sotto:

Verbo all'infinito	Soggetto del verbo	Verbo al passato prossimo

A terceira, a quarta e a quinta atividades tinham o objetivo de revisar conteúdos gramaticais já estudados no curso, quais sejam: o *ne* partitivo (atividade 3), os pronomes pessoais do caso oblíquo (atividade 4) e o *passato prossimo* (atividade 5). Consideramos que estudar elementos gramaticais com base em um texto seja uma maneira de estudar a gramática de forma contextualizada. Para nós, esse estudo contextualizado pode ser considerado uma microestratégia por meio da qual operacionalizamos duas macroestratégias postuladas por Kumaravadivelu (2006): promover a conscientização linguística e contextualizar o insumo linguístico.

Attività 6. Secondo il testo, la vera cosa difficile da dire è sì. Cosa ne pensi? Parlane con un compagno e scrivi la tua opinione:

Attività 7. Secondo te, questa pubblicità italiana assomiglia a quelle brasiliane che pubblicizzano lo stesso prodotto? Perché? Parlane con un compagno e scrivi la tua risposta:

Com a sexta e a sétima atividades, o nosso propósito consistia em integrar duas habilidades linguísticas: a produção oral e a produção escrita. Para fazer a atividade 6, primeiramente, em duplas, os discentes deveriam conversar sobre o que achavam da ideia defendida no texto, segundo a qual, dizer sim é muito mais difícil do que dizer não. Após a conversa, cada estudante deveria escrever a sua própria opinião a esse respeito. Já na atividade 7, os estudantes deveriam estabelecer comparações entre o anúncio publicitário de “*Nastro azzurro*” e os anúncios publicitários brasileiros de cerveja. Depois de conversarem sobre os anúncios publicitários italianos e brasileiros de cerveja, os alunos deveriam escrever por que eles achavam que os anúncios publicitários dos dois países se assemelhavam ou não. Assim, tais atividades podem ser vistas como uma microestratégia que nos permitiu integrar habilidades linguísticas.

Ademais, a sétima atividade também nos possibilitou implementar outra macroestratégia proposta por Kumaravadivelu (2006): aumentar a conscientização cultural. Quando discutimos as respostas à sétima questão, os aprendizes fizeram observações, de cunho intercultural, muito interessantes. A seguir, transcreveremos excertos dos diários de aula nos quais foram mencionadas algumas de tais observações:

“Os alunos observaram que o anúncio publicitário escrito dessa cerveja italiana era bastante diferente dos anúncios brasileiros, pois os anúncios publicitários do nosso país têm sempre praias e belas mulheres, o que, segundo os discentes, mostra que os anúncios publicitários brasileiros de cerveja são machistas e inferiorizam as mulheres.

(...) Fernando disse que, no Brasil, de maneira geral, não temos paciência para ler anúncios publicitários com textos longos e que, portanto, aquele anúncio publicitário, em sua versão escrita, de ‘*Nastro azzurro*’ não obteria sucesso em nosso país. Ele afirmou que, a seu ver, nós, brasileiros, somos mais ligados à imagem do que às palavras.

Sergio Leone explicou-nos que, no Brasil, todos os anúncios publicitários de cerveja são parecidos, porque há um único fabricante, que, por ser proprietário de todas as marcas de cerveja, não tem concorrentes. Ele também explicou que,

como, na Itália, existe essa concorrência, os anúncios publicitários de cerveja são mais benfeitos do que os nossos. Enfim, a discussão intercultural, baseada nos anúncios publicitários, foi bastante produtiva”.

Attività 8. Adesso vediamo un'altra pubblicità italiana di “*Nastro azzurro*”. Guarda il video: <https://www.youtube.com/watch?v=dMGNBSVi4vo>.

Attività 9. Guarda ancora il video e completa la trascrizione del testo:

Nastro azzurro - Il gusto del viaggio

Quando dici sì _____ un viaggio: il _____ viaggio. Sì al momento in cui _____ di sentirti libero per la prima _____. Sì alle esperienze che ti aprono _____ orizzonti. Ogni sì è un _____ che ti fa andare avanti. *Nastro azzurro*, il gusto del viaggio.

Attività 10. Cosa hanno in comune le due pubblicità (quella scritta e quella visiva) di “*Nastro azzurro*”? Parlane con un compagno.

Com a oitava, a nona e a décima atividades, pretendíamos que os discentes observassem um anúncio publicitário em vídeo da mesma cerveja italiana para estabelecer comparações entre este e o anúncio publicitário escrito de “*Nastro azzurro*”. Na atividade 8, especificamente, também tínhamos o escopo de, por meio do exercício de preenchimento de lacunas, desenvolver a compreensão oral dos estudantes, já que eles deveriam escrever, nos espaços em branco, o que era dito no anúncio publicitário em vídeo. Depois que fizemos essas atividades, discutimos as respostas na sala de aula com todo o grupo. Essa discussão também foi mencionada nos diários de aula, conforme transcrito a seguir:

“Os estudantes também disseram que o anúncio publicitário em vídeo de ‘*Nastro azzurro*’ era um pouco mais parecido com os anúncios publicitários brasileiros, pois mostrava um homem tomando cerveja em companhia de algumas mulheres. Simone e Ana afirmaram que, nesses dois anúncios publicitários italianos e nos brasileiros, o principal ponto em comum era que todos eles tentavam, de algum modo, mostrar que, ao tomar a cerveja, tem-se a sensação de poder e liberdade”.

Desse modo, essas últimas atividades também constituíram uma microestratégia por meio da qual operacionalizamos a macroestratégia de aumentar a conscientização cultural dos aprendizes, pois, ao refletirem sobre os anúncios publicitários escrito e em vídeo da cerveja italiana e ao compará-los com os anúncios publicitários brasileiros de cerveja, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre a cultura da língua-alvo, mas também sobre a cultura brasileira.

Convém ressaltar que todas as discussões realizadas durante as dez atividades foram feitas, predominantemente, em italiano. Portanto, a produção e a interação orais foram bastante trabalhadas durante a realização das atividades.

É óbvio, no entanto, que, em determinados momentos das discussões, alguns estudantes expressaram-se em português, pois, como ainda estavam no nível II do curso (e, por isso, ainda dispunham de léxico e estruturas gramaticais limitados na LE), mas se mostraram muito envolvidos nas discussões, às vezes, precisavam recorrer ao português para exprimirem o que eles queriam dizer.

A participação ativa dos discentes na realização de tais atividades parece indicar que eles realmente gostaram delas e que, com elas, atingiram-se todos os objetivos que tínhamos definido quando as elaboramos.

Attività 11. Produzione scritta – da consegnare all'insegnante entro e non oltre il **13 giugno 2015**.

Adesso sei tu il pubblicitario!
--

Scegli una delle tre proposte:

Basandoti sulle due pubblicità su cui abbiamo lavorato, scegli un prodotto e scrivi un testo per pubblicizzarlo.

A) () Il tuo testo può cominciare così: Ti hanno insegnato che nella vita devi imparare a dire di no. Falso. La vera cosa difficile da dire è sì. Sì a.....

B) () Il tuo testo può cominciare così: Ti hanno insegnato che nella vita devi imparare a dire di sì. Falso. La vera cosa difficile da dire è no. No a.....

C) () Il tuo testo può essere completamente diverso da quello delle due pubblicità di "*Nastro azzurro*", cioè puoi basarti su altre pubblicità italiane e/o brasiliane che conosci o semplicemente inventarne una usando la tua creatività.

Se vuoi, per rendere la tua pubblicità ancora più interessante, oltre al testo, puoi usare delle immagini (disegni fatti da te, fotografie, immagini tratte da internet ecc.). Non ti dimenticare di specificare nel testo qual è il prodotto pubblicizzato!

A décima primeira e última atividade tinha como objetivo o desenvolvimento da produção escrita. Cada estudante deveria escolher uma das propostas acima e elaborar um anúncio publicitário. Os aprendizes tiveram duas semanas para escrever esse texto. Nas entrevistas que realizamos com cada um deles, alguns estudantes fizeram comentários acerca dessa atividade. A seguir, transcreveremos alguns desses comentários:

“Esse trabalho que fizemos com a publicidade, achei muito legal. Não é só falar a língua e escrever, é pensar, é tentar criar uma coisa em outra língua. Isso te ajuda a entender o que tem naquele contexto. Tem a questão da cultura. Tudo está envolvido ali. Acho que, com essa atividade, a gente andou num terreno muito bacana. Eu tô⁵⁴ muito contente com essa atividade, o curso e a forma que você trabalha” (Sergio Leone).

“Essa questão da publicidade, por exemplo, eu gostei, porque eu me envolvi durante a semana toda. Fiz pesquisa, conversei com aqueles meus amigos italianos no *Facebook* para saber como se fala isso, como se fala tal expressão e fui pensando em alguma coisa mesmo. Por mais simples que seja, eu me envolvi durante a semana. Passava todos os dias pesquisando imagens. Aí não achava a imagem que eu gostasse. No *Google* imagens, eu jogava a palavra em italiano, aí acabava descobrindo outras expressões, buscando imagens, então você se envolve. Eu aprendi muito nesse sentido” (Fernando).

Como se pode ver nos comentários acima transcritos, os discentes avaliaram positivamente a proposta de produção escrita que lhes fizemos na atividade 11, mostrando-se bastante envolvidos com essa atividade, que lhes possibilitou, segundo Sergio Leone, refletir sobre a cultura, e, segundo Fernando, aprender novas palavras e expressões na língua-alvo. O comentário de Fernando parece ilustrar, também, que tal atividade permitiu-lhe desenvolver uma aprendizagem contínua, que foi além dos limites da sala de aula. Abaixo, mostraremos três anúncios publicitários elaborados pelos aprendizes:

⁵⁴ Na transcrição das respostas dos aprendizes, não fizemos correções e procuramos reproduzir, por escrito, as palavras, exatamente da forma como foram ditas pelos alunos (exemplos: “tô” em vez de “estou”, “pra” em vez de “para” etc.).

Figura 4 – Anúncio publicitário produzido pelo estudante Sergio Leone

Ti hanno insegnato
che nella vita devi imparare a dire di

Seguici su

No
a quelli
che non li piacciono
le differenze...

perchè
**siamo tutti
uguali
nel nostro
diritto di essere
diversi**

Sì
Falso.
La vera cosa difficile da dire è
NO !

No ...
a invidia,
a Paura,
di
non avere PAURA !

NO a chi hanno
Il coraggio
Di dire ;
“Lascia stare,
NE vale A pena”

No !
per i “TIFOSI”
E cominciare a
vivere... la
vita

NO !
a dopo
perchè
dopo solo esiste
quando diventa **“ADESSO”**

NO !
dire comunque, almeno...
ci sarò

... la vita è solo **UNA**
come La Nastro...

NO !
a **BERE e GUIDARE !!!**

Fonte: Produção textual do discente Sergio Leone.

Figura 5 – Anúncio publicitário elaborado pelo aluno Fernando

*La casa dove sono
stato felice...e dove
si incontrano i
prodotti migliori
come il grano e le
uova*

*Il profumo della
casa della nostra
nonna...profumo
che rallegra*

*Ricordo della nostra
infanzia felice!*

*La nostra
famiglia, è la
tua famiglia!*

Artificio della Nonna

Fonte: Produção textual do estudante Fernando.

Figura 6 – Anúncio publicitário produzido pelo discente Felipe

TI HANNO INSEGNATO CHE NELLA
VITA DEVI IMPARARE A DIRE DI SÌ.
FALSO.

LA VERA COSA DIFFICILE DA DIRE È **NO.**

No al desiderio di ogni brasiliano di prendere una birra con
gli amici dopo il lavoro.

No a chi dice sì a tutti quelli che non sono legali.

No a tutti i problemi che non hai risolto con un sorriso.

No a tutti quelli con rabbia in tuo cuore ti sei creato.

No a chi passa molto tempo davanti alla TV.

No a chi non ci piace una bella canzone.

No a chi non ha sete di vita e di amore.

No a chi non ha carità in suo cuore.

No a chi non va in capo al mondo a cercare una grande
passione.

No a chi ha il coraggio di dire no al "BIS".

BIS, impossibile dire no !

Fonte: Produção textual do aluno Felipe.

Observando esses três anúncios publicitários, podemos encontrar diferentes tipos de erros cometidos pelos aprendizes, entretanto, também podemos perceber que todos eles se esforçaram para elaborar um anúncio publicitário em italiano. Poderíamos ter reproduzido,

aqui, todos os anúncios publicitários criados pelos alunos, todavia, para que este capítulo não ficasse muito longo, optamos por reproduzir apenas alguns. Além disso, como não temos o escopo de comentar cada anúncio publicitário produzido pelos estudantes, consideramos que reproduzir apenas três deles nesta tese seja suficiente para ilustrar o trabalho que os discentes fizeram com tanto empenho e dedicação.

Em suma, podemos asseverar que a didatização do anúncio publicitário da cerveja “*Nastro azzurro*” exigiu, de nós, tempo, pesquisa e dedicação, mas também nos proporcionou a satisfação de ver a participação ativa, o afinho, o interesse e o envolvimento dos aprendizes em cada atividade proposta. Desse modo, podemos afirmar, também, que a didatização desse material autêntico consistiu em um processo no qual os alunos foram participantes ativos, que atuaram com empenho em todas as atividades que elaboramos com base nesse anúncio publicitário.

3.3.2. O jogo da memória sobre expressões idiomáticas e o “*Chiacchieriamo!*”

Tendo em vista que, durante a realização das atividades baseadas no anúncio publicitário de “*Nastro azzurro*”, percebemos o interesse e a curiosidade dos discentes quanto às expressões idiomáticas, decidimos preparar uma atividade sobre esse tema. Mas, como já estávamos no final do semestre quando trabalhamos com esse anúncio publicitário, não havia mais tempo para elaborarmos atividades que exigissem, de nós, muita dedicação. Ademais, ainda precisávamos terminar de trabalhar a última unidade do livro didático com os alunos, aplicar a prova final (que era constituída por exercícios de produção escrita, de compreensão escrita e de compreensão oral e por uma entrevista que visava à avaliação da produção oral) e fazer as entrevistas com cada estudante para utilizá-las como instrumento de coleta de dados para a nossa pesquisa.

Diante da escassez de tempo e da urgência de concluirmos os conteúdos do LD, optamos por fazer uma atividade bastante simples para que os discentes conhecessem outras expressões idiomáticas da língua italiana: um jogo da memória. Para confeccioná-lo, primeiramente, escolhemos algumas expressões idiomáticas dessa língua. Em seguida, procuramos, na internet, imagens que pudessem representá-las. Por fim, colocamos, em cada carta do jogo, uma expressão idiomática, o seu significado⁵⁵ e uma imagem relacionada a ele.

⁵⁵ Os significados das expressões idiomáticas foram retirados do *Dizionario dei modi di dire*, disponível no site: <http://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire/>. Acesso em 30 de maio de 2015.

A nosso ver, era importante que houvesse, no jogo, as três expressões idiomáticas presentes no anúncio publicitário trabalhado com os aprendizes, a saber: “*avere fegato*”, “*perdere il treno*” e “*in capo al mondo*”. Por isso, decidimos que essas três fariam parte do jogo. Depois, selecionamos outras expressões idiomáticas que estavam relacionadas a conteúdos trabalhados durante o nível II, quais sejam: o vestuário e as cores. Assim, escolhemos treze expressões idiomáticas e confeccionamos, no total, vinte e seis cartas (treze pares). Mostraremos, a seguir, as treze expressões idiomáticas⁵⁶ escolhidas e as imagens que selecionamos para representar cada uma delas:

⁵⁶ Optamos por não traduzir as expressões idiomáticas, pois uma tradução literal poderia não exprimir o significado da maioria delas. Por isso, a seguir, escreveremos cada expressão idiomática que escolhemos e traduziremos apenas o significado de cada uma delas:

- “*avere fegato*”: ter coragem;
- “*perdere il treno*”: perder uma boa ocasião;
- “*in capo al mondo*”: em um lugar muito distante e indeterminado;
- “*portare i pantaloni*”: mandar, ter autoridade e responsabilidade em família;
- “*nascere con la camicia*”: ser muito sortudo(a);
- “*essere una scarpa*”: ser incapaz, incompetente;
- “*restare in mutande*”: ficar sem dinheiro;
- “*essere senza camicia né mutande*”: ser muito pobre;
- “*essere al verde*”: não ter dinheiro;
- “*aspettare il principe azzurro*”: esperar o homem ideal;
- “*vedere tutto nero*”: ser pessimista;
- “*vedere il mondo dipinto di rosa*”: ser otimista; ter uma visão serena e feliz da vida;
- “*mettere nero su bianco*”: fazer por escrito.

Figura 7 – As expressões idiomáticas presentes no anúncio publicitário de “*Nastro azzurro*”

Fonte: Fotografia de cartas do jogo da memória sobre expressões idiomáticas tirada pela autora.

Figura 8 – Expressões idiomáticas relacionadas ao vestuário

Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Figura 9 – Expressões idiomáticas referentes a cores

Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Para jogar, os aprendizes organizaram-se em duplas ou trios. Propusemos-lhes que fizessem essa atividade na sala de aula para que se mantivessem ocupados enquanto realizávamos as entrevistas com cada discente. Desse modo, chamamos um aluno por vez para entrevistar cada um deles: primeiramente, conversamos, em italiano, por cerca de cinco minutos, com cada estudante, e essa foi a prova oral; depois, conversamos, em português, para fazer-lhes as perguntas concernentes à nossa pesquisa.

Com o jogo da memória sobre expressões idiomáticas, pretendíamos que os discentes revissem as expressões idiomáticas contidas no anúncio publicitário já trabalhado, conhecessem outras expressões idiomáticas da língua-alvo e ampliassem o próprio léxico.

Os alunos que não quisessem brincar com o jogo da memória também tiveram a opção de fazer os exercícios do LD e/ou utilizar as cartas às quais demos o nome de “*Chiacchieriamo!*”, que consistiam em perguntas relacionadas a conteúdos que trabalhamos ao longo do curso, as quais visavam ao desenvolvimento da produção oral dos discentes e, ao mesmo tempo, à revisão dos principais conteúdos trabalhados no nível II do Italiano no Campus. No total, eram quarenta e oito questões, conforme mostrado a seguir:

Quanti anni hai?	Che lavoro fai?	Dove sei nato(a)?
Come vai a lavorare?	Da quanto tempo studi l'italiano?	Dove abiti?
Dove lavori?	Di solito a che ora ti svegli?	Di solito a che ora ti alzi?
Perché studi l'italiano?	A che ora cominci a lavorare?	Conosci altre lingue straniere? Quali?
Cosa fai nel fine settimana?	Cos'hai fatto ieri?	Qual è il tuo colore preferito?
Come sei vestito(a) oggi?	Sei mai stato(a) in Italia?	Ti piacciono le lezioni di italiano?
Ti piace la musica italiana?	Qual è la tua canzone italiana preferita?	Ti piace il cinema italiano?
Quanti film italiani conosci?	Quale stagione dell'anno ti piace di più? Perché?	Fai tutti i compiti di italiano?

Quanti studenti ci sono nella nostra classe?	In che cosa sei laureato(a)?	Con chi abiti?
Preferisci lavorare o studiare? Perché?	Hai mai avuto una storia d'amore? Parlamene un po'.	A che ora ti svegli la domenica? Ti alzi subito?
Cosa ti metti per andare a lavorare?	Quando sei nato(a)?	Com'è la tua famiglia? Raccontamene un po'.
A che ora ti sei svegliato(a) oggi?	Studi l'italiano tutti i giorni?	Sei single?
Com'è la tua casa? Parlamene un po'.	Hai fratelli? Se sì, quanti e come si chiamano?	Hai figli? Se sì, quanti? Come si chiamano?
C'è qualcosa che non ti piace nella lezione di italiano? Se sì, cosa non ti piace?	Cosa ti piace di più nella lezione di italiano?	Quante città brasiliane conosci?
Quante città italiane conosci?	Quanti amici hai?	Quanti libri leggi all'anno?
Quando vai a fare spese, di solito cosa compri?	Di solito dove fai la spesa?	Quanti piatti italiani conosci?

Colocamos as perguntas em cartõezinhos e confeccionamos envelopes para guardá-los, conforme ilustrado abaixo:

Figura 10 – O “*Chiacchieriamo!*”

Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Enquanto os aprendizes estavam brincando com o jogo da memória, fazendo as perguntas do “*Chiacchieriamo!*” uns aos outros e/ou fazendo os exercícios do LD dentro da sala de aula, nós estávamos fora da sala de aula fazendo as entrevistas individuais. Por esse motivo, infelizmente, não pudemos observar como foi a interação dos estudantes durante a realização dessas atividades e como eles as receberam. Apesar disso, alguns discentes que, antes das entrevistas, puderam utilizar o jogo da memória e o “*Chiacchieriamo!*”, fizeram, no momento em que os entrevistamos, comentários acerca dessas duas atividades. A seguir, transcreveremos um desses comentários:

“Eu acho bem legal os jogos. A visão que eu tinha, como professor, era que você aprendia só pela leitura. E o jogo te faz recuperar aquilo que você leu previamente, mas você pratica agora de uma forma que você tá inserido dentro do lúdico e você acaba aprendendo. Eu acho bacana por conta disso. Agora mesmo, o jogo da memória e com as perguntas, você começa uma conversação que, se fosse para ler ou seguir o livro, não aconteceria” (Fernando).

Com base no comentário de Fernando, parece-nos possível dizer que essas duas atividades foram, de certo modo, profícuas para os discentes, propiciando-lhes um momento lúdico e de aprendizagem ao mesmo tempo.

A nosso ver, ambas as atividades podem ser consideradas microestratégias por meio das quais materializamos a primeira macroestratégia proposta por Kumaravadivelu (2006): maximizar oportunidades de aprendizagem. Isso porque, ao realizarem tais atividades, os alunos empregaram um período de tempo em que eles não estavam sob a supervisão docente para continuar aprendendo e exercitando a língua-alvo.

Ademais, as duas atividades também nos possibilitaram operacionalizar a macroestratégia de contextualizar o insumo linguístico, visto que tanto as expressões idiomáticas quanto as perguntas podem ser consideradas insumos que faziam parte de atividades que já tinham sido trabalhadas em sala de aula, e, portanto, estavam contextualizadas.

Convém ressaltar que, quando responderam o questionário 1, nove dos dez estudantes disseram que gostariam que, durante as aulas, eles pudessem falar em italiano. Por isso, no decorrer do semestre, fizemos diversas atividades de produção oral, entre as quais, o “*Chiacchieriamo!*”, que teve o escopo de atender esse interesse dos aprendizes.

Para utilizarem o jogo da memória e o conjunto de perguntas, os alunos precisaram apoiar-se em seus conhecimentos prévios, pois, em ambas as atividades, retomavam-se, de certa maneira, conteúdos que eles já tinham visto durante o semestre. Assim, baseando-nos nos postulados de Ausubel (1968), podemos afirmar que esses conhecimentos foram de grande importância para que os estudantes pudessem ter uma aprendizagem significativa da LE.

3.4. A didatização de materiais para o ensino de línguas: tarefa exclusiva do professor?

Durante todo o semestre, procuramos selecionar e/ou elaborar materiais e atividades que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades dos aprendizes e que, com base no trabalho sobre estilos e estratégias de aprendizagem, lhes propiciassem o desenvolvimento de reflexões sobre o “aprender a aprender” línguas.

O trabalho de didatização de materiais realizado com os alunos do nível II pautou-se, sempre que possível, nas singularidades de nossos aprendizes, que atuaram como copesquisadores no trabalho desenvolvido ao longo do curso.

A didatização, como processo de escolha e de preparação de materiais e atividades, o qual envolve desde a definição de objetivos a serem alcançados pelos discentes até a aplicação e a avaliação desses materiais e atividades, é uma tarefa que compete, sobretudo, a nós, docentes. No entanto, compete, de certo modo, também aos alunos, que participam desse processo dando-nos sugestões e avaliando os materiais e atividades empregados em sala de

aula. Foi exatamente assim que se deu a participação dos estudantes do nível II do IC na didatização de materiais para o ensino-aprendizagem do italiano LE.

A análise dos dados coletados (que será exposta no próximo capítulo) e a participação ativa dos aprendizes em todas as atividades propostas nas aulas permitem-nos asseverar que o trabalho que realizamos parece ter tido relevância tanto para nós quanto para eles. Essa relevância pode ser constatada, por exemplo, nas respostas dos alunos aos questionários e à entrevista empregados nesta pesquisa. Além disso, o trabalho realizado parece ter sido tão significativo para alguns discentes que, mesmo depois de terem concluído o curso, eles continuaram refletindo sobre a nossa pesquisa e sobre o que aprenderam durante o semestre letivo.

Em setembro de 2016, ou seja, mais de um ano após a conclusão das aulas do nível II, recebemos, do aluno Sergio Leone, um e-mail gratificante e surpreendente, no qual ele demonstrou preocupar-se com sua própria aprendizagem da LE e, ao mesmo, tempo, com a nossa pesquisa. Transcreveremos, a seguir, o e-mail:

“Ciao Daniela, come stai? Spero benissimo⁵⁷!
 Un altro giorno ho trovato questo disegno in un sitio web.
 Quando studiavo per memorizzare i nomi degli sport olimpiche, mi ho ricordato di te...
 Ho deciso di fare questo piccolo esercizio in photoshop e fare un gioco, que penso di essere utile nella tua ricerca. Sono 3 pagine. Una con le immagini + testo, una seconda solo con le immagini, ed una con solo i testi che possono essere tagliate.
 Così gli studenti possono scegliere qual è il nome di ogni sport e mettere nello spazio vuoto, oppure collegare i nomi allo sport corrispondente.
 Pensi che qualcosa possa essere migliorata? Per favore mi dica. Per me è semplice cambiare.
 Un abbraccio,
 Sergio Leone⁵⁸”.

Anexado ao e-mail, Sergio enviou-nos o jogo que ele preparou e que mencionou no texto acima transcrito:

⁵⁷ Reproduzimos o e-mail do estudante exatamente como ele o escreveu, isto é, não fizemos nenhum tipo de correção no texto dele.

⁵⁸ Tradução: “Oi, Daniela! Como você está? Espero que esteja muito bem. Outro dia, encontrei este desenho em um *site*. Quando eu estava estudando para memorizar os nomes dos esportes olímpicos, lembrei-me de você. Decidi fazer este pequeno exercício no *photoshop* e fazer um jogo, que acho que será útil na sua pesquisa. São três páginas: uma com as imagens + texto, uma segunda só com as imagens, e uma só com os textos, as quais podem ser recortadas. Assim, os estudantes podem escolher qual é o nome de cada esporte e colocar no espaço vazio, ou ligar os nomes ao esporte correspondente. Você acha que alguma coisa pode ser melhorada? Por favor, me diga! Para mim, é simples mudar. Um abraço. Sergio Leone”.

Figura 11 – Primeira página do jogo elaborado pelo estudante Sergio Leone

Fonte: Arquivo enviado por Sergio Leone.

Figura 12 – Segunda página do jogo preparado pelo aluno

Fonte: Arquivo enviado por Sergio Leone.

Figura 13 – Terceira página do jogo produzido pelo discente

Fonte: Arquivo enviado pelo aluno Sergio Leone.

Como se pode ver acima, pensando na pesquisa e no trabalho didático-pedagógico que fizemos nas aulas de italiano, Sergio Leone preparou um material para o seu estudo autônomo. Por ocasião das Olimpíadas realizadas no Rio de Janeiro em 2016, o objetivo do estudante consistia em memorizar os nomes de esportes olímpicos em italiano. Para isso, ele pesquisou os nomes de tais esportes e elaborou, para si mesmo, o jogo mostrado acima. Contudo, ele não

guardou essa atividade para si, ele nos enviou o jogo para que pudéssemos usá-lo como material em nossas aulas, compartilhando-o com outros estudantes.

Para nós, foi muito gratificante saber que o trabalho desenvolvido nas aulas parece ter, de certo modo, incentivado o aprendiz não só a continuar estudando a língua italiana fora da sala de aula, mas também a preparar o seu próprio material, que, nesse caso, o ajudou a utilizar estratégias de memória (OXFORD, 1989, 1990 e 2003).

Ademais, o discente parece ter demonstrado grande autonomia em seu processo de aprendizagem linguística, pois foi muito além de seu papel de aprendiz do italiano LE: além de assumir tal papel, o estudante tomou, para si, a responsabilidade de facilitar sua própria aprendizagem linguística, tornando-se autor de suas próprias atividades.

Desse modo, podemos afirmar que, embora a didatização de materiais faça parte de uma das dimensões da abordagem de ensinar do professor, sendo, portanto, uma tarefa que cabe, sobretudo, a esse profissional, ela pode ser realizada, também, pelo próprio aprendiz, que, fazendo uso de sua autonomia, pode elaborar materiais e atividades que lhe facilitem a aprendizagem da língua-alvo.

4. O PONTO DE VISTA DOS APRENDIZES E O NOSSO PONTO DE VISTA QUANTO À DIDATIZAÇÃO DE MATERIAIS COM BASE NOS ESTILOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

O presente capítulo tem como escopo apresentar a análise dos dados coletados durante a pesquisa que realizamos junto aos nossos aprendizes do nível II do Italiano no Campus.

4.1. Os quatro questionários empregados na pesquisa

Nesta seção, apresentaremos e discutiremos as respostas dos estudantes do IC aos quatro questionários que foram utilizados como instrumentos de coleta de dados em nossa pesquisa.

4.1.1. O perfil do grupo: interesses, necessidades de aprendizagem, expectativas quanto às aulas e preferências quanto aos materiais

No capítulo 2, apresentamos as respostas de nossos dez estudantes às perguntas 1 a 5 do primeiro questionário, as quais podem ser observadas na tabela 3. Vejamos, a seguir, as respostas deles às demais questões que compõem tal instrumento de coleta de dados.

As perguntas 6 a 9 tematizavam, basicamente, as aulas de língua italiana e as expectativas dos alunos quanto a elas. À questão 6, que procurava investigar os motivos pelos quais os alunos estudavam italiano, as respostas dadas por eles, como comentamos no capítulo 2, permitiram-nos perceber que, nesse sentido, nosso grupo não era muito heterogêneo. A tabela seguinte ilustra tais motivos:

Tabela 5 – Motivos pelos quais os alunos querem aprender italiano

Motivos pelos quais os discentes estudam italiano	Número de alunos
viagens	10
ascendência italiana	6
interesse pela língua italiana	5
interesse pela música italiana	3

Fonte: Dados coletados através do questionário 1.

Como se pode notar na tabela 5, as viagens eram os motivos pelos quais todos os aprendizes gostariam de estudar a língua italiana; em outras palavras, os dez alunos afirmaram querer aprender italiano para poderem se comunicar na língua-alvo durante as viagens deles para a Itália. Salientamos que apenas três discentes já tinham visitado o país. Os estudantes que já estiveram na Itália declararam pretender voltar para lá, e os que nunca a visitaram disseram que tinham a intenção de fazê-lo. Dos dez estudantes, seis afirmaram querer aprender italiano, porque essa língua tinha, para eles, um valor afetivo, uma vez que era a língua materna de seus ancestrais. Cinco alunos asseveraram estudar italiano por gostarem desse idioma e terem interesse por ele. Três estudantes mencionaram o interesse pela música italiana como motivo que os levou a querer estudar a língua.

As respostas dos aprendizes à pergunta 7, que se referia, mais precisamente, às expectativas deles no tocante às aulas de italiano LE, mostraram-nos que o que eles mais esperavam das aulas era o desenvolvimento da habilidade de produção oral. A tabela abaixo sintetiza essas expectativas:

Tabela 6 – Expectativas quanto às aulas de italiano

Expectativas dos alunos no que tange às aulas	Quantidade de estudantes
aprender a falar italiano	9
desenvolver a compreensão escrita na LE	2
aprender a escrever na língua-alvo	1
desenvolver a compreensão oral na LE	1
conhecer a cultura italiana	1
traduzir músicas italianas para o português	1

Fonte: Respostas dos discentes ao questionário 1.

Observando essa tabela, pode-se perceber que alguns aprendizes mencionaram mais de uma expectativa com relação às aulas. É interessante notar que essas expectativas resumem-se, basicamente, em: desenvolver as quatro habilidades primárias (falar, ouvir, ler e escrever), conhecer a cultura do país onde se fala a língua-alvo e fazer traduções de um gênero textual específico (a canção). No decorrer das aulas, procuramos atender, sempre que possível, tais expectativas.

Diretamente ligada à questão anterior, a pergunta 8 tinha como finalidade obter as opiniões dos estudantes quanto a como deveria ser a aula de italiano. Em suas respostas, os

alunos também mencionaram mais de um atributo que eles consideravam que deveria caracterizar a aula. A tabela seguinte ilustra as respostas deles:

Tabela 7 – Opiniões dos aprendizes no tocante a como deveria ser a aula de língua italiana

Como deveria ser a aula de italiano	Número de aprendizes
aula dinâmica	6
com muitas atividades de conversação	3
com muitas atividades de gramática	2
com músicas	2
com muitos exercícios	2
aula didática	2
com atividades que não se resumam às do livro didático	1

Fonte: Respostas dos aprendizes ao primeiro questionário.

Durante todo o semestre letivo, buscamos oferecer, aos estudantes, um curso que tivesse, pelo menos na maioria das aulas, os atributos considerados importantes por eles. Todavia, parece-nos que os adjetivos “dinâmica” e “didática” podem ter significados bastante subjetivos, o que os torna, nesse caso, um pouco vagos ou imprecisos. Por isso, transcrevemos, abaixo, as respostas de dois discentes (que, além de serem nossos alunos no nível II do Italiano no Campus, também foram nossos alunos no nível I) à questão 8, nas quais eles explicam o que seriam, para eles, uma aula dinâmica e uma aula didática:

“Acredito que as aulas devam ser da mesma maneira do semestre passado, pois as aulas eram bem dinâmicas, com a participação de todos, e o material de estudo era ótimo” (Laura).

“[A aula] Deve ser didática, com ênfase na gramática, para depois ser aplicada à conversação. Penso que nossa professora é bem didática e preparada” (Fernando).

Assim, com base nessas respostas, parece ser possível afirmar que, por “aula dinâmica”, a aluna quis dizer que as aulas deveriam favorecer a participação de todos os discentes.

Por sua vez, a “aula didática” seria, segundo o estudante, uma aula em que houvesse, primeiramente, gramática, e, posteriormente, conversação. Entretanto, no planejamento e na realização das aulas de italiano, não considerávamos que o estudo da gramática devesse anteceder as atividades de conversação. Na verdade, em boa parte do curso, tentando atender as expectativas dos alunos quanto às aulas, procurávamos propor mais atividades de produção e interação oral do que atividades gramaticais. Isso, porém, não significa que não dávamos à

gramática a sua devida importância; significa apenas que a gramática, entendida como o estudo e a reflexão sobre as estruturas e os recursos linguísticos (KUMARAVADIVELU, 2006), tinha o papel de auxiliar os aprendizes nas atividades de produção e de compreensão oral e escrita, mas não era um pré-requisito essencial para que eles pudessem realizá-las.

Desse modo, parece-nos que a percepção de “aula didática” de tal aprendiz não era muito condizente com boa parte das atividades que propúnhamos na sala de aula. Baseando-nos em Kumaravadivelu (2006), poderíamos dizer que, nesse caso, houve um desencontro perceptual, ou seja, um desencontro entre a intenção que tínhamos ao prepararmos as aulas e a interpretação do estudante quanto a elas.

Os demais discentes não explicaram o que eles quiseram dizer ao usar tais adjetivos. Mas, talvez, as explicações dadas por esses dois aprendizes possam representar, também, as opiniões de seus colegas de classe. As respostas desses dois alunos fazem menção às aulas do nível I e, ao que parece, sob o ponto de vista deles, a nossa abordagem de ensinar já atendia, de certo modo, as expectativas deles.

Em outras palavras, podemos dizer, com base em Felder e Henriques (1995) e em Felder e Brent (2005), que a nossa abordagem de ensinar era, de certa forma, compatível com as maneiras de aprender dos discentes; com base em Weisz (2000), podemos afirmar que a nossa atividade de ensino dialogava com a atividade de aprendizagem deles.

O escopo da questão 9 consistia em identificar as preferências dos discentes quanto ao modo de realização das atividades: individual, em duplas ou em grupos. Quatro estudantes afirmaram preferir fazer, sozinhos, as atividades; cinco declararam ter preferência pelo trabalho em duplas e/ou em grupo; e um aluno afirmou gostar, igualmente, dessas três formas de realização das atividades. Tal questão está diretamente ligada a uma dimensão abordada no questionário sobre estilos de aprendizagem, sobre o qual discorreremos na próxima parte deste capítulo.

Com as perguntas 10 e 14, visávamos saber as opiniões dos estudantes quanto à importância do trabalho com estilos e com estratégias de aprendizagem respectivamente. Às duas questões, os dez alunos responderam que consideravam importante saber como eles aprendem uma LE e que seria interessante, para eles, desenvolver estratégias para aprender melhor uma língua estrangeira. Todavia, dos dez discentes, três responderam que nunca tinham pensado nisso antes. A partir da unanimidade de tais respostas, pudemos verificar que o trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem, que pretendíamos realizar em nossas aulas, seria relevante para os aprendizes.

O objetivo da pergunta 11 consistia em saber se os alunos já tinham estudado outras línguas estrangeiras antes de estudar italiano, pois nos interessava saber se os discentes já tinham conhecimentos prévios quanto ao processo de aprendizagem de uma LE, o que, possivelmente, lhes facilitaria a aprendizagem da língua italiana. Como afirma Ausubel (1968), os conhecimentos prévios são basilares para que ocorra a aprendizagem e para que ela seja significativa. Dos dez estudantes, todos afirmaram já ter estudado inglês. Seis aprendizes disseram que, além do inglês, estudaram outras LEs antes de iniciar seu percurso de aprendizagem do italiano; é o que se vê na tabela seguinte:

Tabela 8 – Línguas estudadas pelos alunos antes de eles começarem a estudar o italiano

Línguas estrangeiras estudadas pelos discentes	Número de estudantes
inglês	10
espanhol	6
francês	3
alemão	1
latim	1

Fonte: Dados coletados por meio do primeiro questionário.

Tendo em vista que todos os nossos alunos já tinham tido a experiência de estudar outras línguas antes do italiano, chamou-nos atenção o fato de que três deles tivessem respondido, às questões 10 e 14, que nunca tinham pensado sobre a importância de saber como eles aprendiam uma língua-alvo e sobre o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de línguas. Isso pode indicar que o “aprender a aprender” línguas, muitas vezes, não costuma ser trabalhado nas aulas de LE, o que se opõe aos postulados de O’Malley e Chamot (1990), Cohen (1996), Chamot (2004) e Oxford (2003), segundo os quais, ensinar a aprender línguas deveria fazer parte do próprio curso de LE.

Com as perguntas 12 e 13, pretendíamos saber se os discentes estudavam a língua italiana fora das aulas, de que maneira o faziam e quantas horas semanais eles dedicavam a esse estudo extraclasse. Todos os alunos asseveraram que, para eles, o estudo da língua italiana não se limitava às aulas, embora alguns deles tivessem salientado que, por falta de tempo,

estudavam pouco fora da sala de aula. A tabela abaixo apresenta as transcrições⁵⁹ das respostas de nossos estudantes:

Tabela 9 – O estudo extraclasse da língua italiana realizado pelos estudantes

Nome do(a) estudante	Estudo extraclasse do italiano LE	Número de horas semanais empregadas no estudo extraclasse
Elisa	“Procuro estudar o que ocorreu em aula, além de assistir filmes às vezes e escutar músicas”.	2
Manuela	“Tento estudar um pouco, conforme tenho tempo”.	2
Ana	“Minha dedicação é quase nula a estudos fora da sala de aula, somente quando tenho atividades, e mesmo assim, realizo de forma corrida e superficial”.	1
Fernando	“Estudo assistindo TV RAI e lendo sites italianos, alterando o idioma dos aparelhos eletrônicos”.	4
Marcello Mastroianni	“Gosto muito do cinema italiano. Assisto muitos filmes. E procuro assistir vídeos em italiano e ouvir rádios da Itália”.	5
Alana	“Sempre procuro aprender no dia a dia, em sites, com músicas e com o material que já tenho em casa”.	1
Laura	“Por falta de tempo, tenho estudado pouquíssimo em casa; às vezes, traduzo músicas e isso me auxilia muito nos estudos em casa”.	2
Simone	“Estudo em casa, mas por conta do trabalho, o tempo não é suficiente. Procuro refazer a aula e a tarefa, também procuro ouvir rádio ou ver vídeo pela internet”.	2
Felipe	“Estudo fora da aula e sempre que posso”.	4
Sergio Leone	“Estudo também fora das aulas, escutando CDs, rádios italianas e principalmente vendo filmes italianos em versão original, sem subtítulos”.	15

Fonte: Respostas dos discentes ao primeiro questionário.

Como se pode notar, dos dez aprendizes, quatro dedicavam-se ao estudo da língua italiana fora das aulas apenas duas horas por semana. Duas discentes empregavam somente uma hora semanal nesse estudo extraclasse. Apenas quatro alunos estudavam a língua-alvo fora das aulas por quatro ou mais horas semanais. Pelas respostas dos estudantes, percebe-se que escutar músicas e assistir a filmes foram as formas de desenvolver esse estudo extraclasse mais citadas pelos alunos, indicando o interesse deles por esses materiais autênticos. É importante observar

⁵⁹ Convém ressaltar que, nas respostas de nossos alunos que foram transcritas nesta tese, não fizemos nenhum tipo de alteração ou correção.

que, em algumas das respostas acima transcritas, os estudantes mencionaram estratégias de aprendizagem da LE: por exemplo, a estratégia de ver filmes sem legendas, a qual pode ajudá-los, sobretudo, a desenvolver a compreensão oral na língua-alvo.

O tema das questões 15 a 17 eram os materiais empregados nas aulas de italiano LE. Quanto à pergunta 15, nosso propósito ao fazê-la aos discentes consistia em conhecer as opiniões deles no tocante ao *Arrivederci!*, LD adotado no Italiano no Campus. Oito dos dez aprendizes afirmaram gostar desse livro didático; dois alunos não puderam opinar acerca dele, pois tinham feito o nível I do IC nas férias, num curso em que, em vez de utilizar esse LD, os estudantes usaram o livro *Bravissimo*, da *Casa delle Lingue Edizioni*, uma editora espanhola. Comentaremos, a seguir, algumas das respostas dos discentes.

“Eu acho o livro bom, mas, às vezes, sinto falta de alguma explicação melhor, sobretudo quando estou estudando em casa” (Simone). Essa afirmação da aluna parece salientar a incompletude do LD, característica de qualquer instrumento de ensino-aprendizagem, pois não existem livros didáticos (ou outros materiais) perfeitos. Com base em tal resposta, seria possível inferir que o LD adotado no IC não vai, totalmente, ao encontro dos interesses e das necessidades de aprendizagem da discente. As seguintes respostas também parecem ressaltar esse aspecto do livro *Arrivederci!*:

“É um livro muito bom, porém, salvo engano, poderia ser melhor na gramática” (Marcello Mastroianni).

“É um livro completo, porém a parte gramatical acho resumida” (Fernando). Nessa última resposta, o aluno declara que o livro é completo, mas, em seguida, contrariando o que ele mesmo dissera, afirma que, a seu ver, a parte de gramática do LD é bastante sucinta, o que parece indicar que, na verdade, esse livro didático não é completo.

Com a questão 16, visávamos saber quais eram os materiais preferidos pelos estudantes. Todos eles mencionaram dois ou mais materiais. Sete aprendizes afirmaram que as músicas eram os materiais de que eles mais gostavam. Seis disseram que os filmes eram seus materiais prediletos. Cinco apontaram os textos literários como os materiais de que eles mais gostavam. Quatro alunos declararam que os anúncios publicitários eram os materiais de sua preferência. Dois afirmaram que o LD era o material que mais lhes interessava.

Como procuramos mostrar no capítulo 3, visando atender os interesses dos discentes, utilizamos, nas aulas, alguns dos materiais preferidos por eles. Pretendíamos usar todos esses materiais, entretanto, isso não foi possível, porque, como já foi dito, os cursos do IC deixaram de ser oferecidos no segundo semestre de 2015 e, portanto, não pudemos dar continuidade ao

trabalho iniciado com os aprendizes do nível II, que teriam sido nossos alunos também no nível III.

Com a pergunta 17, a nossa intenção era saber como seria o material de italiano LE se os estudantes pudessem participar de sua preparação. Sintetizamos, abaixo, as respostas dos aprendizes a essa questão. Para eles, o material:

- teria atividades on-line;
- teria canções;
- teria muitas atividades de conversação;
- teria testes e exercícios para que o aluno pudesse interagir com a língua;
- teria muitos vídeos, canções e textos, bem como dinâmicas e jogos;
- teria explicações teóricas e, em seguida, atividades práticas;
- utilizaria a internet;
- seria um material simples;
- seria um material audiovisual.

É interessante perceber que as características atribuídas pelos alunos ao material que eles elaborariam parecem ser as mesmas características de muitos livros didáticos disponíveis no mercado editorial. Isso parece indicar que o LD não está internalizado apenas em nós, professores de línguas estrangeiras (CORACINI, 1999); ele está internalizado, também, nos discentes.

4.1.2. Os estilos de aprendizagem dos estudantes

O questionário sobre estilos de aprendizagem utilizado em nossa pesquisa foi elaborado pelo professor italiano Luciano Mariani. Trata-se de uma lista com quarenta afirmações referentes às preferências dos discentes quanto ao estudo e à aprendizagem. Para preencher esse questionário, é preciso que o estudante leia cada afirmação, pense sobre cada uma delas e, com base em suas experiências como aprendiz e em suas práticas pessoais de estudo, decida em que medida cada afirmação aplica-se a ele próprio: ao ler cada afirmação, o aluno deve assinalar o numeral que representa a frequência com que ele realiza o que é afirmado em cada frase. Os numerais e as respectivas frequências que eles indicam são:

- 0: nunca ou raramente;
- 1: algumas vezes;

- 2: frequentemente;
- 3: sempre ou quase sempre.

Após preencher todo o questionário, o discente deve somar os números assinalados em cada afirmação e, desse modo, calcular os pontos. Visando facilitar o preenchimento do questionário e a realização dos cálculos, agrupamos as afirmações com base nas três áreas em que ele se divide.

Esse questionário foi entregue aos aprendizes em nossa terceira aula: foi-lhes solicitado que o respondessem em casa e que o trouxessem na aula subsequente. Na quarta aula, os estudantes trouxeram o questionário respondido, o que foi imprescindível para fazermos as atividades de interpretação dos pontos. A realização de tais atividades deu-se na língua-alvo e durou pouco mais de uma hora. Por terem sido feitas em italiano e preparadas com finalidades didáticas, essas atividades tiveram o papel de instrumento de coleta de dados e, ao mesmo tempo, de instrumento de ensino-aprendizagem. Já discorreremos a respeito delas no capítulo 3, uma vez que os propósitos da seção 4.1 consistem em comentar e analisar apenas os questionários empregados em nossa pesquisa e os dados obtidos por meio deles, e não as atividades decorrentes de tais questionários.

Para analisar as respostas dos discentes, baseamo-nos nas três áreas em que o questionário de Mariani se divide, ou seja: A) canais sensoriais através dos quais percebemos o mundo externo; B) modos de elaborar as informações; e C) preferência pelo trabalho individual ou pelo trabalho com os outros. Essas áreas foram sucintamente explicadas em 1.3.1. Descrições mais detalhadas de cada uma delas encontram-se nas atividades de interpretação dos pontos.

No que concerne à área A, dos dez discentes, apenas uma afirmou não se reconhecer nos resultados: segundo o questionário, essa aluna seria auditiva, mas ela afirmou que o seu estilo de aprendizagem predominante era, a seu ver, visual-verbal. De fato, observando-a durante as aulas, percebemos que ela sempre escrevia e fazia anotações em seu caderno, mesmo quando propúnhamos atividades orais. Uma vez, durante uma atividade de interação oral em duplas, vendo que essa aluna estava escrevendo em seu caderno, dissemos-lhe que ela precisava apenas falar com sua colega e que, portanto, não era preciso escrever. Mas ela disse que precisava escrever, porque, senão, esqueceria sua própria resposta.

Quanto à área B, dos dez estudantes, apenas uma disse não se reconhecer nos resultados: de acordo com o questionário, ela teria uma predominância do estilo global, mas a discente considerava-se analítica.

No tocante à área C, dos dez aprendizes, oito reconheceram-se nos resultados do questionário. Duas alunas obtiveram resultados iguais (empate) quanto à preferência pelo trabalho individual e em grupo, o que poderia indicar que elas gostavam, igualmente, dessas duas formas de trabalhar na sala de aula. No entanto, ambas afirmaram preferir trabalhar sozinhas.

Com as respostas dos aprendizes a esse questionário e com as observações que eles mesmos fizeram quanto à percepção que têm de seus estilos de aprendizagem, foi-nos possível organizar as seguintes tabelas:

Tabela 10 – Área A: Canais sensoriais através dos quais se percebe o mundo externo

Estudantes com predominância do estilo...	Quantidade de estudantes	Nomes dos aprendizes
...visual-verbal	4	Alana, Fernando, Simone, Felipe
...visual não verbal	0	-----
... auditivo	4	Manuela, Ana, Marcello, Sergio
...cinestésico	4	Fernando, Manuela, Elisa, Laura

Fonte: Respostas dos alunos ao questionário sobre estilos de aprendizagem elaborado por Mariani.

Convém ressaltar que, na tabela acima, os nomes dos alunos Fernando e Manuela aparecem duas vezes, porque, no questionário, ambos tiveram pontuações iguais em duas dimensões sensoriais da área A: Fernando obteve empate de pontos nos estilos visual-verbal e cinestésico; já Manuela obteve empate de pontos nos estilos auditivo e cinestésico. Os dois estudantes disseram-nos que os resultados do questionário refletiam a percepção que eles mesmos tinham quanto às suas preferências de aprendizagem. Por esse motivo, mantivemos, na tabela, os resultados obtidos por meio do questionário e corroborados pelas percepções dos próprios aprendizes, que, em nossa pesquisa, também desempenharam o papel de copesquisadores.

Tabela 11 – Área B: Modos de elaborar as informações

Estudantes com predominância do estilo...	Quantidade de estudantes	Nomes dos alunos
...analítico	8	Alana, Simone, Manuela, Ana, Marcello, Elisa, Felipe, Laura
...global	2	Fernando, Sergio

Fonte: Respostas dos aprendizes ao questionário de Mariani.

A estudante Alana obteve, como resultado no questionário, uma predominância do estilo de aprendizagem global. Entretanto, ao ler a interpretação dos pontos, ela declarou não se reconhecer como uma estudante que aprendia globalmente; ela afirmou que, a seu ver, ela aprendia melhor de maneira analítica. Por isso, optamos por considerá-la uma discente com predominância do estilo de aprendizagem analítico. Fizemos isso porque, para nós, os resultados do questionário sobre estilos de aprendizagem – que, segundo Pallotti (1998), é um instrumento de coleta de dados rudimentar –, só podem ser validados pelos próprios participantes da pesquisa.

Tabela 12 – Área C: Preferência pelo trabalho individual ou pelo trabalho com os outros

Estudantes com predominância do estilo...	Quantidade de estudantes	Nomes dos discentes
...individual	4	Alana, Simone, Marcello, Felipe
...de grupo	6	Fernando, Manuela, Ana, Elisa, Sergio, Laura

Fonte: Respostas dos estudantes ao questionário sobre estilos de aprendizagem.

As discentes Alana e Simone, segundo os resultados do questionário, prefeririam, igualmente, o trabalho individual e o trabalho com os outros. Contudo, ambas declararam preferir trabalhar individualmente. Portanto, na tabela acima, elas foram consideradas estudantes com predominância do estilo de aprendizagem individual. Assim, também nessa parte de nossa análise, os dados coletados foram validados pelos próprios participantes da

pesquisa. Afinal, com base nos postulados de Celani (2005), como afirmamos no capítulo 2, os discentes participantes desta pesquisa foram copesquisadores e, portanto, tinham o direito de questionar os resultados dela.

Os resultados do questionário 2 parecem sugerir que, de fato, como assevera Mariani (2000), o questionário não é um instrumento infalível. Todavia, como a maioria dos alunos declarou reconhecer-se nos resultados, pudemos comprovar que esse instrumento de coleta de dados é realmente útil para conhecermos melhor as formas pelas quais nossos estudantes aprendem.

Com o questionário 2 e as atividades de interpretação dos pontos, foi-nos possível investigar, junto com os alunos, os estilos de aprendizagem deles, não com o intuito de “rotulá-los”, e sim, com o objetivo de conhecer melhor as maneiras pelas quais eles aprendem. Conhecendo-as melhor, procuramos compatibilizar, ainda mais, a nossa abordagem de ensinar (bem como os materiais e as atividades) aos estilos de aprendizagem dos estudantes. Essa compatibilização entre a nossa abordagem de ensinar e os estilos de aprender dos discentes visava tentar garantir oportunidades de aprendizagem para todos eles.

Ademais, esse questionário e as atividades de interpretação dos pontos parecem ter contribuído para que os alunos refletissem acerca de seus próprios estilos de aprendizagem, o que lhes possibilitou corroborar os resultados obtidos por meio de tal instrumento de coleta de dados, bem como contestá-los quando consideravam que esses resultados não espelhavam a percepção que os discentes tinham no tocante às suas próprias preferências de aprendizagem.

4.1.3. As estratégias de aprendizagem dos discentes

Empregamos o questionário 3 (inventário de estratégias de aprendizagem de línguas elaborado pela professora Rebecca Oxford) como instrumento de coleta de dados em nossa décima aula. Para nós, como o questionário foi traduzido para a língua-alvo e foi discutido com os aprendizes também nessa língua, ele pode ser considerado não só um instrumento de coleta de dados, mas também um instrumento de ensino-aprendizagem da LE, ou seja, um material.

Para preenchê-lo, fizemos uma leitura coletiva do inventário: cada aprendiz lia uma afirmação e, em seguida, comentávamos, em italiano, cada afirmação lida, para que os estudantes pudessem compreendê-la e assinalar a resposta que mais refletisse as práticas deles quanto ao estudo e ao uso da língua-alvo.

Durante a leitura, surgiram algumas dúvidas lexicais dos alunos e procuramos esclarecê-las por meio de paráfrases e sinônimos. Uma estudante, por exemplo, após lermos a afirmação 16 (“*Leggo in italiano per svago*”⁶⁰), perguntou-nos: “*Cos’è svago*”⁶¹?. Respondemos-lhe: “*Svago può significare divertimento, distrazione*”⁶².

Surgiram, também, algumas dúvidas de compreensão de determinadas afirmações e, para solucioná-las, procuramos exemplificar concretamente tais afirmações. Um aluno, por exemplo, depois de lermos a afirmação 7 (“*Drammatizzo fisicamente le nuove parole in italiano*”⁶³), indagou: “*Cosa?! Non ho capito*”⁶⁴. Explicamos-lhe: “*Ad esempio per ricordare cosa significa la parola ‘inciampare’, faccio finta che sto camminando e all’improvviso pesto un sasso che non avevo visto e quasi cado*”⁶⁵. Enquanto dávamos essa explicação ao discente, caminhamos pela sala de aula e, para que ele pudesse entender a afirmação 7, fizemos um movimento como se tivéssemos tropeçado. Todos os aprendizes riram, porque, ao fazermos isso, quase caímos realmente. Depois dessas breves explicações, parece que as poucas dúvidas que os estudantes tiveram foram esclarecidas.

O preenchimento do questionário durou pouco mais de meia hora e, em seguida, para que os alunos respondessem as duas perguntas que colocamos ao final do inventário, solicitamos que eles refletissem sobre a lista de estratégias que tínhamos acabado de ler e esclarecemos que eles poderiam responder, em italiano ou em português, as questões. Também explicamos aos aprendizes que, na aula subsequente, conversaríamos sobre os resultados do questionário e sobre as respostas deles a essas duas perguntas.

Diferentemente do trabalho que realizamos com o questionário sobre estilos de aprendizagem (em que os próprios discentes calcularam os pontos obtidos por meio de suas respostas), o cálculo dos pontos resultantes do questionário sobre estratégias de aprendizagem foi feito por nós: calculamos os pontos obtidos através das respostas dos dez estudantes. Para tanto, baseamo-nos nas interpretações dos pontos e na maneira de calculá-los propostas pela professora Oxford, as quais anexamos a esta tese (cf. anexo E).

Todavia, visando tornar a interpretação dos pontos mais facilmente compreensível para os alunos e para nós, elaboramos uma ficha que foi preenchida com base nas respostas de cada estudante ao questionário, isto é, preenchemos dez fichas. Essa ficha individual continha: uma

⁶⁰ Tradução: “Leio em italiano para me distrair”.

⁶¹ Tradução: “O que é ‘svago’?”.

⁶² Tradução: “‘Svago’ pode significar diversão, distração”.

⁶³ Tradução: “Dramatizo fisicamente as novas palavras em italiano”.

⁶⁴ Tradução: “O quê? Não entendi”.

⁶⁵ Tradução: “Por exemplo, para lembrar o que significa a palavra ‘inciampare’, finjo que estou caminhando e, de repente, piso em uma pedra que eu não tinha visto e quase caio”.

tabela com os tipos de estratégias de aprendizagem e a frequência de uso com que, segundo suas próprias respostas, o discente usava cada tipo de estratégia; uma sugestão e/ou um comentário referente aos resultados do questionário; e a interpretação dos pontos. A ficha encontra-se ao final deste trabalho acadêmico (cf. apêndice I).

Ao escrevermos essa sugestão e/ou esse comentário, tínhamos como objetivos incentivar os alunos a continuarem usando, frequentemente, as estratégias de aprendizagem e, também, orientá-los a empregar, com maior frequência, os tipos de estratégias que eles utilizavam menos.

A partir das respostas dos estudantes, foi-nos possível constatar que todos eles usavam, com uma frequência média e/ou alta, estratégias para aprender a língua italiana. Foi-nos possível, também, compreender quais eram os tipos de estratégias que eles mais empregavam e que eles menos usavam para aprender essa língua-alvo. A tabela seguinte mostra tais dados:

Tabela 13 – A frequência com que os alunos usam estratégias de aprendizagem de línguas

Parte do inventário	Tipos de estratégias	Número de alunos e a respectiva frequência de uso das estratégias		
		Frequência baixa	Frequência média	Frequência alta
A) Para lembrar-me de maneira mais eficaz	Estratégias de memória	0	9	1
B) Para utilizar todos os meus processos mentais	Estratégias cognitivas	0	6	4
C) Para compensar o conhecimento insuficiente	Estratégias de compensação	0	8	2
D) Para organizar e avaliar a minha aprendizagem	Estratégias metacognitivas	0	1	9
E) Para controlar as minhas emoções	Estratégias afetivas	0	8	2
F) Para aprender com os outros	Estratégias sociais	0	2	8

Fonte: Respostas dos discentes ao questionário elaborado por Oxford.

Como se pode notar, as estratégias que quase todos os nossos aprendizes empregavam com uma frequência alta eram as metacognitivas, ou seja, as estratégias que estão relacionadas à reflexão sobre o processo de aprendizagem, à monitoração da compreensão e da produção durante esse processo e à autoavaliação que se realiza após completar uma atividade.

As estratégias sociais, que são as que se referem à cooperação com os outros no processo de aprendizagem linguística, constituem o segundo tipo de estratégia mais utilizado pelos alunos. Talvez, isso esteja relacionado a um dado obtido por meio do questionário sobre estilos de aprendizagem: o fato de seis de nossos dez estudantes preferirem o trabalho com os outros, em vez de preferirem trabalhar individualmente.

Como ressaltam Oxford e Ehrman (1993), os estilos de aprendizagem influenciam, de maneira significativa, a escolha de estratégias de aprendizagem. Tendo em vista essa influência, possivelmente, vários alunos empregavam, muito frequentemente, as estratégias sociais justamente porque eles preferiam aprender em grupo, coletivamente.

As estratégias cognitivas, por meio das quais o aprendiz consegue estabelecer relações entre as novas informações e os esquemas já existentes em sua estrutura cognitiva, consistem no terceiro tipo de estratégia mais usado pelos discentes. Como se pode observar na tabela acima, quatro alunos empregavam-nas com uma frequência alta, e seis estudantes, com uma frequência média.

A tabela 13 evidencia que poucos discentes empregavam, com uma frequência alta, as estratégias de memória (referentes ao armazenamento e à recuperação de novas informações na memória), de compensação (usadas para superar a insuficiência de conhecimento da língua-alvo) e afetivas (que ajudam a lidar com as emoções).

Os aprendizes afirmaram reconhecer-se nos resultados do questionário, o que indica que, de fato, o inventário de estratégias de aprendizagem é um instrumento de coleta de dados bastante confiável.

Procuramos lembrar, aos estudantes, que, como ressaltava Chamot (2004), não era importante que eles soubessem os nomes dos tipos de estratégias de aprendizagem, mas sim, que eles tentassem usar, o máximo possível, todas as estratégias que eles considerassem úteis para melhorar o seu próprio processo de aprendizagem da LE, visto que, como assevera Oxford (1989, 2003), todas as estratégias são, igualmente, profícuas e relevantes no processo de aprendizagem de uma língua-alvo.

Ao final do preenchimento do inventário de estratégias de aprendizagem, como mostramos no capítulo 2, os aprendizes responderam duas questões: uma que visava saber se, nesse inventário, havia alguma estratégia sobre a qual os estudantes nunca tinham pensado e,

em caso afirmativo, qual seria tal estratégia; e outra pergunta cujo objetivo consistia em conhecer as estratégias que não tinham sido mencionadas na lista e as quais os discentes usavam para aprender a língua italiana.

No que concerne à primeira pergunta, dos dez alunos, oito disseram que, na lista elaborada por Oxford, havia algumas estratégias em que eles nunca tinham pensado e que poderia ajudá-los a aprender melhor o italiano. A maioria dos aprendizes declarou que, a seu ver, algumas estratégias de memória e cognitivas seriam aquelas em que eles ainda não tinham pensado e que lhes poderiam ser muito profícuas.

No tocante à segunda pergunta, organizamos as respostas dos discentes em forma de uma lista coletiva de estratégias de aprendizagem, a qual foi enviada, por e-mail, a todos eles. Quando a enviamos aos estudantes, solicitamos a eles que ampliassem a lista sempre que lhes viesse à mente alguma nova estratégia e que partilhassem a lista ampliada com todo o grupo, para que todos os alunos pudessem aumentar o seu repertório de estratégias de aprendizagem linguística, e para que nós, que, além de sermos docentes de italiano, também somos estudantes de língua inglesa, também pudéssemos ter um maior repertório de estratégias.

A primeira versão da lista foi escrita em maio de 2015, e a sua versão ampliada foi concluída no final de julho de 2015, pois, embora as nossas aulas tivessem terminado em junho daquele ano, alguns aprendizes escreveram, na lista, outras estratégias de aprendizagem posteriormente e partilharam-nas com todo o grupo. A seguir, mostraremos a nossa lista coletiva de estratégias de aprendizagem em sua versão final. A tradução dessa lista para o português encontra-se ao final desta tese (cf. apêndice J).

Figura 14 – Nossa lista coletiva de estratégias de aprendizagem

<p><u>Lista delle strategie per imparare meglio l'italiano</u></p> <p>Strategie di apprendimento suggerite dal nostro gruppo e che non sono state menzionate nella “Lista di strategie per l'apprendimento di lingue straniere”</p> <p>Gli studenti della nostra classe sono tutti bravi ed usano spesso diverse strategie di apprendimento di lingue. Alcune delle strategie impiegate da loro, però, non sono state menzionate nella lista di cui abbiamo parlato e su cui abbiamo riflettuto nella nostra lezione del 9 maggio. Vediamo quali sono queste strategie:</p>

Pensare nella lingua straniera (in italiano).

(Strategia suggerita da Sergio Leone)

Ascoltare e imparare a memoria alcune canzoni italiane.

(Strategia suggerita da Elisa)

Cantare, ascoltare e riascoltare molte volte le canzoni italiane che ci piacciono. (Strategia suggerita da Sergio Leone)

Ascoltare canzoni italiane e allo stesso tempo leggerne le parole. (Strategia suggerita da Sergio Leone e Marcello Mastroianni)

Impostare l'italiano come lingua predefinita del computer (ad esempio su Windows o su internet).

(Strategia suggerita da Sergio Leone)

Ascoltare trasmissioni radiofoniche in italiano.

(Strategia suggerita da Simone)

Leggere notizie e articoli in italiano su argomenti che ci interessano. (Strategia suggerita da Marcello Mastroianni)

Fare le attività del nostro corso.

(Strategia suggerita da Marcello Mastroianni)

Seguire ricette scritte in italiano per fare una torta o altri piatti. (Strategia suggerita da Fernando)

Scrivere una parola o una frase diverse volte per memorizzarla. (Strategia suggerita da Felipe)

Vedere film italiani sottotitolati e cercare di stabilire relazioni fra le battute dei personaggi ed i sottotitoli per imparare parole nuove. (Strategia suggerita da Manuela)

dreamstime.com

Utilizzare giochi per imparare l'italiano.

(Strategia suggerita da Manuela)

Ascoltare canzoni italiane e durante l'ascolto immaginare la storia/ la situazione di cui si parla in ogni canzone.

(Strategia suggerita da Laura)

Guardare diversi video in italiano su Youtube.

(Strategia suggerita da Alana)

Cercare un amico di penna (un parlante di italiano).

(Strategia suggerita da Marcello Mastroianni)

Scaricare applicazioni e giochi in italiano sul cellulare, computer o tablet.

(Strategia suggerita da Sergio Leone)

Questa lista è stata fatta collettivamente e può essere ampliata: se ti viene in mente qualche altra strategia che possa aiutarti e aiutare i tuoi compagni ad imparare meglio l'italiano, puoi scriverla sotto e condividerla con tutto il gruppo.

Altre strategie:

Fonte: Respostas dos alunos à pergunta “Há alguma estratégia que você usa para aprender italiano e que não foi mencionada na lista? Qual?”.

Todas as estratégias acima foram citadas pelos aprendizes, e essa lista de estratégias de aprendizagem da língua italiana tornou-se, portanto, um texto escrito coletivamente, resultante de um processo de discussão, na língua-alvo, sobre tais estratégias e de colaboração entre todos os membros do grupo. A ideia de colocar figuras na lista foi nossa, mas alguns discentes nos ajudaram a procurar e a escolher, na internet, as imagens que compuseram a lista ilustrada.

É interessante observar que, na maioria das estratégias sugeridas pelos alunos, eles mencionaram materiais autênticos, tais como: as canções, os filmes, as receitas, as notícias etc. Isso parece indicar que, de algum modo, o uso de estratégias de aprendizagem de línguas está, frequentemente, atrelado aos materiais e, sobretudo, aos materiais autênticos.

Convém ressaltar que algumas das estratégias mencionadas pelos aprendizes estão relacionadas ao uso de instrumentos tecnológicos, que, possivelmente, não foram colocados pela professora Oxford, em seu inventário de estratégias de aprendizagem de línguas, porque, em 1989, ano em que o questionário foi publicado por ela, alguns desses instrumentos tecnológicos (os *tablets*, por exemplo) ainda não existiam.

Também é interessante notar que, enquanto alguns estudantes citaram estratégias que se referem ao uso da internet, do computador etc., outros sugeriram estratégias que se baseiam em atividades sociais raramente realizadas nos dias hodiernos, como a escrita de cartas. Atualmente, em geral, poucas pessoas escrevem cartas pessoais, mas, ainda assim, um dos aprendizes afirmou que, a seu ver, ter, como amigo por correspondência, um falante de italiano seria uma estratégia de aprendizagem da língua-alvo.

Essa lista coletiva de estratégias de aprendizagem também nos possibilita identificar a concepção de aprendizagem dos estudantes: alguns deles (Elisa, Sergio Leone e Felipe), por exemplo, mencionaram a repetição e a memorização como estratégias que eles empregavam para aprender melhor o italiano. Isso parece indicar que, para eles, a aprendizagem da LE ainda

está muito ligada à educação tradicional e behaviorista, segundo a qual, repetir e memorizar determinados conteúdos podem ser as principais maneiras de aprendê-los.

Indubitavelmente, tal concepção vem da própria formação dos estudantes, que, assim como nós, tiveram, em sua vida escolar/acadêmica (em boa parte dela, ou, talvez, em toda a sua vida), um papel predominantemente passivo, no qual lhes cabia, sobretudo, memorizar conteúdos, para, posteriormente, reproduzir, nas avaliações (que, em geral, consistiam em provas escritas), o que foi memorizado.

O fato de alguns discentes terem mencionado tantas estratégias que envolvem a repetição e a memorização pode remeter-nos ao que postula a Cognição Situada: a aprendizagem é indissociável do contexto em que ela ocorre e, portanto, se os estudantes, durante a sua vida escolar/acadêmica, vivenciaram situações em que a aprendizagem ocorria, sobretudo, por meio da repetição e da memorização de conteúdos, os alunos passaram a utilizá-las como duas de suas principais estratégias de aprendizagem.

4.1.4. A avaliação do curso e a autoavaliação dos aprendizes

Explicamos aos discentes que o preenchimento⁶⁶ do questionário 4 seria muito útil para que pudessemos melhorar as nossas aulas, isto é, para que as aulas do nível III fossem mais adequadas aos interesses, às necessidades, aos estilos e às estratégias de aprendizagem dos estudantes. Infelizmente, porém, como já mencionamos, por problemas de ordem burocrática e administrativa, os cursos do Italiano no Campus foram suspensos por tempo indeterminado, e, portanto, não pudemos dar continuidade ao trabalho que iniciamos com os aprendizes do nível II.

Para facilitar a análise dos dados obtidos por meio de tal questionário, quando o elaboramos, já o dividimos em temas, a saber: 1. o curso, os materiais e as atividades; 2. a professora; 3. a autoavaliação dos alunos. O questionário foi escrito por nós em italiano, mas esclarecemos, aos aprendizes, que poderiam respondê-lo tanto na língua-alvo como em português. Dos nove estudantes que o responderam, quatro o fizeram em italiano, quatro, em português, e uma discente respondeu-o utilizando as duas línguas (ela respondeu algumas perguntas na língua-alvo, e outras, em sua língua materna). A seguir, comentaremos as respostas dos estudantes a cada uma das partes do questionário.

⁶⁶ Convém ressaltar que, dos dez aprendizes, nove responderam o questionário 4. A aluna Elisa disse-nos que não o respondeu por falta de tempo.

No que concerne à primeira parte do questionário, à primeira pergunta, todos os alunos responderam afirmativamente, ou seja, todos eles declararam ter gostado do curso. As respostas deles foram justificadas do seguinte modo:

- quatro discentes afirmaram que as atividades e materiais diversificados fizeram com que eles gostassem do curso;
- quatro alunos mencionaram a nossa maneira de dar aulas como a principal razão que os fez gostar do curso;
- três aprendizes declararam ter gostado das aulas, porque o curso lhes possibilitou um melhor desenvolvimento da compreensão e da produção oral e escrita em italiano;
- dois estudantes disseram que a clareza com que explicamos os conteúdos foi o principal motivo pelo qual eles gostaram das aulas;
- dois alunos declararam que o curso os fez conhecer melhor aspectos da cultura italiana, por isso, para eles, as aulas foram interessantes.

Como se pode notar, os discentes, em sua maioria, citaram mais de um motivo que os levou a gostar do curso do nível II do Italiano no Campus. Essas respostas parecem indicar que conseguimos compatibilizar, em larga medida, a nossa própria abordagem de ensinar às singularidades do grupo. Abaixo, transcrevemos a resposta de uma das estudantes a qual nos parece ressaltar essa compatibilização:

“Sim. A forma como as aulas são dadas estimulam a participação do aluno, no jeito como as metodologias foram aplicadas fica mais interessante o conteúdo. A professora trouxe diversos materiais no ensino de língua estrangeira, conforme as próprias sugestões dos alunos, algo que não é comum de se ver e que com certeza motivou ainda mais os alunos no desenvolvimento das atividades” (Ana).

Na verdade, acreditamos que a aluna, ao usar o termo “metodologias”, talvez, quisesse dizer “materiais” ou “atividades”, pois, durante todo o semestre letivo, procuramos selecionar e elaborar materiais e atividades com base nas especificidades dos estudantes.

No tocante à segunda questão, todos os aprendizes afirmaram ter gostado dos materiais e atividades do curso. Os nove estudantes citaram, em suas respostas, dois ou mais materiais e atividades que, para eles, foram mais interessantes. A seguir, transcrevemos e comentamos algumas dessas respostas:

“Sim, ainda acho o livro didático um pouco deficiente, uma vez que se precisamos estudar sozinhos, o livro não tem muitas explicações. Gostei das atividades em que tive que refletir sobre como estava aprendendo. Foi bastante útil” (Simone).

A resposta dessa aluna salienta um aspecto comum à maioria dos livros didáticos: o fato de ele não favorecer o estudo extraclasse. Na verdade, o *Arrivederci!*, livro adotado no IC, é um material para estudo orientado, isto é, um LD que deve ser usado pelo aprendiz sob a orientação do professor. Quando fizemos as entrevistas com os discentes, tivemos a oportunidade de explicar isso à nossa estudante.

Tal resposta também parece mostrar que as atividades referentes ao trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem (questionário 2 e as respectivas atividades de interpretação dos pontos, questionário 3, lista coletiva e jogo sobre estratégias de aprendizagem) foram profícuas à discente. Aliás, o jogo sobre estratégias de aprendizagem foi citado como uma das atividades preferidas por três estudantes; é o que se pode ver na resposta seguinte: “*Questo gioco che tu ha fatto è molto buono, merita essere patentado*⁶⁷” (Sergio Leone).

O livro didático foi citado por três alunos como o material preferido deles; é o que podemos notar nesta resposta: “*Sì, mi piaciono i materiali, principalmente il libro e delle canzoni*⁶⁸” (Laura).

Embora o livro didático seja uma referência para os discentes e seja, em geral, o principal material empregado nas aulas de LE, os próprios estudantes parecem perceber que, muitas vezes, o LD não atende as especificidades deles. A resposta de uma das alunas parece ilustrar essa percepção:

“De certa forma, eu gosto do livro usado no curso de italiano, mas quando comparado às outras metodologias usadas pela professora, ele meio que se torna obsoleto e não motiva tanto a aprendizagem. Com certeza as melhores metodologias foram os jogos lúdicos e as atividades que permitiam o trabalho em grupo, como o jogo de dados que falava sobre estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira e o jogo que tinha mapa e tínhamos que descobrir em qual parte da Itália a pessoa estava, através de perguntas” (Ana).

Novamente, nessa resposta, a nosso ver, ao empregar a palavra “metodologias”, a nossa aluna quis dizer, na verdade, materiais ou atividades. É interessante notar que essa resposta parece salientar a relevância das atividades lúdicas e das atividades em grupo na aprendizagem linguística. Tal resposta parece evidenciar, ademais, a necessidade de usarmos materiais e

⁶⁷ Tradução: “Esse jogo que você fez é muito bom, merece ser patenteado”.

⁶⁸ Tradução: “Sim, gosto dos materiais, principalmente do livro e das canções”.

atividades que não se restrinjam ao LD. Essa necessidade também é ressaltada nesta resposta do aluno:

“Sì, mi piacciono i materiali e le attività. Perché è importante usare materiali diversi da i materiali ufficiali, quindi il corso diventa più interessante e gli studenti imparano meglio quando gli insegnanti usano questi materiali”⁶⁹ (Marcello Mastroianni).

Quanto à última pergunta da primeira parte do questionário, não houve nenhuma crítica quanto ao curso, mas alguns estudantes deram algumas sugestões que, a seu ver, poderiam torná-lo melhor. Dois aprendizes sugeriram que o curso tivesse uma carga horária maior. No entanto, não poderíamos atender essa solicitação, pois o número de horas de aula era estabelecido pelo Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH-USP, e não pelos ministrantes dos cursos.

Uma aluna sugeriu que, no nível III, realizássemos mais atividades de conversação (embora, a nosso ver, tenhamos realizado, no nível II, uma boa quantidade de atividades de conversação); outra discente sugeriu que fizéssemos atividades com base em um filme italiano; um estudante sugeriu que, no semestre subsequente, criássemos, na internet, um fórum para que os aprendizes pudessem discutir, fora das aulas, temas de interesse deles e aprender, juntos, mesmo depois de deixar a sala de aula. No nível III, tínhamos a intenção de colocar em prática todas essas sugestões, todavia, isso não foi possível devido à suspensão dos cursos do IC. Além de darem sugestões, nossos aprendizes também fizeram elogios ao curso, conforme se pode ver nestas respostas:

“Non mi viene in mente qualche suggerimento perché il nostro corso già è molto buono”⁷⁰ (Marcello).

“Acredito que essas metodologias diferenciadas são um grande diferencial, não só em termos de desenvolvimento de aprendizagem, mas até mesmo em motivar o aluno a gostar e a se dedicar mais ao estudo da língua estrangeira. Então só posso dizer que espero que a professora continue com essas estratégias de ensino fantásticas que ela vem usando” (Ana).

“Gosto muito do seu método de ensinar a língua italiana, porque você explica com clareza e com muitos exemplos, dos quais sempre tenho em minha memória, lembrando com mais facilidade as palavras e expressões da língua; acredito que manter esse método seria o ideal” (Laura).

⁶⁹ Tradução: “Sim, eu gosto dos materiais e das atividades, porque é importante usar materiais diferentes dos materiais oficiais. Assim, o curso se torna mais interessante, e os estudantes aprendem melhor quando os professores usam esses materiais”.

⁷⁰ Tradução: “Não me vem à mente nenhuma sugestão, porque o nosso curso já é muito bom”.

As respostas desses três estudantes parecem indicar que o objetivo de compatibilizar a nossa abordagem de ensinar à abordagem de aprender deles foi, em larga medida, atingido.

No que concerne à segunda parte do questionário, na qual os discentes tinham de avaliar-nos como docentes e atribuir-nos uma nota de 0 a 10, seis estudantes atribuíram-nos a nota máxima; um atribuiu-nos 9,8; uma aluna atribuiu-nos a nota 9,5; e uma atribuiu-nos a nota 9. Todos eles justificaram as notas que nos atribuíram, fazendo-nos muitos elogios e ressaltando aspectos que, para eles, foram positivos em nosso trabalho didático-pedagógico. Abaixo, transcrevemos apenas duas dessas respostas:

“Nota 9. A professora Daniela é uma ótima pessoa e professora. Sempre disposta a ajudar. Traz sempre formas diferentes de ensinar, preocupada com a evolução de seus alunos” (Ana).

“10, perché Daniela é bravissima. Pontual, muito gentil, tem domínio daquilo que nos ensina, explica sempre com clareza (sempre em italiano), criativa, sempre que tínhamos dúvidas nos orientou em sala ou por e-mail” (Simone).

As perguntas 1 a 4 da segunda parte eram de múltipla escolha, apresentando quatro possibilidades de respostas, a saber: sim, sempre; sim, quase sempre; sim, às vezes; não, nunca ou quase nunca. Mas, abaixo de cada questão, havia um espaço para comentários.

À questão 1, todos os aprendizes responderam que explicamos claramente, a eles, os conteúdos e as atividades do curso sempre. A maioria deles fez comentários a esse respeito; a seguir, transcrevemos dois deles:

“Sempre mesmo. Você sempre volta quando precisamos e no menor sinal de dúvida geral, você volta toda a lição e explica de novo” (Alana).

“A professora sempre se preocupou se os alunos compreendiam o que o exercício pedia, explicando, se necessário, várias vezes” (Ana).

À pergunta 2, dos nove estudantes, sete responderam que sempre selecionamos e/ou elaboramos atividades de que eles gostaram. É o que se pode notar nestes comentários:

“Os materiais foram de grande ajuda para o meu aprendizado” (Felipe).

“*L'insegnante ha variato le attività extra, cosa che mi è piaciuto molto*⁷¹” (Marcello).

Duas alunas, entretanto, declararam que, quase sempre, escolhemos e/ou criamos atividades de que elas gostaram. Acerca disso, elas comentaram:

“Atividades em grupo ou dupla eu pessoalmente não gosto, mas fazem parte dos exercícios do livro, e como precisamos melhorar o diálogo, devem sim fazer parte” (Alana).

⁷¹ Tradução: “A professora variou as atividades extras; gostei muito disso”.

“A grande maioria das atividades foram legais e interessantes, mas tiveram atividades que não foram tão legais, mas foram as do livro” (Ana).

Como se poder perceber nesses comentários, ainda que sempre tenhamos tentado selecionar e elaborar materiais e atividades que atendessem as especificidades de nossos estudantes, não conseguimos fazê-lo o tempo todo. Isso mostra que, de fato, como asseveram Felder e Henriques (1995), desenvolver uma abordagem de ensino (da qual, como salientamos, faz parte a didatização de materiais) que seja totalmente adequada às particularidades de cada aluno é uma tarefa demasiadamente complexa e difícil de realizar.

No entanto, consideramos que o fato de não termos conseguido compatibilizar sempre a nossa abordagem de ensinar aos estilos de aprendizagem dos discentes seja, de certo modo, positivo, pois, como explicam Felder e Henriques (1995), Felder e Brent (2005) e Oxford (2003), às vezes, faz-se necessário que os estudantes sejam incentivados/desafiados a realizar atividades em que eles devam empregar formas de aprender diferentes daquelas com as quais eles se sentem mais confortáveis. Isso é importante para que eles ampliem o seu próprio repertório de estratégias de aprendizagem da LE, buscando outras formas de construir conhecimentos.

À questão 3, todos os aprendizes responderam que esclarecemos as dúvidas deles sempre. Apenas dois estudantes fizeram comentários a esse respeito:

“Sia durante la lezione, sia per la mail, sia per messaggi... l’insegnante sempre è stata disponibile da chiarire i miei dubbi”⁷² (Marcello).

“Queria fazer um elogio a mais nesse quesito. Você sempre envia e-mails a respeito das dúvidas que alguém teve na aula, mesmo não sabendo, faz questão de pesquisar e responder. É muito legal ver uma professora que não se limita somente ao tempo de aula, e se dedica aos alunos fora dela também” (Manuela).

À pergunta 4, todos os discentes afirmaram que sempre respondemos os e-mails e mensagens que eles nos enviavam. De fato, até hoje, alguns aprendizes nos escrevem, e sempre respondemos os e-mails, os *SMS* e as mensagens que eles nos enviam no *Whats app* e no *Facebook*.

No que tange à terceira e última parte do questionário, na qual os estudantes tiveram de autoavaliar-se, o aspecto que mais nos chamou atenção foi a rigorosidade com que eles, em sua maioria, avaliaram-se como aprendizes de italiano. Essa severidade ficou muito evidente, sobretudo, na questão 7, a última do questionário, na qual eles tinham de atribuir uma nota de

⁷²Tradução: “Tanto durante a aula quanto por e-mail, por mensagens... a professora sempre esteve disponível para esclarecer as minhas dúvidas”.

0 a 10 a si mesmos: nenhum aluno atribuiu-se a nota máxima, embora, a nosso ver, alguns deles merecessem a nota 10. Para nós, esse rigor excessivo deve-se, possivelmente, a dois motivos:

- o fato de a maioria dos discentes não ter tido muito tempo para dedicar-se às atividades extraclasse;
- a concepção de avaliação de alguns estudantes, que parece centrar-se nas lacunas, isto é, no que eles não fizeram ou não aprenderam, em vez de centrar-se no que eles fizeram, no que aprenderam, nos conhecimentos que construíram.

À primeira questão, que se referia à frequência às aulas, quatro estudantes responderam que estiveram em todas as aulas; quatro responderam que estiveram em quase todas; e uma respondeu que veio às aulas algumas vezes, pois teve problemas para conciliar seu horário de trabalho com o horário das aulas. De fato, quase todos os discentes foram bastante assíduos durante o semestre.

No tocante à segunda pergunta, cinco aprendizes declararam que faziam as lições de casa quase sempre; dois alunos disseram que as faziam às vezes; somente dois estudantes afirmaram que as faziam sempre. No decorrer do curso, percebemos que, quando solicitávamos atividades extraclasse a serem entregues, todos os alunos faziam-nas, porém, quando pedíamos que eles fizessem atividades complementares, que não precisavam ser entregues a nós, pouquíssimos discentes faziam-nas. A justificativa para a não realização de todas as atividades aparece nas respostas dos aprendizes: a falta de tempo. As respostas a seguir evidenciam tal justificativa:

“Muitas vezes, minha lição fica incompleta devido à falta de tempo” (Laura).

“Ho fatto i compiti quasi sempre, ma qualche volta non con il tempo che mi piacerebbe per questo. Peccato ma è così!”⁷³ (Sergio).

Quanto à terceira questão, cinco alunos responderam que sempre liam os e-mails enviados por nós e pelos colegas de classe; quatro responderam que os liam quase sempre. Fizemos tal pergunta aos discentes, porque quase todo o material selecionado e/ou elaborado por nós foi enviado, a eles, por e-mail. Ademais, muitas vezes, quando, durante as aulas, os aprendizes nos faziam perguntas que não sabíamos responder, pesquisávamos as respostas e as enviávamos a eles por e-mail, para que eles não tivessem de esperar até a aula seguinte para obterem essas respostas. Assim, a nossa comunicação através de e-mails foi muito frequente, já que enviávamos, no mínimo, um e-mail por semana aos estudantes.

⁷³Tradução: “Fiz, quase sempre, as tarefas, mas, algumas vezes, não com o tempo que eu gostaria para isso. É uma pena, mas é assim”.

À quarta questão, cinco alunos afirmaram que sempre responderam os e-mails enviados por nós e pelos demais membros do grupo; quatro estudantes declararam que os responderam quase sempre. A maioria dos aprendizes respondia, em português, tais e-mails, o que foi mencionado por um dos alunos no espaço destinado aos comentários referentes à pergunta 4:

“Sempre leggo le mail inviate dall’insegnante e dai miei compagni. Ma mi sembra che sono pochi gli studenti che provano scrivere in italiano”⁷⁴ (Marcello).

Consideramos que o uso da língua materna nas respostas aos e-mails enviados por nós e pelos discentes deva-se, possivelmente, ao fato de que, durante o curso, eles ainda tinham pouca familiaridade com a língua italiana, pois ainda estavam no nível II do Italiano no Campus, isto é, no nível A1. Portanto, provavelmente, vários alunos escreviam em português, porque ainda não se sentiam tão seguros para escrever na língua-alvo.

Com relação à quinta pergunta, apenas dois aprendizes disseram que procuravam sempre estar em contato com a língua-alvo mesmo quando não estavam nas aulas; três alunos afirmaram que o faziam quase sempre; e quatro estudantes declararam que o faziam às vezes. É interessante observar que, dos nove discentes, cinco fizeram comentários a esse respeito, e todos os comentários explicitavam quais materiais os aprendizes utilizavam para ter contato com a língua italiana fora das aulas: quase todos esses materiais eram da categoria dos materiais autênticos. É o que podemos constatar nas respostas abaixo:

“Cerco testi in italiano di argomenti che mi piacciono, guardo video su internet e ascolto canzoni italiane. È il modo che trovo per imparare l’italiano (fuori dalle lezioni)”⁷⁵ (Marcello).

“Antes tinha mais tempo para ler, então procurava livros que sempre quis ler justamente em italiano, para praticar. Sempre escutei e escuto canções em italiano” (Alana).

Apenas um estudante mencionou um material didático entre os materiais que ele usa para ter contato com o italiano fora da sala de aula:

“Guardo la TV (la RAI), ascolto CD di canzoni italiane e il CD del libro Arrivederci!”⁷⁶ (Sergio).

Quanto à sexta pergunta, dos nove aprendizes, todos disseram ter aprendido mais de um tipo de conteúdo durante o curso: cinco disseram ter aprendido conteúdos gramaticais e lexicais; dois afirmaram ter aprendido, além desses conteúdos, elementos da cultura italiana; uma

⁷⁴ Tradução: “Sempre leio os e-mails enviados pela professora e pelos meus colegas. Mas me parece que são poucos os alunos que tentam escrever em italiano”.

⁷⁵ Tradução: “Procuro textos em italiano sobre assuntos de que eu gosto, vejo vídeos na internet e escuto canções italianas. É o modo que encontro para aprender italiano (fora das aulas)”.

⁷⁶ Tradução: “Vejo TV (a RAI), escuto CDs de músicas italianas e o CD do livro *Arrivederci!*”.

estudante afirmou ter aprendido a trabalhar melhor em grupos; três discentes declararam, também, ter refletido, nas aulas, sobre a forma como eles aprendem. A resposta abaixo parece sintetizar o que os alunos aprenderam no nível II:

“Aprendi novos conteúdos gramaticais, ampliei meu vocabulário, alguns elementos da cultura italiana. Também refleti sobre o modo como aprendo, uma novidade bastante interessante e útil” (Simone).

Ao responder a sétima e última questão, como já mencionamos, os discentes foram bastante severos consigo mesmos: a nota mais alta atribuída pelos estudantes a eles próprios foi 8 (nota dada por dois aprendizes); e a nota mais baixa foi 5 (nota atribuída por uma aluna). A seguir, transcrevemos e comentamos algumas das respostas dos discentes a essa pergunta:

“Um pouco, penso que me daria 7 ou 8, porque eu preciso estudar mais durante a semana, além daquilo que estudamos durante o sábado” (Fernando).

“Não como eu gostaria, devido à falta de tempo. Nota 7” (Felipe).

“7. Nesse semestre não consegui me dedicar o tanto que deveria aos estudos” (Manuela).

“Seria nota 6, porque, mesmo acompanhando as aulas e o conteúdo proposto, tenho que me dedicar mais nos estudos em casa, principalmente, nos conteúdos de maior dificuldade” (Laura).

Como se pode notar, em todas essas respostas, os aprendizes admitiram que deveriam se dedicar mais ao estudo da língua-alvo, e a falta de tempo parece ter sido o principal motivo que, segundo eles, os impediu de ter uma dedicação maior ao estudo do italiano LE. O fato de os discentes terem admitido que deveriam destinar mais tempo a esse estudo parece mostrar que eles eram bastante conscientes de que eram eles mesmos os responsáveis por seu processo de aprendizagem linguística e que o sucesso de tal aprendizagem requeria tempo e dedicação por parte deles.

Em suma, podemos dizer que as respostas dos alunos à última parte do questionário 4 apontam para o fato de eles terem consciência de que, como afirma Leffa (2003), a responsabilidade pela aprendizagem da língua está no estudante. Todavia, embora tivessem consciência de tal responsabilidade, parece que muitos aprendizes não conseguiram assumi-la e cumpri-la plenamente, isto é, não conseguiram apoderar-se de sua própria aprendizagem e exercê-la com autonomia; é o que se pode notar na seguinte resposta, que sintetiza o que muitos alunos escreveram acerca de sua autoavaliação:

“Apesar de procurar não abrir mão dos estudos na língua italiana, devo admitir que dediquei pouquíssimo tempo para estudar em casa. Além das faltas na aula, deixei de fazer as atividades em casa e, mesmo a professora enviando com antecedência o material da aula

seguinte, não preparei a aula e, como também sou professora, sei que o tempo de sala de aula é insuficiente para uma plena aprendizagem. Logo, os estudos fora do ambiente formal de ensino são essenciais para que se consiga desenvolver de forma adequada os estudos” (Ana).

Com base nas respostas dos aprendizes aos quatro questionários, acreditamos que esses instrumentos de coleta de dados tenham sido úteis não apenas como tal, mas também como exercícios de reflexão para os próprios estudantes; exercícios que nos possibilitaram tornar conteúdo das aulas as maneiras como os alunos aprendem. Ademais, esses questionários parecem ter fomentado, em larga medida, um processo de compreensão, de descoberta e de autoconhecimento por parte dos discentes, o que, a nosso ver, conferiu um valor educativo e formativo a tais instrumentos.

4.2. As entrevistas realizadas com cada aprendiz

Em 13 de junho de 2015, tivemos nossa penúltima aula e, nesse dia, fizemos as entrevistas com cada aprendiz. Como dissemos no capítulo 2, cada entrevista teve de oito a vinte e um minutos de duração, e todas elas foram gravadas em áudio, para que, posteriormente, pudéssemos escutá-las e transcrever algumas de suas partes. Os objetivos das entrevistas estruturadas feitas com os alunos consistiam em: possibilitar-lhes uma melhor explicitação de seu ponto de vista no tocante aos aspectos tratados nos quatro questionários sobre os quais discorremos na seção anterior; e propiciar-lhes uma breve reflexão sobre esses aspectos, particularmente no que concerne aos estilos e às estratégias de aprendizagem dos próprios discentes e aos materiais e atividades empregados em nossas aulas.

O número de perguntas que fizemos aos aprendizes durante as entrevistas variava em função das respostas que eles nos deram nos quatro questionários respondidos no decorrer do semestre. Como não foram muito claras as respostas de alguns estudantes a determinadas perguntas presentes nos questionários, tivemos de solicitar-lhes alguns esclarecimentos adicionais. Nesses casos, o número de questões que lhes fizemos durante as entrevistas foi maior. As respostas a essas perguntas adicionais, entretanto, já foram, de certo modo, comentadas na seção anterior deste capítulo, uma vez que, para analisar as respostas dos alunos aos questionários, também levamos em conta os esclarecimentos que eles nos deram durante as entrevistas. Por isso, nesta parte do capítulo que aqui se apresenta, analisaremos apenas as respostas dos discentes às questões que todas as entrevistas tinham em comum, a saber:

1. Com base nos questionários que você respondeu e nas nossas aulas de italiano, você descobriu algo de interessante quanto ao seu modo de estudar e de aprender línguas? Em caso afirmativo, o que você descobriu?
2. O que você achou do trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem que realizamos nas aulas (os questionários, as atividades de interpretação dos pontos, a lista de estratégias de aprendizagem feita pelo nosso grupo e o jogo)? Você acha que conhecer um pouco sobre os seus próprios estilos e sobre as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras pode ajudar você a aprender melhor o italiano?
3. De 1 a 10, que nota você daria para o livro didático usado em nosso curso? Por que você daria essa nota?
4. De 1 a 10, que nota você daria aos materiais e atividades que utilizamos em nossas aulas? Por que você daria essa nota?

No tocante à primeira pergunta, cinco estudantes (Manuela, Ana, Fernando, Simone e Sergio Leone) responderam que, com o trabalho realizado ao longo do curso, descobriram algo de interessante quanto ao seu modo de estudar e de aprender línguas. Não comentaremos todas as respostas, pois algumas são bastante parecidas entre si; comentaremos, a seguir, apenas algumas:

“Sim, a questão dos jogos. Eu acho bem legal os jogos. A visão que eu tinha, como professor, era que você aprendia só pela leitura. E o jogo te faz recuperar aquilo que você leu previamente, mas você pratica, agora, de uma forma que você tá inserido dentro do lúdico e você acaba aprendendo. Eu acho bacana por conta disso. Agora mesmo, o jogo da memória e com as perguntas, você começa uma conversação que, se fosse para ler ou seguir o livro, não aconteceria” (Fernando).

A resposta do aluno Fernando parece mostrar que ele descobriu que, jogando, também é possível aprender italiano. É interessante notar que o próprio discente reconheceu que, mesmo sendo professor, ele achava que só era possível aprender lendo. Assim, parece-nos que, com o trabalho sobre estilos e estratégias de aprendizagem realizado nas aulas, o estudante pôde perceber que as atividades lúdicas também possibilitam a construção de conhecimentos na e sobre a LE. Podemos dizer, com base em O'Malley e Chamot (1990), Chamot (1990), Cohen (1996) e Oxford (2003), que esse trabalho parece ter possibilitado ao aluno a ampliação de seu repertório de estratégias de aprendizagem de línguas.

A aluna Simone, por sua vez, afirmou: “Sim, descobri que posso estudar e aprender de formas diferentes daquelas que eu estou acostumada”. Essa resposta vai, de certo modo, ao encontro dos postulados de Oxford (2003), segundo os quais, é importante que, às vezes, as

atividades realizadas nas aulas propiciem aos discentes formas de aprender diversas daquelas com as quais eles se sentem mais confortáveis. A autora assevera que, ao saírem de tal “zona de conforto” quanto aos estilos de aprendizagem, os estudantes ampliam as suas maneiras de aprender a LE, o que pode enriquecer o processo de aprendizagem deles.

Dois aprendizes (Felipe e Marcello Mastroianni) disseram que não fizeram descobertas quanto ao seu modo de estudar e aprender línguas, porque já tinham refletido sobre isso devido ao fato de já terem estudado outras línguas e/ou de já terem muitos anos de estudos acadêmicos:

“Olha, Daniela, eu estudo desde os 5 anos. Fiz três faculdades. Já tinha pensado bastante. Tenho muita experiência com provas, com concursos públicos...” (Felipe). Tal resposta parece evidenciar que as experiências como aluno, vivenciadas desde a infância, contribuíram para que o estudante refletisse sobre o seu modo de aprender. A resposta seguinte também parece salientar a relevância das experiências vividas pelo discente na instituição escolar:

“Eu já tinha uma certa noção do meu modo de estudar, porque, desde a escola, eu sempre fui um aluno de anotar pouco. Eu sou mais de prestar atenção, de ouvir, do que de escrever” (Marcello). A resposta desse aprendiz corrobora os resultados do questionário sobre estilos de aprendizagem elaborado por Mariani (2000): segundo esses resultados, quanto à dimensão sensorial, o estudante teria uma predominância do estilo auditivo, ou seja, ele aprenderia melhor ouvindo.

Em ambas as respostas, com base nos postulados de Ausubel (1968), podemos afirmar que os dois discentes já tinham conhecimentos prévios sobre o “aprender a aprender” e que tais conhecimentos foram resultantes das experiências que eles vivenciaram em âmbito escolar/acadêmico. Isso parece ilustrar que, de fato, conforme postulado pela Cognição Situada, a aprendizagem é inseparável do contexto em que ela ocorre. Parece mostrar, também, que, como assevera Freire (1996), as experiências vividas interferem na aprendizagem e no “aprender a aprender”.

Três alunas (Elisa, Alana e Laura) responderam a questão de maneira vaga, o que não nos permitiu ter certeza de que elas fizeram, ou não, alguma descoberta quanto a esse aspecto. Talvez, a imprecisão dessas respostas indique que, apesar de termos procurado estruturar a entrevista com clareza, não tenhamos conseguido explicar adequadamente a questão 1 para essas estudantes. É o que se percebe, por exemplo, nesta resposta: “Cada aula que eu venho, eu aprendo alguma coisa. Acho que tudo é válido” (Elisa).

Em relação à segunda pergunta da entrevista, todos os alunos responderam que consideravam que o trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem poderia ajudá-los a aprender melhor o italiano. A seguir, comentaremos algumas de suas respostas:

“Muito interessante. Eu já tinha uma certa noção do meu estilo. Eu gosto de aprender prestando atenção. O trabalho foi bem interessante, principalmente aquela parte das estratégias. A gente pode tentar seguir o que é melhor pra gente aprender italiano. É bom reconhecer o seu estilo, porque isso facilita bastante no resultado, na absorção do conhecimento” (Marcello Mastroianni). O estudante explicou que, embora ele já conhecesse um pouco sobre as suas preferências de aprendizagem, o trabalho realizado pareceu-lhe interessante, pois identificar o próprio estilo de aprendizagem poderia contribuir para melhores resultados na aprendizagem da língua italiana.

No entanto, o aluno também mostrou, de certo modo, a sua concepção de aprendizagem nessa resposta: ao dizer que, reconhecer seu estilo de aprendizagem facilita na “absorção do conhecimento”, ele parece ter uma concepção de que a aprendizagem não seja um processo em que o aprendiz tem um papel ativo na construção do conhecimento. De acordo com tal resposta, parece que, para Marcello, a aprendizagem seria um processo em que o discente tem um papel passivo, apenas receptivo; um processo no qual o conhecimento poderia ser absorvido. Tal concepção, certamente, vem de sua formação escolar/acadêmica, que, assim como a nossa (como já dissemos), foi predominantemente passiva, pois se baseava em uma concepção de educação tradicional, behaviorista.

Já as respostas dos alunos Fernando e Simone, que também são docentes, parecem salientar que trabalhar o “aprender a aprender” línguas nas aulas de italiano contribuiu para que os discentes descobrissem novas estratégias de aprendizagem da língua-alvo, ajudando-os a procurar novas maneiras de aprender a LE. Ademais, é relevante notar que, mesmo sendo professores (Fernando é professor de Filosofia no ensino médio, e Simone é professora de História e de Informática no ensino fundamental II; ambos trabalham em escolas da rede pública de ensino da cidade de São Paulo), os dois estudantes nunca tinham pensado acerca do “aprender a aprender”:

“Sim, é uma oportunidade que a gente tem para se conhecer também, porque, às vezes, você pensa que, só estudando, lendo e praticando exercício escrito, você está aprendendo... Também! Mas não é tudo e, talvez, a gente não conhecesse outras estratégias, o que a pesquisa fez com que a gente descobrisse. Eu, mesmo sendo da área de Educação, eu desconhecia. Então, acho esse trabalho extremamente válido, porque é um além do que simplesmente ter aula de italiano, é um além que você tem e você percebe onde você pode estar buscando novas formas de aprender” (Fernando).

“Acho que foi um trabalho muito bom e muito interessante, porque, conhecendo melhor o meu modo de aprender e diferentes estratégias de aprendizagem de línguas, posso aprender

melhor o italiano. Mesmo sendo professora, eu nunca tinha parado para pensar nisso. Achei esse trabalho tão legal que estou pensando em fazer com meus alunos também” (Simone).

A resposta de Fernando parece ressaltar, de certo modo, a importância do ensino baseado em estratégias (O’MALLEY e CHAMOT, 1990; OXFORD, 2003; CHAMOT, 2004), no qual, os estudantes podem não só aprender a língua-alvo, mas também refletir sobre como eles a aprendem e sobre o que podem fazer para aprendê-la melhor.

A resposta de Simone, por sua vez, parece mostrar que ela tinha a intenção de partilhar, com os seus alunos, o que ela aprendeu, levando essas reflexões para outras salas de aula, para outros aprendizes que, talvez, também as levem para outras pessoas.

Dessa maneira, podemos dizer que o trabalho que realizamos com os estudantes do Italiano no Campus parece não ter ficado circunscrito à nossa sala de aula; ele parece ter ultrapassado os limites dela, o que lhe conferiu, possivelmente, não apenas uma importância didático-pedagógica, como também certa relevância social. Isso vai ao encontro de uma das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006), segundo a qual, o ensino de línguas deve assegurar relevância social.

Pensando no fato de que Simone leciona em uma escola pública, o trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem (que realizamos nas aulas de italiano e que ela poderá fazer com os seus discentes) adquire uma importância social ainda maior, pois procura concretizar a ideia, amplamente defendida por Freire (1996), de que tanto a aprendizagem quanto o “aprender a aprender” sejam realmente um direito de todos.

No que concerne à terceira questão, todos os aprendizes afirmaram gostar do livro didático *Arrivederci! 1*, e, em suas respostas, quase todos eles demonstraram perceber que esse material, assim como qualquer outro, não é completo. É o que se nota nesta resposta, em que a discente mencionou alguns materiais que preparamos: “Eu daria um 8, porque teve muita coisa que você teve que trazer a mais: jogos e tudo!” (Alana).

Em sua maioria, os estudantes parecem reconhecer o lugar que o livro realmente deve ocupar no processo de ensino-aprendizagem da LE: o lugar de recurso, de mediador, de instrumento. A nota mais baixa atribuída ao LD pelos alunos foi 7, e a nota mais alta foi 10. A seguir, transcreveremos e comentaremos algumas respostas dos discentes:

“Eu gosto dele, mas não tenho parâmetros para comparar. Ele tem exercícios, a parte de explicações, mas, se não tiver alguém para explicar, se não tiver um professor para ensinar, não dá pra usar. Eu daria 7” (Ana).

“Nota 7, porque os enunciados de alguns exercícios são confusos. Além disso, esse livro não possibilita um estudo autônomo. Faltei na aula na semana passada e fui tentar estudar,

sozinha, os conteúdos daquela aula, e não consegui. Talvez eu não tenha conseguido, porque o objetivo do livro não é que o aluno estude sozinho, não é um livro para autodidatas, por exemplo” (Simone).

As respostas das duas alunas parecem salientar uma característica do livro *Arrivederci!* e da maioria dos LDs adotados em cursos de idiomas: em geral, tais livros didáticos são preparados tendo-se em vista um estudo orientado, ou seja, são materiais pensados para o uso em aulas, ministradas por um professor; não são, portanto, materiais que visem a um estudo independente, um estudo para autodidatas.

É interessante notar que, ao avaliarem o LD, tanto no questionário 1 quanto nas entrevistas, alguns estudantes afirmaram considerar que a parte gramatical do livro poderia ser mais detalhada, apresentando mais explicações gramaticais. É o que se percebe, por exemplo, nas respostas de Manuela e Felipe:

“Eu daria 8. Eu acho ele muito bom quanto ao conteúdo. Mas ele não tem muitas explicações de gramática. Eu acho que falta isso no livro. Mas a parte de exercícios é muito boa” (Manuela).

“Eu acho que ele faz bem, mas ele peca em algumas coisas que ele deveria aprofundar um pouco mais. Eu daria 8. Ele cumpre a sua função, mas não tem muita matéria. A gramática é dada assim, meio *en passant*” (Felipe).

Curiosamente, apesar de os aprendizes considerarem que o LD adotado no Italiano no Campus devesse ter explicações gramaticais mais pormenorizadas, quando, no primeiro questionário, perguntamos aos discentes como seria o material de italiano se eles pudessem participar de sua elaboração, nenhum estudante mencionou que esse material deveria ter explicações gramaticais. Na verdade, nenhum aluno mencionou a gramática em suas respostas a essa pergunta do questionário 1.

Quanto à quarta pergunta da entrevista, os dez aprendizes responderam ter gostado dos materiais e atividades extras, isto é, daqueles que foram preparados por nós ao longo do curso. A nota mais baixa atribuída pelos discentes a esses materiais e atividades foi 9, e a mais alta foi 10 (nota atribuída por cinco estudantes), o que parece indicar que, em larga medida, tais instrumentos de ensino-aprendizagem atenderam as expectativas dos alunos. A seguir, transcreveremos e comentaremos algumas respostas:

“Eu dou 10, porque a gente percebe que você tem todo um trabalho de pesquisa para fazer o material. Por mais simples que ele seja, a gente percebe que tem um capricho, uma preocupação e tem um objetivo, que é mesmo fazer a gente aprender de maneira clara, objetiva,

sem enrolação. A gente percebe isso. Mandar por e-mail também facilita pra gente estar recuperando alguma coisa. O material é bem preparado, é bacana” (Fernando).

“Eu daria uma nota bem alta, tipo 9,9. Só não te dou 10, porque aí você vai ficar pensando em melhorar ainda mais o seu trabalho. Achei muito legais os materiais e achei que as pessoas aproveitaram bem” (Sergio Leone).

Em suas respostas, tanto Fernando quanto Sergio parecem salientar que, para eles, os materiais elaborados por nós foram interessantes e benfeitos. Isso nos deu uma grande satisfação, pois vimos, nessas e em outras respostas, a valorização do nosso esforço em preparar materiais que atendessem os interesses, as necessidades, os estilos e as estratégias de aprendizagem dos alunos.

Alguns estudantes explicaram-nos que gostaram dos materiais que preparamos, porque, nesses instrumentos de ensino-aprendizagem da língua-alvo, também procuramos explicar, com clareza, conteúdos gramaticais:

“Nota 9, porque são muito mais interessantes e benfeitos do que o livro didático que usamos. As explicações dos conteúdos gramaticais e dos exercícios que você elaborou são muito claras” (Simone).

“Nota 10 pros materiais que você prepara, porque os materiais conjugaram as duas coisas que eu acho fundamentais no aprendizado: a prática e a teoria em termos de gramática. Não sei se sou meio antiquado, mas acho que aprender língua também é aprender um pouco de gramática” (Felipe).

Na resposta de Felipe, ele parece expressar a sua concepção de aprendizagem da LE, a qual estaria relacionada, de certo modo, à aprendizagem da gramática dessa língua. A concepção segundo a qual aprender uma língua seria aprender a sua gramática está concatenada, a nosso ver, aos métodos de ensino tradicionais (como o método gramática e tradução, por exemplo). Tanto Felipe quanto muitos outros aprendizes (entre os quais, estamos incluídos) foram submetidos a esses métodos em boa parte de sua vida escolar/acadêmica.

Obviamente, em um contexto formal de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o estudo da gramática é importante. Todavia, como sabemos, esse estudo não garante a aprendizagem da LE. Baseando-nos em uma das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006), podemos afirmar que estudar a gramática seria uma maneira de promover a conscientização linguística dos aprendizes. Segundo esse autor, a conscientização linguística consiste na tentativa deliberada de despertar a atenção dos discentes às propriedades formais da língua-alvo, a fim de aumentar o grau de explicitação necessário para promover a aprendizagem dessa língua.

Portanto, a carência de explicações gramaticais mais minuciosas no livro didático, mencionada por alguns aprendizes tanto no questionário 1 quanto na entrevista, deve-se, possivelmente, ao fato de eles sentirem falta, nesse material, de um maior número de atividades que os ajudassem a desenvolver essa conscientização linguística. Talvez, no que concerne ao trabalho com tal conscientização, os materiais e atividades que elaboramos tenham sido, sob a ótica dos discentes, mais profícuos do que o LD.

Em suas respostas à quarta pergunta, alguns estudantes fizeram comparações entre o livro didático e os materiais e atividades produzidos por nós. É o que se percebe, por exemplo, na resposta de Simone (acima transcrita) e na de Ana, que transcreveremos a seguir:

“9, porque eu acho que eles marcaram mais do que o livro, acho que eles permitiram maior interação com a classe, permitiram dialogar, ajudaram a conhecer pessoas com quem eu não tinha tanto contato. Essas atividades possibilitaram trocar mais ideias e, quanto mais pessoas, mais agrega conhecimento”.

Nessa resposta, Ana parece ressaltar que, a seu ver, os materiais e atividades extras possibilitaram que os estudantes interagissem mais uns com os outros, e que essa interação permitiu, de certa forma, uma construção coletiva do conhecimento.

Ao final de cada entrevista, comentamos a autoavaliação dos aprendizes com cada um deles. Para isso, antes das entrevistas, já tínhamos feito um arquivo para cada estudante. Nesse arquivo, colocamos as perguntas gerais da entrevista estruturada, as perguntas adicionais (em que solicitamos esclarecimentos específicos a alguns alunos cujas respostas aos questionários respondidos no decorrer do curso não tinham sido muito claras) e os nossos comentários acerca da autoavaliação dos discentes (a qual foi feita por eles quando responderam o quarto questionário). Tais arquivos encontram-se ao final desta tese (cf. apêndice E).

4.3. Os diários de aula

Conforme explicamos no capítulo 2, escrevemos nossos diários de aula algumas horas após o término de cada aula. Os quinze diários foram manuscritos em um caderno de brochura com noventa e seis folhas, das quais utilizamos setenta e nove para registrar descrições, narrações e reflexões sobre as nossas próprias aulas.

Para analisar esses diários, releamos algumas vezes cada um deles e selecionamos alguns excertos. Procuramos escolher os trechos que nos pareciam mais reflexivos do que descritivos e que mais iam ao encontro dos postulados de que tratamos nos capítulos anteriores. Em alguns

excertos dos diários, transcrevemos, também, partes das gravações, em áudio, de algumas aulas. Portanto, todos os diários foram redigidos com base em tudo o que lembrávamos de cada aula ministrada, e alguns deles foram redigidos, também, com base na escuta e na transcrição da gravação de algumas dessas aulas.

A análise dos diários de aula fez-nos perceber que, de fato, como afirmam Martins e Varani (2012), quando o pesquisador é o próprio professor, ocorre um desnivelamento entre o papel de pesquisador e o de docente, e, nessa relação desnivelada, por uma questão de compromisso ético com os estudantes, o papel deste sobrepõe-se ao daquele. A nosso ver, isso pode ser percebido nos excertos dos diários que comentaremos mais adiante.

O objetivo principal desta pesquisa consistia em investigar de que maneira(s) o processo de didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira poderia dialogar com os estilos e as estratégias de aprendizagem dos estudantes. Para atingi-lo, era imprescindível conhecermos, pelos menos, razoavelmente, nossos aprendizes. Por isso, além de utilizarmos os questionários sobre os quais discorreremos nas seções anteriores do presente capítulo, também procurávamos observar, sempre atentamente, todos os alunos e as reações deles a tudo o que propúnhamos na sala de aula.

Em nossa primeira aula, deparamo-nos com uma especificidade que não imaginávamos: percebemos que um dos discentes (Felipe) tinha problemas de dicção, os quais, algumas vezes, tornavam difícil a compreensão do que ele falava. Essa peculiaridade do estudante chamou-nos atenção, porque pensávamos que ela dificultaria o desenvolvimento da produção oral do aluno na língua-alvo. Por isso, assim que Felipe nos disse quem tinha sido sua professora no nível I, conversamos com ela para sabermos mais detalhes sobre tal particularidade e para pensarmos sobre como poderíamos ajudar o estudante a ter as mesmas oportunidades de aprendizagem dos outros discentes. O excerto transcrito abaixo ilustra algumas reflexões que fizemos com base nos problemas percebidos:

“Primeira aula – 21/02/2015: (...) Conversei, pelo *Whats app*, com Letizia⁷⁷ (que foi professora do Felipe no nível I), e ela me contou que, além do problema de dicção, o estudante tem um grave problema auditivo: o aluno tem apenas 10% da audição. Ela me disse que só descobriu isso na metade do semestre, quando foi aplicar a primeira prova oral. O aluno não tinha dito isso à sua primeira professora de italiano e também não disse nada, ainda, à segunda (eu). Mas, ainda bem que Letizia me contou isso, porque, agora, já sei que preciso falar bem

⁷⁷ Nome fictício.

alto durante as aulas e sempre olhando para esse aprendiz, que, por conseguir ouvir tão pouco, faz leitura labial para entender a professora e os colegas. Essas sugestões foram dadas a mim pela própria Letizia”.

Felizmente, tivemos a possibilidade de conversar com nossa colega, que nos deu valiosas sugestões quanto ao trabalho a ser realizado com vistas a atender as particularidades desse aluno. Além disso, também conversamos, por e-mail, com a professora Paola Baccin, para pedir-lhe que nos ajudasse a tomar algumas decisões quanto ao trabalho a ser realizado em nossas aulas, tendo-se em vista essa peculiaridade do estudante Felipe.

Isso parece mostrar a importância de compartilharmos reflexões com outros colegas que também são professores de italiano: nesse caso, as reflexões sobre especificidades desse aluno visavam garantir que ele, mesmo tendo um problema de dicção e de audição, tivesse as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais estudantes. A nosso ver, pautando-nos em Zeichner (2008) e em Martins e Varani (2012), podemos dizer que essas reflexões não ficaram circunscritas à sala de aula, visto que foram compartilhadas com outros docentes.

Desde a primeira aula, com base em Felder e Henriques (1995) e em Felder e Brent (2005), o nosso objetivo consistia em investigar as singularidades dos aprendizes para, a partir delas, tentar compatibilizar a nossa abordagem de ensinar a tais particularidades (interesses, necessidades, estilos e estratégias de aprendizagem). Além disso, com base em Freire (1996), também pretendíamos oferecer aos discentes um ensino mais inclusivo, no qual a aprendizagem e o “aprender a aprender” fossem, realmente, um direito de todos.

A nossa preocupação de garantir que Felipe tivesse as mesmas oportunidades de aprendizagem que os outros alunos acompanhou-nos durante todas as aulas. Por esse motivo, em muitos trechos dos diários de aula, essa preocupação é mencionada:

“Segunda aula – 28/02/2015: (...) Durante a aula de hoje, tentei falar mais alto e olhando bastante para Felipe e tive a impressão de que, assim, ele aproveitou melhor a aula. Ele me disse, durante uma atividade sobre o verbo ‘*piacere*’, que gosta bastante de ler. Então, acho que devo dar a ele sempre (ou quase sempre) instruções e atividades por escrito, não só pelo fato de ele gostar de ler, mas também por causa do problema de audição que ele tem e sobre o qual ainda não me falou. Mas será que devo dar esse ‘material escrito’ para todos os alunos, ou só para Felipe? Preciso pensar bem para decidir o que fazer”.

“Quinta aula – 21/03/2017: Por volta de 8h40, Felipe chegou à sala de aula e, como, finalmente, estávamos apenas ele e eu ali, consegui conversar com ele sobre o seu problema de audição (sobre o qual, Letizia já tinha me falado). Então,

ele contou-me que, em sua infância, quando ele tinha cerca de 6 anos de idade, perdeu 90% da audição. Disse-me, também, que detestava usar aparelho no ouvido para poder escutar e que sua esposa insistia para que ele o usasse, mas que ele realmente não queria.

Diante do que ele me expôs, perguntei-lhe se ele gostaria de fazer a parte do ‘*ascolto*’ (escuta) das nossas provas, e ele me respondeu que sim. Felipe me disse que a sua grande dificuldade, na escola, eram os ditados, mas que ele conseguia dar conta dos demais tipos de atividades. Por isso, decidi, hoje, que ele fará as mesmas avaliações que os demais alunos, visto que ele próprio afirmou que consegue fazer a parte de ‘*ascolto*’ da prova. Fiquei mais aliviada depois de ter conseguido, finalmente, conversar com ele a respeito disso, porque quero muito que Felipe tenha as mesmas oportunidades de aprendizagem que todos os meus outros estudantes”.

“Sexta aula – 28/03/2017: Felipe chegou à classe com as atividades de ‘*ascolto*’ (que faríamos, juntos, ao escutar cada canção durante a aula) já prontas. Parece-me que esse é o modo que ele tem para fazer as atividades enfrentando o problema auditivo dele”.

Esse excerto concernente à sexta aula parece evidenciar, a nosso ver, o uso de uma estratégia de aprendizagem por parte do aprendiz: visando realizar as atividades baseadas em canções (que tínhamos enviado, por e-mail, aos discentes, para que pudessemos utilizá-las na aula), o aluno, ciente de sua dificuldade com as atividades de escuta, preferiu fazê-las em casa, já que, assim, ele poderia ouvir as músicas quantas vezes fossem necessárias para realizá-las.

Além da preocupação de garantir um ensino mais abrangente e mais inclusivo em nossas aulas de italiano LE, outro tema muito recorrente nos diários de aula foi o uso do livro didático; é o que se pode ver nos excertos transcritos a seguir:

“Quinta aula – 21/03/2017: Devo dizer que a aula de hoje foi cansativa, talvez, pelo fato de eu ter falado muito mais do que os alunos. Em geral, eu os deixo falar bem mais do que eu! Apesar de cansativa, a aula foi bastante proveitosa, mas não conseguimos terminar a unidade 8 do livro didático. Faremos isso na próxima aula, na qual preciso, pelo menos, começar a unidade 9. Usar materiais que complementem o LD é sempre imprescindível, a meu ver, contudo, ter de trabalhar seis unidades do LD e mais as atividades extras sem ficar ‘atrasada’ quanto ao trabalho com tais unidades é algo difícil para mim.

Uma observação: hoje, ‘pulei’ um exercício do livro, pois não o considere importante, e Sergio Leone me questionou diante da classe: ‘*Perché non faremo questo?*’⁷⁸. Respondi-lhe: ‘*Perché siamo più bravi del nostro libro e questo esercizio non ci interessa*’⁷⁹. Ele me olhou com certa desconfiança e sorriu. Parece-me que, realmente, para alguns alunos (e até para alguns professores), o LD é uma autoridade que se impõe de maneira inquestionável.

O aspecto positivo é que houve apenas um aluno que ‘reclamou’ por não seguirmos tudo o que está no livro. Talvez, isso indique que a maioria dos meus alunos não está tão presa às imposições do LD. Vejo isso como algo muito bom”.

Coracini (1999) assevera que o professor tem o LD dentro de si, ou seja, segundo essa autora, o livro didático está internalizado no docente, pois sua formação escolar/acadêmica foi, em grande parte, ancorada em livros didáticos. A análise de nossos diários de aula parece mostrar que a internalização do LD ocorre tanto com os docentes quanto os aprendizes e que esse material parece ocupar, de fato, um lugar central no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo:

“Décima primeira aula – 16/05/2015: Corrigidos os exercícios, fizemos a leitura do texto da página 94 (texto sobre ‘*le sagre*’⁸⁰), e procurei esclarecer as dúvidas dos alunos quanto a esse texto. Eram, sobretudo, dúvidas lexicais (exemplo: ‘*cos’è ormai?*’⁸¹). Na mesma página, havia mais dois exercícios, mas preferi ‘pulá-los’, porque precisávamos terminar a unidade 10 o quanto antes, e aqueles exercícios, a meu ver, não traziam ‘novidades’ que contribuíssem para a aprendizagem dos discentes. Então, eu lhes disse: ‘*Adesso facciamo un ripasso di quello che abbiamo visto in questa unità. Pagina 95*’⁸². Sergio protestou: ‘*Ma e gli esercizi di pagina 94?*’⁸³. Respondi-lhe que não eram muito importantes, mas ele insistiu: ‘*Sono due esercizi, dobbiamo fare tutti gli esercizi*’⁸⁴. Respondi a ele: ‘*No, dobbiamo fare gli esercizi che ci interessano. Non c’è bisogno di fare tutti gli esercizi*’⁸⁵. Ele me olhou resabiado e disse: ‘*va bene*’⁸⁶.”

⁷⁸ Tradução: “Por que não faremos este?”.

⁷⁹ Tradução: “Porque somos melhores do que o nosso livro, e este exercício não nos interessa”.

⁸⁰ A “*sagra*” pode ser definida como uma festa popular em que se comemora um acontecimento, e, sobretudo, uma colheita ou um produto. Na Itália, são realizadas inúmeras festas desse tipo.

⁸¹ Tradução: “O que é *ormai*?”.

⁸² Tradução: “Agora, vamos fazer uma revisão do que vimos nesta unidade. Página 95”.

⁸³ Tradução: “Mas, e os exercícios da página 94?”.

⁸⁴ Tradução: “São dois exercícios, temos de fazer todos os exercícios”.

⁸⁵ Tradução: “Não, temos de fazer os exercícios que nos interessam. Não é necessário fazer todos os exercícios”.

⁸⁶ Tradução: “Está bem”.

Enquanto eu tive essa conversa com Sergio, notei que Fernando olhava para ele com uma expressão de desaprovação, como se discordasse do que Sergio tinha dito. Parecia que Fernando concordava com o que eu estava dizendo, pois tanto ele quanto alguns outros alunos balançavam a cabeça para cima e para baixo enquanto eu falava com Sergio.

Percebo que Sergio é muito ‘preso’ ao LD. Parece-me que, para ele, esse material deve ser seguido do início ao fim, sem que seja deixado de lado nenhum exercício. Acredito que isso seja o resultado de ele ter estudado outras LEs (e até outras disciplinas) por meio de um processo de ensino-aprendizagem mais tradicional, em que o livro didático era, muitas vezes, o único material das aulas. Apesar disso, de maneira geral, felizmente, os demais estudantes parecem não se submeter tanto às imposições do LD e parecem confiar em mim quando lhes digo que determinados exercícios do LD não são muito relevantes”.

Esse trecho parece ilustrar, de certo modo, a importância das experiências que o aprendiz traz para a sala de aula e que foram formadas, indubitavelmente, por tudo aquilo que ele já vivenciou ao longo de sua vida escolar/acadêmica. A nosso ver, isso evidencia que a aprendizagem realmente é indissociável do contexto em que ela ocorre, conforme postulado por Brown, Collins e Duguid (1989) ao discorrerem sobre a Cognição Situada. Provavelmente, como o estudante Sergio Leone participou de contextos de ensino-aprendizagem em que o livro didático tinha uma centralidade indiscutível, ele parece considerar que esse material deva ser utilizado sempre na íntegra.

O LD foi o principal material que utilizamos durante o curso, mas, obviamente, não foi o único. Ao longo do semestre, selecionamos e elaboramos diversos materiais e atividades para os estudantes, procurando, sempre que possível, atender os interesses, as necessidades, os estilos e as estratégias de aprendizagem dos discentes. Nesse processo de didatização de materiais, os alunos tiveram um papel fundamental: eles nos deram, direta e indiretamente, sugestões e ideias para que pudéssemos escolher e produzir materiais que respondessem às particularidades deles. Essa participação discente no processo de didatização também foi um tema bastante mencionado nos diários de aula; é o que se pode ver, por exemplo, nos trechos que seguem:

“Sétima aula – 11/04/2015: (...) Sergio Leone perguntou-me se eu conhecia algum site em que ele pudesse ouvir a lista de participípios irregulares, porque ele os aprenderia melhor ouvindo. Respondi-lhe negativamente e sugeri-lhe que ele mesmo ‘gravasse’ a lista de participípios irregulares, ou seja, que ele lesse a lista

em voz alta para poder gravar, em áudio, os participípios passados irregulares. Ele me agradeceu e disse que nunca tinha pensado nisso. Acho que acabei ajudando Sergio a pensar em como colocar em prática uma estratégia de aprendizagem, levando em conta o fato de ele aprender melhor ouvindo.

Aliás, na verdade, ele acabou me ajudando a pensar em um material que é simples, mas que pode ser útil para os alunos que têm uma predominância do estilo auditivo: posso gravar, em áudio, essa lista e enviar o arquivo a todos os meus estudantes. Quem sabe, isso possa ajudá-los a memorizar os participípios irregulares.

Acredito que esse seja um caso que ilustra a preparação de materiais com base nos estilos e estratégias de aprendizagem dos discentes (nesse caso, a estratégia seria de memória, e o estilo mais favorecido, quanto à dimensão sensorial, seria o auditivo). Gravei a lista de participípios irregulares e enviei o arquivo aos alunos hoje à noite”.

“Oitava aula – 18/04/2015: (...) Encerrada a aula, perguntei a Sergio Leone se a lista de participípios irregulares que eu tinha gravado para eles, em áudio, foi útil. Laura disse: ‘Sergio e eu estávamos falando disso agora, e, pra mim, está sendo útil’. Já Sergio respondeu: ‘È utile ma era più utile se gravasse o ausiliare e o participio passato’⁸⁷. Para ter certeza de que eu tinha entendido a resposta dele, perguntei-lhe: ‘Vuoi dire che per te sarebbe meglio se la lista fosse così: venire – sono venuto/a; scrivere – ho scritto?’⁸⁸. Ele respondeu-me afirmativamente. Por isso, eu disse aos dois estudantes: ‘Entro lunedì vi invio un file audio con i verbi, gli ausiliari ed i participi passati’⁸⁹.

(...) Por fim, Sergio perguntou-me se a minha pesquisa de doutorado era sobre materiais para o ensino de italiano e sobre a aprendizagem (na verdade, eu já tinha conversado, sobre a minha pesquisa, com os alunos nas primeiras aulas). Respondi-lhe que sim, e ele me disse: ‘Se você precisar de ajuda para preparar material em vídeo, posso te ajudar’. Sergio é diretor de fotografia e, certamente, poderia me ajudar muito se eu tivesse a intenção de fazer um material em vídeo. Eu agradei a ele e fiquei feliz por ver que estava interessado na minha pesquisa

⁸⁷ Tradução: “É útil, mas seria mais útil se você gravasse o auxiliar e o participípio passado”.

⁸⁸ Tradução: “Você quer dizer que, para você, seria melhor se a lista fosse assim: venire – sono venuto/a; scrivere – ho scritto?”.

⁸⁹ Tradução: “Até segunda-feira, envio a vocês um arquivo, em áudio, com os verbos, os auxiliares e os participípios passados”.

e disposto a me ajudar. Acho que isso também é ter os participantes da pesquisa como copesquisadores. Espero que as minhas aulas sejam sempre um espaço de aprendizagem e de pesquisa em que meus estudantes e eu sejamos coautores”.

Os dois trechos acima transcritos parecem mostrar, de certo modo, a participação de um dos aprendizes na produção de um material muito simples, mas que parece ter sido profícuo não apenas para ele, como também para outros alunos (aqueles cujo estilo de aprendizagem predominante, quanto à dimensão sensorial, era o auditivo). Como já dissemos no capítulo 1, a nosso ver, a didatização de materiais para o ensino do italiano LE tem, como duas de suas etapas fundamentais, a participação dos discentes nesse processo e a avaliação dos materiais e atividades, que deve ser realizada tanto pelo docente quanto pelos estudantes.

O excerto referente à oitava aula parece ilustrar que, após utilizar o arquivo em áudio gravado por nós, o estudante Sergio avaliou que esse material poderia ser mais útil para ele e para os seus colegas se fosse mais completo, ou seja, esse aluno usou o material, avaliou-o e deu-nos sugestões para melhorá-lo. O mesmo aluno também demonstrou grande interesse tanto pela participação na produção dos materiais a serem usados nas aulas quanto pela nossa pesquisa, o que parece indicar que ele, de certa forma, conforme postulado por Celani (2005), assumiu o papel de copesquisador.

Pensando, especificamente, no estudante Sergio Leone, como procuramos mostrar no capítulo 3, podemos afirmar que ele foi muito além de seu papel de aprendiz de LE: ele exerceu, de maneira autônoma, a responsabilidade por sua própria aprendizagem e apropriou-se de tal modo da pesquisa sobre didatização de materiais, que ele mesmo elaborou uma atividade para facilitar a sua aprendizagem da língua italiana (o jogo sobre os nomes de esportes olímpicos). Assim, podemos dizer que Sergio participou ativamente do processo de elaboração de materiais e atividades, assumindo uma tarefa que, geralmente, compete ao professor, ou seja, a didatização.

A participação dos aprendizes no processo de didatização de materiais também ocorreu nos momentos em que partilhamos, com os discentes, algumas reflexões quanto às atividades a serem feitas na sala de aula. Portanto, nossas reflexões não foram partilhadas apenas com outros professores, mas também com os próprios estudantes. É o que ilustra o trecho seguinte:

“Oitava aula – 18/04/2015: Antes de terminar a aula, pensando na questão que Roberta Ferroni, coordenadora do Italiano no Campus, me fez quando viu a prova que preparei para a minha turma (*Perché non li lasci più liberi nella*

*produzione scritta?*⁹⁰) e que respondi a ela por e-mail, fiz uma sondagem com os estudantes. Perguntei-lhes se eles preferiam atividades de escrita livre ou orientada.

Antes de eles responderem essa questão, expliquei-lhes que as primeiras são atividades em que eles podem escrever livremente, já que não há um ‘modelo’ no qual devem se basear e não há um assunto pré-definido, e que as segundas consistem em atividades nas quais eles devem escrever com base em uma proposta (feita, em geral, pelo professor, ou apresentada pelo LD).

Simone respondeu que gostava dos dois tipos de atividade. Marcello Mastroianni afirmou preferir as atividades de produção escrita livre, porque ele gostava mais de usar sua imaginação. Os demais alunos presentes (Alana, Elisa, Sergio Leone, Fernando e Laura) afirmaram preferir as atividades de produção escrita orientada. Sergio acrescentou: *‘Preferisco lo che è più difficile, perché se tu mi dici di scrivere lo che voglio, io scrivo usando lo che so e è facile’*⁹¹.

Com base nessas respostas, eu disse aos alunos: *‘Le prossime attività di scrittura che faremo possono essere così: vi presento una proposta e potete scrivere in base a quello che vi propongo. Altrimenti potete scrivere di qualsiasi argomento che vi interessi’*⁹². Os estudantes concordaram com o que propus.

Marcello perguntou-me: *‘E gli insegnanti che tipo di attività di produzione scritta preferiscono?’*⁹³. Eu respondi: *‘Posso dirvi solo quello che penso io perché ogni insegnante ha le sue idee, opinioni ed esperienze’*⁹⁴. E dei ao grupo a mesma resposta que dei à coordenadora do IC: *‘Secondo me gli studenti dei livelli iniziali hanno bisogno di attività di scrittura guidata perché siccome conoscono ancora poche parole e poche strutture grammaticali, devono basarsi su modelli, domande e proposte per scrivere. Ve lo dico in base alla mia esperienza come insegnante di italiano e come studentessa di inglese. Come vi ho già detto, sono al livello 4 del corso di inglese’*⁹⁵. Enquanto eu falava, notei

⁹⁰ Tradução: “Por que você não os deixa mais livres na produção escrita?”.

⁹¹ Tradução: “Prefiro o que é mais difícil, porque, se você me disser para escrever o que eu quero, eu escrevo usando o que sei, e é fácil”.

⁹² Tradução: “As próximas atividades de escrita que vamos fazer podem ser assim: apresento a vocês uma proposta, e vocês podem escrever com base no que lhes proponho, ou podem escrever sobre qualquer assunto que lhes interesse”.

⁹³ Tradução: “E os professores, que tipo de atividade de produção escrita preferem?”.

⁹⁴ Tradução: “Posso dizer a vocês só o que eu penso, porque cada professor tem as suas ideias, opiniões e experiências”.

⁹⁵ Tradução: “Para mim, os estudantes dos níveis iniciais precisam de atividades de escrita orientada, porque, como ainda conhecem poucas palavras e poucas estruturas gramaticais, têm de se basear em modelos, perguntas e

que a maioria dos alunos balançava a cabeça para cima e para baixo, como se estivessem concordando comigo, o que me deixou contente, pois me pareceu que esse ‘aspecto’ da minha abordagem de ensino vai ao encontro da abordagem de aprender da maioria dos estudantes”.

Baseando-nos em Felder e Henriques (1995) e em Felder e Brent (2005), é possível afirmar que esse trecho exemplifica, de certa maneira, tanto a participação dos discentes na elaboração e na avaliação das atividades, quanto a busca pela compatibilização entre a nossa abordagem de ensinar e os estilos de aprendizagem dos alunos. Parece ilustrar, também, que, nas aulas, os estudantes tinham voz (LEFFA, 2006), isto é, tinham oportunidades para expor suas opiniões e questionamentos no que concerne às atividades que eles mesmos faziam durante o curso.

Além desses, outros temas foram recorrentes em nossos diários de aula, a saber: os materiais elaborados especificamente para o trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem nas aulas de italiano LE e a discussão sobre aspectos interculturais. Todavia, como já utilizamos, no capítulo 3, os diários de aula referentes a esses temas, optamos por não transcrevê-los, novamente, no presente capítulo.

propostas para escreverem. Digo isso a vocês com base em minha experiência como professora de italiano e como estudante de inglês. Como eu já lhes disse, estou no nível 4 do curso de inglês”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, investigamos de que maneira(s) a didatização de materiais para o ensino do italiano LE pode levar em conta as particularidades dos estudantes e, sobretudo, os estilos e as estratégias de aprendizagem deles.

No primeiro capítulo, procuramos mostrar que, como a aprendizagem é inseparável do contexto em que ela ocorre, é fundamental que, nós, docentes, ao escolhermos e/ou produzirmos materiais, levemos em consideração as especificidades de nosso contexto de trabalho e de nossos aprendizes (os interesses, as necessidades, os estilos e as estratégias de aprendizagem deles).

No mesmo capítulo, tratamos, também, da pedagogia pós-método, tentando esclarecer que, embora Kumaravadivelu (2006) não discorra, diretamente, sobre os materiais pós-método, é possível depreender, de seus postulados, como seriam esses materiais: visto que o autor salienta, nessa pedagogia, a tomada de decisão compartilhada, entendemos que os materiais pós-método devam ser didatizados de maneira compartilhada, contando com a participação ativa do docente e dos estudantes.

No segundo capítulo, discorremos sobre os postulados metodológicos desta pesquisa, a qual se insere no paradigma qualitativo e consiste em um estudo de caso. No presente estudo de caso, realizado em uma de nossas turmas do Italiano no Campus, buscamos conhecer, descrever e compreender as particularidades dos dez alunos desse grupo de nível II (A1, de acordo com a nomenclatura do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*). Fizemos isso com o propósito de compatibilizar, em larga medida, a nossa abordagem de ensinar às diferentes formas de aprender dos estudantes e, também, com o escopo de desenvolver, com eles, um trabalho sobre o “aprender a aprender” línguas.

No terceiro capítulo, apresentamos alguns materiais e atividades que elaboramos com os objetivos de atender as singularidades dos aprendizes e de fazê-los refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem linguística. A aplicação desses materiais e atividades consistiu em microestratégias que nos possibilitaram implementar algumas das macroestratégias postuladas por Kumaravadivelu (2006) ao tratar da pedagogia pós-método.

Já no quarto e último capítulo, analisamos os dados coletados junto aos discentes, apresentando as reflexões feitas pelos estudantes no decorrer do curso (as quais foram desencadeadas pelos diferentes instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa) e as reflexões feitas por nós ao longo do trabalho didático-pedagógico desenvolvido com os aprendizes.

A análise dos dados coletados, realizada à luz dos postulados teóricos tratados nesta tese, aponta para algumas maneiras possíveis de fazer com que a didatização de materiais leve em conta os estilos e as estratégias de aprendizagem dos estudantes. Algumas dessas maneiras seriam as seguintes:

- a participação dos discentes na escolha e na elaboração de materiais – como os alunos são os usuários dos materiais, eles podem, sempre que possível, avaliar, juntamente com o professor, esses instrumentos de ensino-aprendizagem da LE. Assim, podemos dizer que, no processo de didatização, os aprendizes têm voz (LEFFA, 2006);
- a investigação dos estilos de aprendizagem dos alunos na sala de aula – sob a orientação do docente, ao preencherem um questionário sobre estilos de aprendizagem (nesta pesquisa, escolhemos o questionário elaborado por Mariani, mas cada professor tem a autonomia de escolher esse e/ou outros questionários), os próprios estudantes podem começar a refletir sobre as formas pelas quais eles aprendem melhor. Depois, para interpretar as respostas a tal questionário, eles podem fazer atividades na própria língua-alvo (ou em sua língua materna, dependendo dos objetivos que cada professor pretenda atingir com seus alunos), com o escopo de continuar desenvolvendo reflexões a esse respeito, reflexões que podem ajudar os discentes a aprender melhor;
- a investigação sobre as estratégias de aprendizagem de línguas – por meio de conversas informais, com os alunos, sobre o que eles fazem para aprender uma LE, e/ou por meio de um questionário (por exemplo, o inventário de estratégias de aprendizagem de línguas elaborado por Oxford), o professor pode fazer com que essas estratégias se tornem conteúdo das aulas, isto é, ele pode implementar o ensino baseado em estratégias (OXFORD, 2003; CHAMOT, 2004).

Além disso, a análise dos dados coletados parece indicar que tais maneiras podem, juntas, trazer contribuições relevantes tanto para nós, professores, quanto para os aprendizes.

No tocante aos docentes, podemos dizer que a didatização de materiais com base nos estilos e nas estratégias de aprendizagem dos estudantes pode nos auxiliar a favorecer a aprendizagem significativa da língua-alvo por parte dos alunos (AUSUBEL, 1968) e a desenvolver uma abordagem multiestilo (FELDER e BRENT, 2005), isto é, uma abordagem de ensinar que dialogue com os diferentes estilos de aprendizagem dos discentes, o que pode garantir-lhes um ensino mais abrangente e mais inclusivo, que ofereça oportunidades de aprendizagem a todos eles (FREIRE, 1996).

Pode nos ajudar, também, a tornar a sala de aula de LE um espaço de pesquisa e de investigação, pois, ao investigarmos essas singularidades dos aprendizes, tornamo-nos muito

mais do que ministrantes de aulas e passamos a ser professores-pesquisadores. Isso evidencia a indissociabilidade entre a docência e a pesquisa, tão defendida por autores como Freire (1996), Kumaravadivelu (2006) e Martins e Varani (2012).

Ademais, o processo de didatização nos possibilita exercer a nossa autoria no que concerne à produção de materiais para o ensino-aprendizagem de línguas, porque, quando investigamos as particularidades dos estudantes e baseamo-nos nelas para produzir materiais que as atendam, passamos a ser professores-pesquisadores-autores, o que vai ao encontro da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006).

No que concerne aos alunos, a didatização de materiais com base em seus estilos e estratégias de aprendizagem da LE pode contribuir para que eles:

- atuem como copesquisadores na sala de aula, ou seja, os aprendizes passam a ter um papel ativo, investigando os seus próprios estilos e as suas próprias estratégias de aprendizagem, expondo os seus pontos de vista (opiniões, sugestões, críticas) quanto aos materiais utilizados nas aulas e avaliando esses instrumentos de ensino-aprendizagem junto com o professor;
- reflitam sobre as diferentes formas pelas quais eles aprendem, tornando-se mais conscientes de suas preferências de estudo e de aprendizagem;
- ampliem o seu próprio repertório de estratégias de aprendizagem de línguas, buscando escolher e empregar as estratégias mais adequadas aos objetivos que eles pretendem alcançar, o que pode lhes proporcionar uma aprendizagem mais ativa, intencional e consciente (OXFORD, 2003);
- melhorem a própria aprendizagem da língua-alvo;
- responsabilizem-se, cada vez mais, por sua própria aprendizagem, desenvolvendo, sobretudo, a autonomia estrita (KUMARAVADIVELU, 2006).

Baseando-nos em Almeida Filho (1993, 2012), podemos afirmar que a didatização de materiais seja uma das dimensões da abordagem de ensinar do professor. Entretanto, os dados coletados em nossa pesquisa mostraram-nos que essa dimensão, nem sempre, faz parte, exclusivamente, da abordagem de ensinar do docente: como se pode ver no capítulo 3, ela também pode fazer parte da abordagem de aprender do discente: o aprendiz, visando facilitar a sua própria aprendizagem, também pode preparar seus próprios materiais e atividades, embora saibamos que a produção de materiais pelos estudantes seja inusual.

A nosso ver, mesmo não sendo habitual, a elaboração de materiais pelos alunos constitui um exercício emancipatório, um exercício de autonomia, no qual o discente se torna tão

responsável por sua aprendizagem, que ele mesmo busca preparar os materiais que serão mediadores entre ele e o conhecimento que ele quer construir.

Consideramos que a didatização de materiais para o ensino de línguas possa ser realizada tanto pelos docentes que têm uma vasta experiência de ensino quanto pelos professores que ainda estão no início de seu percurso profissional. Todavia, conforme procuramos mostrar na presente tese, esse processo requer dedicação, estudo, tempo, empenho e reflexões constantes por parte do docente que se propõe a realizá-lo. Portanto, o processo de didatização só pode ser realizado se, mesmo tendo uma carga horária de trabalho muito grande (como é o nosso caso e o da maioria dos docentes), o professor quiser, ou seja, se o professor não quiser preparar seus próprios materiais, ele não pode se sentir obrigado a fazê-lo, já que a elaboração de materiais consiste, a nosso ver, em uma opção, e não em uma imposição.

O fato de ele não querer exercer a sua autoria no tocante à produção de materiais não diminui, necessariamente, a qualidade de seu trabalho didático-pedagógico, pois os materiais são apenas recursos, instrumentos, mediadores no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Isso significa que o docente que se propõe a elaborar seus próprios materiais pode realizar um trabalho didático-pedagógico de alta qualidade, mas o docente que opte por não produzi-los também pode fazer um trabalho muito bom.

Convém ressaltar que, ao optarmos por preparar nossos próprios materiais, não conseguimos elaborar materiais e atividades que sejam muito diferentes dos que se encontram disponíveis no mercado editorial, porque, como elucida Coracini (1999), em virtude de nossa formação escolar/acadêmica, que foi, em grande parte, ancorada em livros didáticos, temos o LD internalizado.

No entanto, com base na análise dos dados coletados junto aos aprendizes do Italiano no Campus, podemos afirmar que, apesar da impossibilidade de produzirmos materiais muito diversos dos que foram (e são) publicados por editoras, os materiais que preparamos para os nossos estudantes foram considerados, pelos próprios discentes, mais interessantes e mais profícuos, pois, por terem sido didatizados com base nos interesses, nas necessidades, nos estilos e nas estratégias de aprendizagem dos alunos, atenderam, em larga medida, essas particularidades deles.

Desse modo, esperamos que esta tese seja vista, pelos professores (em serviço e em formação) que a lerem, como um convite à didatização de materiais com base nas singularidades dos aprendizes, a qual, apesar de consistir em um processo bastante trabalhoso, vale a pena ser realizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D. "The death of the method: plenary paper for the SGAV conference". Ottawa: Carleton University, 1991. Disponível em: <http://www.worldcat.org/title/death-of-the-method-plenary-paper-for-the-sgav-conference-carleton-university-ottawa-may-1991/oclc/632705226>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

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

_____. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2012.

AMADO, J. da S. *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009.

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

_____. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc, 1968.

BALBONI, P. E. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 1994.

_____. *Curricolo di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci, 1995.

_____. *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni, 1999.

BARRENECHEA, C. A. "Cognição Situada e a cultura da aprendizagem: algumas considerações". In: *Educar*, nº 16, p. 139-153. Curitiba, 2000.

BAZARIM, M. "Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas". Disponível em: www.filologia.org.br/xiicnlf/05/04.pdf. Acesso em 05 de agosto de 2016.

BECHARA, E. "A Lingüística, a gramática escolar e o ensino da língua portuguesa". In: *Revista Linguagem*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Instituto de Letras/UFF, 1979, p. 89-93. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/20/idioma20_a05.pdf. Acesso em 08 de abril de 2017.

BEGOTTI, P. *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*. Disponível em: http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_didattizzazione_analisi_teoria.pdf. Acesso em 11 de agosto de 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONVINO, E. “I materiali didattici per l’insegnamento dell’italiano L2: criteri di selezione”. Ultima revisione: 04 settembre 2008. Disponível em: <http://www.italicon.it/>. Acesso em 21 de agosto de 2013.

BORNETO, C. S. (org.). *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci, 1998.

BREEN, M. “Authenticity in the language classroom”. In: *Applied Linguistics* 6. Oxford: Oxford University Press, 1985.

BROWN, S.; MENASCHE, L. “Defining authenticity”. Disponível em: <http://www.as.yosu.edu/~english/faculty/brown/personal/BrownMenasche>. Acesso em 20 de setembro de 2013.

BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. “Situated Cognition and the culture of learning”. In: *Educational Researcher*. Vol. 18, nº 1, 1989, p. 32-42. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013189X%28198901%2F02%2918%3A1%3C32%3ASCATC0%3E2.0.CO%3B2-2>. Acesso em 31 de janeiro de 2017.

BROWN, H. D. “English language teaching in the post-method era: Towards better diagnosis, treatments, and assessment”. In J. C. RICHARDS; W. A. RENANDYA. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 9-18.

BROWN, A. L.; BRANSFORD, J. D.; FERRARA, R. A.; CAMPIONE, J. C. “The role of metacognition in reading and studying”. In: *Reading comprehension: from research to practice*. New York: Wiley, 1983, p. 77-166.

CARVALHO, M. A. F. de. “A abordagem cognitiva para os fatos de linguagem”. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/02/arquivos2/Maria%20Angelica%20Freire%20de%20Carvalho.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

CELANI, M. A. A. “Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada”. Disponível em: <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/198/165>. Acesso em 16 de novembro de 2014.

CHAMOT, A. U. “Issues in language learning strategy research and teaching”. In: *Electronic journal of foreign language teaching*, volume 1, nº 1, p. 14-26, 2004.

CHIPMAN, S. F.; SEGAL, J. W.; GLASER, R. *Thinking and learning skills*. Abingdon: Routledge, 1985.

CILIBERTI, A. *Glottodidattica – Per una cultura dell’insegnamento linguistico*. Roma: Carocci Editore, 2012.

COFFIELD, F.; MOSELEY, D.; HALL, E.; ECCLESTONE, K. *Learning styles and pedagogy in post-16 learning – A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre, 2004.

COHEN, A. D. "Second language learning and use strategies: clarifying the issues". Julho de 1996. Disponível em: <http://www.carla.umn.edu/strategies/resources/sbiclarify.pdf>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

COLOMBO, F.; FARACI, C.; DE LUCA, P. *Arrivederci! 1 – Corso multimediale di italiano per stranieri*. Roma: Edilingua, 2011.

COMODI, A. *Materiali autentici: selezione e uso nella didattica dell'italiano lingua straniera*. Perugia: Guerra Edizioni, 1995.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001.

CORACINI, M. J. "O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula". In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p. 17-26.

DANESI, M. *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra Edizioni, 1998.

DIADORI, P. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier, 2011.

ENGEL, G. I. "Pesquisa-ação". 2000. Disponível em: http://www.educaremovista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em 21 de novembro de 2014.

FELDER, R. M. "Learning and teaching styles in engineering education". In: *Engr. Education*, 78, 1988. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31039406/LS1988.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIR6FSIMDFXPEERSA&Expires=1379278863&Signature=R75qSb2%2FwMqNrpASpz%2BRaE9uMOA%3D&response-content-disposition=inline>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

_____. "Matters of style". *ASEE Prism*, 6 (4), 1996, p.18-23. Disponível em: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.htm>. Acesso em 04 de agosto de 2016.

_____; HENRIQUES, E. R. "Learning and teaching styles in foreign and second language education". In: *Foreign Language Annals*, 28, nº 1, 1995. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.19449720.1995.tb00767.x/pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2013.

_____; BRENT, R. "Understanding student differences". In: *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 2005. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x/abstract>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

_____; SOLOMAN, B. A. "Index of Learning Styles Questionnaire". Disponível em: <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>. Acesso em 26 de setembro de 2013.

FRANZONI, P. H. *Nos bastidores da comunicação autêntica. Uma reflexão em linguística aplicada*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUKUMOTO, A. H. B. *O ambiente intergeracional no ensino de italiano LE: o caso do Italiano no Campus*. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-15062011-084806/en.php>. Acesso em 15 de novembro de 2014.

GARCIA, T. B. “Materiais didáticos são mediadores entre professor, alunos e o conhecimento”. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=59&idCategoria=8>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

GARDNER, H. *Frames of mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

GOLDHILL, O. “The concept of different ‘learning styles’ is one of the greatest neuroscience myths”. *Quartz*, 03 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://qz.com/585143/the-concept-of-different-learning-styles-is-one-of-the-greatest-neuroscience-myths/>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

HAWI, M. M.; NININ, M. O. G.; MELLO, D. M.; DAMIANOVIC, M. C. “Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas na Linguística Aplicada”. Disponível em: http://www.academia.edu/17000143/Question%C3%A1rios_Instrumentos_de_Reflex%C3%A3o_em_Pesquisas_na_Lingu%C3%ADstica_Aplicada. Acesso em 01 de julho de 2016.

KING, K. A.; MACKEY, A. “Research methodology in second language studies: trends, concerns, and new directions”. In: *The Modern Language Journal*, 2016, p. 209-227.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. J. “Como produzir materiais para o ensino de línguas”. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf. Acesso em 21 de agosto de 2014.

_____. “Aprendizagem de línguas mediada por computador”. In: LEFFA, V. J. (org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada – Temas e Métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 5-30.

_____. “Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas”. In: NICOLAIDES, C. (org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LITZINGER, T. A.; SANG, H. L.; WISE, J. C.; FELDER, R. M. A study of the reliability and validity of the Felder-Soloman Index of Learning Styles. *Journal of Engineering Education*, 96(4), 309-319, 2007.

LOPES-ROSSI, M. A. G. “Tendências atuais da pesquisa em Linguística Aplicada”. Disponível em:
http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes_orais/artigomaria_aparecida.pdf. Acesso em 23 de novembro de 2014.

MARIANI, L. *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli, 2000.

_____. “Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua”. In: *Lingua e Nuova Didattica*. Ano XXV, setembro de 1996.

MARTINS, M. F.; VARANI, A. “Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa”. In: *Revista Diálogo Educ.* Curitiba, 2012, v. 12, nº 37, p. 647-680. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=7196&dd99=pdf. Acesso em 04 de janeiro de 2017.

MEZZADRI, M. *I ferri del mestiere. Corso di (auto) formazione per l'insegnante di lingua*. Perugia: Guerra Edizioni, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: E.P.U., 2012.

MOITA LOPES, L. P. “Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil”. Disponível em: periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11431/pdf. Acesso em 05 de agosto de 2016.

MORTARI, L. *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci, 2007.

NAIMAN, N. *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, R. G. de; DI GIORGI, C. A. G. “Princípios da Cognição Situada e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores”. In: *Educação*. Vol. 34, nº 3. Porto Alegre, 2011, p. 360-368.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. “Missing link: evidence from research on language learning styles and strategies”. In: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1990.

_____; EHRMAN, M. E. “Second language research on individual differences”. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 188-205, 1993.

_____. “The role of styles and strategies in second language learning”. 1989. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/pre-9214/styles.htm>. Acesso em 13 de setembro de 2013.

_____. “Language learning styles and strategies: an overview”. In: GALA, 2003. Disponível em: <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/learning%20strategies%20by%20Oxford.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

PAIVA, V. L. M. de O. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, Vol. 9, nº 1, p.77-127, 2006.

_____. *Inventário de estratégias para aprendizagem de língua estrangeira*. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/sill.htm>. Acesso em 08 de maio de 2015.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. “Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities”. In: *Cognition Instruct.* 1982. Disponível em: <http://garfield.library.upenn.edu/classics1993/A1993LT56600001.pdf>. Acesso em 04 de agosto de 2016.

PALLOTTI, G. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani, 1998.

PASHLER, H.; MCDANIEL, M.; ROHRER, D.; BJORK, R. Learning styles: concepts and evidence. *Psychological Science in the public interest*. Volume 9, número 3, dezembro de 2008.

PENNYCOOK, A. “The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching”. In: *TESOL Quarterly*. Volume 23, p. 589-618. Dezembro de 1989.

PRABHU, N. S. “There is no best method – Why?”. In: *Tesol Quarterly*. Vol. 24, nº 2, 1990. Disponível em: <http://course1.winona.edu/hshi/documents/Prabhuonpostmethod.pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2016.

RICHARDS, J. C; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RUBIN, J. “What the ‘good language learner’ can teach us”. In: *TESOL Quarterly*, vol. 9, nº 1, 1975, p. 41-51.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. C. M. B. *É verdade ou faz-de-conta? Observando a sala de aula de língua estrangeira*. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SOUZA, D. M. “Autoridade, autoria e livro didático”. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p. 27-31.

STERN, H. H. “What can we learn from the good language learner?”. In: *Canadian Modern Language Review*, março de 1975, 31 (4), p. 304-318.

TOMLINSON, B. *Developing materials for language teaching*. London: Continuum International Publishing Group, 2003.

_____; MASUHARA, H. *Research for materials development in language learning*. London: Continuum International Publishing Group, 2010.

ULLRICH, D. R.; OLIVEIRA, J. S.; BASSO, K.; VISENTINI, M. S. “Reflexões teóricas sobre confiabilidade e validade em pesquisas qualitativas: em direção à reflexividade analítica”. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/view/11329>. Acesso em 22 de novembro de 2014.

VIEIRA, D. A. *O uso de materiais autênticos nas aulas de italiano como língua estrangeira: teorias e práticas*. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.

_____. *A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira*. 279 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 2005.

WILKINS, D. *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. “Uma análise crítica sobre a ‘reflexão’ como conceito estruturante na formação docente”. Tradução de Júlio Emílio Diniz-Pereira. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/agosto de 2008.

ZOZZOLI, R. M. D. “Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas”. In: LEFFA, V. J. (org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada – Temas e Métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 99-123.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PRÓ-REITORIA DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

AUTORIZAÇÃO – ALUNO – ITALIANO NO CAMPUS

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade nº _____, aluno(a) regularmente matriculado(a) no nível II do curso “Italiano no Campus”, ministrado por Daniela Aparecida Vieira (portadora do documento de identidade nº 30.922.812-8 e do nº USP 3498401), na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, aos sábados das 09h às 12h, no primeiro semestre de 2015, autorizo que os questionários respondidos por mim, bem como as entrevistas, algumas atividades didáticas realizadas durante o curso e as gravações em áudio de algumas das aulas das quais participo como discente sejam utilizados na pesquisa de Doutorado em Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas) da ministrante do referido curso.

Declaro estar ciente de que tais instrumentos serão usados para a coleta e a análise de dados dessa pesquisa, que se situa no âmbito do ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira e está sendo desenvolvida sob orientação da professora Dra. Paola Giustina Baccin. Assim sendo, autorizo a utilização desses instrumentos, exclusivamente, para as finalidades de tal pesquisa.

São Paulo, _____ de _____ de 2015.

Ass. do(a) aluno(a)

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PRÓ-REITORIA DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Daniela Aparecida Vieira, portadora do documento de identidade 30.922.812-8, aluna regularmente matriculada no curso de Doutorado em Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas) da Universidade de São Paulo, comprometo-me a utilizar os questionários respondidos por meus alunos do nível II do Italiano no Campus, bem como as entrevistas, as atividades didáticas realizadas durante o curso e as gravações em áudio de algumas de nossas aulas do primeiro semestre de 2015, exclusivamente, para as finalidades da pesquisa que estou desenvolvendo no referido curso de pós-graduação, que são estas: análise e elaboração de materiais empregados nas aulas de italiano e investigação sobre os estilos e as estratégias de aprendizagem dos estudantes.

Comprometo-me a preservar a identidade dos alunos participantes da pesquisa, citando-os, em minha tese, apenas com nomes fictícios, ou identificando-os por números. Comprometo-me, ademais, a mostrar a esses discentes os resultados das análises que serão expostas na pesquisa já mencionada, caso seja de interesse dos estudantes.

São Paulo, 07 de março de 2015.

Ass. da aluna-professora-pesquisadora

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 1

QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS ALUNOS

Por favor, responda todas as perguntas! 😊

1. Como você se chama?

2. Quantos anos você tem?

3. Qual é o seu nível de escolaridade?

() ensino médio () graduação () pós-graduação

4. Se você é graduado e/ou pós-graduado, em que curso você se formou? E em qual instituição de ensino?

5. Qual é a sua profissão?

6. Por que você estuda italiano?

7. Quais são as suas expectativas quanto às aulas de italiano?

8. Na sua opinião, como deve ser a aula de língua italiana?

9. Como você prefere fazer as atividades em sala de aula (sozinho, em dupla, em grupo etc.)? Por quê?

10. Na sua opinião, é importante saber **como** você aprende uma língua estrangeira?

- () eu nunca tinha pensado nisso, mas **acho** que seja importante;
() eu nunca tinha pensado nisso, mas **não acho** que seja importante;
() sim, acho importante;
() não, não acho importante.

11. Você já estudou outras línguas estrangeiras, além do italiano? Em caso afirmativo, especifique qual (quais):

12. Você estuda italiano apenas nas aulas, ou procura estudá-lo fora da sala de aula também? De que maneira você estuda fora das aulas?

13. Se você respondeu que também estuda italiano fora das aulas, quantas horas por semana você dedica a esse estudo extraclasse?

14. Você acha que, nas aulas de italiano, seria interessante que, além de aprender essa língua, você desenvolvesse estratégias para aprender melhor uma língua estrangeira, ou seja, você acha importante “aprender a aprender” línguas?

- () eu nunca tinha pensado nisso, mas **acho** que seja importante;
() eu nunca tinha pensado nisso, mas **não acho** que seja importante;
() sim, acho importante;
() não, não acho importante.

15. O que você acha do livro didático adotado em nossos cursos? (Você gosta do livro? Por quê?).

16. Quais os materiais de que você mais gosta? (Exemplos: o livro didático, as canções, os filmes, os anúncios publicitários, entre outros). Por que você gosta desses materiais?

17. Se você pudesse participar da preparação de um material para as aulas de italiano, como seria esse material?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO

Allievo(a): _____ Data: ____/____/____

Valutazione – Italiano nel campus

Livello II - Insegnante: Daniela Vieira

Cari studenti,

come sapete, al livello III sarò io ancora la vostra insegnante. Quindi vi chiedo di compilare questa scheda di valutazione affinché il nostro prossimo corso possa essere migliore di questo. **Per favore, rispondete a tutte le domande e cercate di essere sinceri!** State tranquilli perché le vostre risposte non influiranno sulla vostra valutazione! Inviatemi, per cortesia, il questionario risposto **entro il 06 giugno 2015**.

Grazie mille! 😊

Daniela

Il corso, i materiali e le attività

1. Ti è piaciuto il corso? Perché?

2. Ti sono piaciuti i materiali e le attività (il libro didattico, i materiali e le attività extra tra cui: i giochi, le canzoni, le pubblicità, gli esercizi grammaticali ecc.)? Perché? C'è qualche materiale o attività che ti sia piaciuto di più? Quale?

3. Hai qualche suggerimento/ critica/ idea perché il nostro corso del prossimo semestre sia migliore?

L'insegnante

1. L'insegnante ha spiegato chiaramente i contenuti e le attività del corso?

() sì, sempre; () sì, quasi sempre; () sì, qualche volta; () no, mai o quasi mai.

Commenti:

2. Ha selezionato/ elaborato attività che ti piacciono?

() sì, sempre; () sì, quasi sempre; () sì, qualche volta; () no, mai o quasi mai.

Commenti:

3. Ha chiarito i tuoi dubbi?

() sì, sempre; () sì, quasi sempre; () sì, qualche volta; () no, mai o quasi mai.

Commenti:

4. Ha risposto alle tue mail/ ai tuoi messaggi?

() sì, sempre; () sì, quasi sempre; () sì, qualche volta; () no, mai o quasi mai.

Commenti:

5. Se tu dovessi assegnare un voto all'insegnante, quale sarebbe? (Voto minimo: 0. Voto massimo 10). Perché le assegneresti questo voto?

Io - La mia autovalutazione

1. Sono venuto(a) alle lezioni di italiano.

() sempre; () quasi sempre; () qualche volta; () mai o quasi mai.

Commenti:

2. Ho fatto i compiti richiesti dall'insegnante.

() sempre; () quasi sempre; () qualche volta; () mai o quasi mai.

Commenti:

3. Ho letto le mail inviate dall'insegnante e dai miei compagni.

☐ sempre; ☐ quasi sempre; ☐ qualche volta; ☐ mai o quasi mai.

Commenti:

4. Ho risposto (quando necessario) alle mail inviate dall'insegnante e dai miei compagni.

☐ sempre; ☐ quasi sempre; ☐ qualche volta; ☐ mai o quasi mai.

Commenti:

5. Ho cercato di essere in contatto con la lingua italiana anche fuori dalle lezioni (esempio: tramite l'ascolto di canzoni, la lettura di testi scritti in italiano ecc.).

☐ sempre; ☐ quasi sempre; ☐ qualche volta; ☐ mai o quasi mai.

Commenti:

6. Questo semestre cos'ho imparato nel corso di italiano (esempi: contenuti grammaticali, lessicali, culturali; elementi riguardanti gli stili e le strategie di apprendimento ecc.)?

7. Al livello II del corso di italiano sono stato un bravo studente? Se io dovessi assegnarmi un voto (voto minimo: 0; voto massimo: 10), quale sarebbe? Perché?

APÊNDICE E – PERGUNTAS QUE FIZEMOS AOS ALUNOS DURANTE AS ENTREVISTAS – ARQUIVOS DAS DEZ ENTREVISTAS

1. Aluno(a): Elisa

- ✓ Estilos de aprendizagem predominantes: auditivo, analítico e de grupo. A aluna diz reconhecer-se nos resultados.
- ✓ Frequência de uso de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: média (média global: 3,2). Para melhorar seu processo de aprendizagem do italiano, você poderia usar as estratégias afetivas com mais frequência, Elisa.

1. Com base nos questionários que você respondeu e nas nossas aulas de italiano, você descobriu algo de interessante quanto ao seu modo de estudar e de aprender línguas? Em caso afirmativo, o que você descobriu?

2. O que você achou do trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem que realizamos nas aulas (os questionários, as atividades de interpretação dos pontos, a lista de estratégias de aprendizagem feita pelo nosso grupo e o jogo)? Você acha que conhecer um pouco sobre os seus próprios estilos e sobre as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras pode ajudar você a aprender melhor o italiano?

3. De 1 a 10, que nota você daria para o livro didático usado em nosso curso? Por que você daria essa nota?

4. De 1 a 10, que nota você daria aos materiais e atividades que utilizamos em nossas aulas? Por que você daria essa nota?

5. Na minha tese de doutorado, vou dar nomes fictícios aos alunos para preservar a identidade de vocês. Você gostaria de escolher um nome? Qual?

6. Elisa, como você foi minha aluna no nível I, eu sei que você é uma boa aluna. Mas, neste semestre, você, por motivos de trabalho e estudos, faltou a muitas aulas, e esse excesso de ausências comprometeu o seu processo de aprendizagem do italiano. Por isso, estou bastante preocupada. Você sabe que, agora, a nota mínima para aprovação no Italiano no Campus é 7,0. Estou preocupada, porque acho que você não conseguiu atingir os objetivos mínimos de aprendizagem do nível II e, por esse motivo, infelizmente, talvez você precise refazer esse nível. Independentemente de você ter de refazê-lo ou não, estou à sua disposição, caso você precise de ajuda com o italiano ou em qualquer outro âmbito para o qual eu possa, de alguma forma, contribuir. ☺

2. Aluno(a): Manuela

- ✓ Estilos de aprendizagem predominantes: auditivo e cinestésico, analítico e de grupo. A aluna diz reconhecer-se nos resultados.
- ✓ Frequência de uso de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: média (média global: 3,2). Para melhorar seu processo de aprendizagem do italiano, você poderia usar as estratégias de memória e afetivas com mais frequência.

1. Com base nos questionários que você respondeu e nas nossas aulas de italiano, você descobriu algo de interessante quanto ao seu modo de estudar e de aprender línguas? Em caso afirmativo, o que você descobriu?
2. O que você achou do trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem que realizamos nas aulas (os questionários, as atividades de interpretação dos pontos, a lista de estratégias de aprendizagem feita pelo nosso grupo e o jogo)? Você acha que conhecer um pouco sobre os seus próprios estilos e sobre as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras pode ajudar você a aprender melhor o italiano?
3. De 1 a 10, que nota você daria para o livro didático usado em nosso curso? Por que você daria essa nota?
4. De 1 a 10, que nota você daria aos materiais e atividades que utilizamos em nossas aulas? Por que você daria essa nota?
5. Manuela, no questionário de avaliação do curso, você disse que, com os materiais extras, “a aula não fica tão maçante, no sentido de ficar só no livro e fazendo exercícios, e também ajuda a colocarmos um pouco em prática os conhecimentos adquiridos na aula” (grifo meu). Você pode me explicar melhor essa sua afirmação? Você acha que, de modo geral, as aulas são maçantes?
6. Na minha tese de doutorado, vou dar nomes fictícios aos alunos para preservar a identidade de vocês. Você gostaria de escolher um nome? Qual?
7. Você disse que a nota que você se daria como aluna de italiano neste semestre seria 7,0, mas eu acho que a sua nota deveria ser mais alta, pois você veio à maioria das aulas, participou de todas as atividades propostas na sala de aula e entregou-me todas as atividades de escrita nas datas solicitadas. Além disso, como você mesma disse, você tem facilidade para aprender línguas e, de fato, eu percebo que você entende facilmente os conteúdos explicados. Por isso,

acho que sua nota deveria ser 9,0. Só não lhe daria 10, porque, como você mesma disse na autoavaliação, devido à falta de tempo, você só fez as “lições de casa” algumas vezes.

Obrigada pelos elogios, pelas sugestões, pela participação nas aulas e pela participação na minha pesquisa de doutorado! Se você precisar de ajuda no tocante ao italiano ou a outros âmbitos para os quais eu possa contribuir, você pode sempre contar comigo. ☺

3. Aluno(a): Ana

- ✓ Estilos de aprendizagem predominantes: auditivo, analítico e de grupo. A aluna diz reconhecer-se nos resultados.
- ✓ Frequência de uso de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: média (média global: 3,0). Para melhorar seu processo de aprendizagem do italiano, você poderia usar as estratégias de memória, cognitivas e afetivas com mais frequência, Ana.

1. Com base nos questionários que você respondeu e nas nossas aulas de italiano, você descobriu algo de interessante quanto ao seu modo de estudar e de aprender línguas? Em caso afirmativo, o que você descobriu?
2. O que você achou do trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem que realizamos nas aulas (os questionários, as atividades de interpretação dos pontos, a lista de estratégias de aprendizagem feita pelo nosso grupo e o jogo)? Você acha que conhecer um pouco sobre os seus próprios estilos e sobre as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras pode ajudar você a aprender melhor o italiano?
3. De 1 a 10, que nota você daria para o livro didático usado em nosso curso? Por que você daria essa nota?
4. De 1 a 10, que nota você daria aos materiais e atividades que utilizamos em nossas aulas? Por que você daria essa nota?
5. Ana, na avaliação do curso, você escreveu que “a grande maioria das atividades foram legais e interessantes, mas tiveram atividades que não foram tão legais, mas foram as do livro”. Você pode me dar, pelo menos, um exemplo de atividade que, para você, não tenha sido muito interessante?

6. Na minha tese de doutorado, vou dar nomes fictícios aos alunos para preservar a identidade de vocês. Você gostaria de escolher um nome? Qual?

7. Você disse que a nota que você se daria como aluna de italiano neste semestre seria 5,0, mas eu acho que a sua nota deveria ser mais alta, pois você veio a muitas aulas, participou de todas as atividades propostas na sala de aula e entregou-me todas as atividades de escrita nas datas solicitadas. Como você mesma disse na autoavaliação, vir às aulas e estudar em casa são muito importantes para que se tenha uma boa aprendizagem, e tenho certeza de que você teria tido uma aprendizagem melhor se você pudesse ter se dedicado mais ao italiano neste semestre. Mas, apesar das faltas que você teve e da falta de tempo para estudar em casa, eu vi que você se esforçou nas atividades propostas na sala de aula, por isso eu lhe daria a nota 8,0.

Obrigada pelos elogios, pelas sugestões, pela participação nas aulas e pela participação na minha pesquisa de doutorado! Se você precisar de ajuda no tocante ao italiano ou a outros âmbitos para os quais eu possa contribuir, você pode sempre contar comigo. ☺

4. Aluno(a): Fernando

- ✓ Estilos de aprendizagem predominantes: visual-verbal (segundo o questionário 2) e cinestésico (segundo o próprio aluno), analítico e individual. O aluno diz não reconhecer-se nos resultados, porque, a seu ver, ele aprende também de forma cinestésica. Mas acho que o que ele quis dizer é que se reconhece em todos os resultados, exceto no tocante à predominância do estilo visual-verbal.
- ✓ Frequência de uso de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: média (média global: 3,3). Para melhorar seu processo de aprendizagem do italiano, você poderia usar as estratégias afetivas com mais frequência, Fernando.

1. Com base nos questionários que você respondeu e nas nossas aulas de italiano, você descobriu algo de interessante quanto ao seu modo de estudar e de aprender línguas? Em caso afirmativo, o que você descobriu?

2. Fernando, segundo o questionário 2, você tem uma predominância do estilo visual-verbal. Mas você disse que discorda desse resultado, pois você também aprende de modo cinestésico.

Com isso, você quis dizer que você acha que você é mais cinestésico do que visual-verbal? Ou você acha que você é tão cinestésico quanto visual-verbal? Com os outros resultados do questionário, você concorda?

3. O que você achou do trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem que realizamos nas aulas (os questionários, as atividades de interpretação dos pontos, a lista de estratégias de aprendizagem feita pelo nosso grupo e o jogo)? Você acha que conhecer um pouco sobre os seus próprios estilos e sobre as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras pode ajudar você a aprender melhor o italiano?

4. De 1 a 10, que nota você daria para o livro didático usado em nosso curso? Por que você daria essa nota?

5. De 1 a 10, que nota você daria aos materiais e atividades que utilizamos em nossas aulas? Por que você daria essa nota?

6. Na minha tese de doutorado, vou dar nomes fictícios aos alunos para preservar a identidade de vocês. Você gostaria de escolher um nome? Qual?

7. Fernando, você disse, na avaliação do curso: “Penso que poderíamos praticar mais o italiano com atividades do dia a dia, como num restaurante, simulando mesmo a ação ou como fazer para se comportar num hotel ou numa loja”. Você pode me explicar melhor essa sua sugestão?

8. Você disse que a nota que você se daria como aluno de italiano neste semestre seria 7,0 ou 8,0, mas eu acho que a sua nota deveria ser mais alta, porque você veio a quase todas as aulas, participou de todas as atividades propostas na sala de aula, entregou-me todas as atividades de produção escrita nas datas solicitadas, esforçou-se para escrever uma receita em italiano para compartilhar com os colegas de classe e comigo e, além disso, você fez aquele bolo de cenoura com chocolate delicioso para nós. ☺ A meu ver, a sua nota deveria ser 9,5. Só não lhe daria 10, porque, como você mesmo disse, na autoavaliação, você nem sempre fez todas as lições de casa. ☺

Obrigada pelos elogios, pelas sugestões, pela participação nas aulas, pelo bolo de cenoura com chocolate e pela participação na minha pesquisa de doutorado! Se você precisar de ajuda no tocante ao italiano ou a outros âmbitos para os quais eu possa contribuir, você pode sempre contar comigo. ☺

5. Aluno(a): Marcello Mastroianni

- ✓ Estilos de aprendizagem predominantes: auditivo, analítico, individual e de grupo. O aluno diz reconhecer-se nos resultados.
- ✓ Frequência de uso de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: média (média global: 3,2). Para melhorar ainda mais o seu processo de aprendizagem do italiano, você poderia usar as estratégias de memória, de compensação e afetivas com mais frequência, Marcello. De qualquer forma, você já é um ótimo aluno de italiano. Parabéns!

1. Com base nos questionários que você respondeu e nas nossas aulas de italiano, você descobriu algo de interessante quanto ao seu modo de estudar e de aprender línguas? Em caso afirmativo, o que você descobriu?
2. Quanto à preferência pelo trabalho individual ou com os outros, você obteve resultados iguais no questionário 2, ou seja, você teve um empate. Mas, pelo que entendi da sua resposta à questão “você se reconhece nos resultados?”, você prefere trabalhar individualmente. É isso mesmo?
3. O que você achou do trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem que realizamos nas aulas (os questionários, as atividades de interpretação dos pontos, a lista de estratégias de aprendizagem feita pelo nosso grupo e o jogo)? Você acha que conhecer um pouco sobre os seus próprios estilos e sobre as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras pode ajudar você a aprender melhor o italiano?
4. De 1 a 10, que nota você daria para o livro didático usado em nosso curso? Por que você daria essa nota?
5. De 1 a 10, que nota você daria aos materiais e atividades que utilizamos em nossas aulas? Por que você daria essa nota?
6. Na minha tese de doutorado, vou dar nomes fictícios aos alunos para preservar a identidade de vocês. Você gostaria de escolher um nome? Qual?
7. Você disse que a nota que você se daria como aluno de italiano neste semestre seria 8,0, mas eu acho que a sua nota deveria ser mais alta, porque você veio a todas as aulas, participou de todas as atividades propostas na sala de aula e sempre demonstrou um grande senso de humor nas atividades de leitura e de produção oral, entregou-me todas as atividades de produção escrita nas datas solicitadas, sempre se esforçou para escrever e-mails aos colegas e a mim em italiano e sempre me escreveu em italiano no *Whats app*. Além disso, esforçou-se para escrever uma

receita em italiano para compartilhar com os colegas e comigo e trouxe, para nós, aquele delicioso *flan* de uva. Então, a meu ver, sua nota deveria ser 10,0. Continue assim! ☺

Obrigada pelos elogios, pelas sugestões, pela participação nas aulas, pelo *flan* de uva e pela participação na minha pesquisa de doutorado! Se você precisar de ajuda no tocante ao italiano ou a outros âmbitos para os quais eu possa contribuir, você pode sempre contar comigo. ☺

6. Aluno(a): Alana

- ✓ Estilos de aprendizagem predominantes: cinestésico, global, individual e de grupo. A aluna diz reconhecer-se nos resultados, mas não totalmente, pois, a seu ver, ela não tem o estilo global e sempre prefere trabalhar individualmente.
- ✓ Frequência de uso de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: média (média global: 3,1). Para melhorar seu processo de aprendizagem do italiano, você poderia usar as estratégias de memória, de compensação e afetivas com mais frequência, Alana.

1. Com base nos questionários que você respondeu e nas nossas aulas de italiano, você descobriu algo de interessante quanto ao seu modo de estudar e de aprender línguas? Em caso afirmativo, o que você descobriu?

2. O que você achou do trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem que realizamos nas aulas (os questionários, as atividades de interpretação dos pontos, a lista de estratégias de aprendizagem feita pelo nosso grupo e o jogo)? Você acha que conhecer um pouco sobre os seus próprios estilos e sobre as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras pode ajudar você a aprender melhor o italiano?

3. De 1 a 10, que nota você daria para o livro didático usado em nosso curso? Por que você daria essa nota?

4. De 1 a 10, que nota você daria aos materiais e atividades que utilizamos em nossas aulas? Por que você daria essa nota?

5. Alana, na avaliação do curso e na autoavaliação, você disse que não gosta de fazer atividades em duplas ou em grupos, mas você também sugeriu que tivéssemos mais atividades de conversação no curso (e essas atividades precisam, necessariamente, ser em duplas ou em

grupos). Então, não ficou muito claro, para mim, o que você quis dizer. Você pode me explicar melhor?

6. Na minha tese de doutorado, vou dar nomes fictícios aos alunos para preservar a identidade de vocês. Você gostaria de escolher um nome? Qual?

7. Você disse que a nota que você se daria como aluna de italiano neste semestre seria 8,0, mas eu acho que a sua nota deveria ser um pouco mais alta, pois você veio à maioria das aulas, participou de todas as atividades propostas na sala de aula (inclusive das atividades em duplas e em grupos, das quais você não gosta) e entregou-me todas as atividades de escrita nas datas solicitadas. Por isso, eu lhe daria a nota 8,5. Sinto muito por você ter tido que faltar a algumas aulas devido à cirurgia cardíaca da sua mãe e ao fato de você ter pegado dengue. Espero que sua mãe, em breve, esteja totalmente bem. Fico muito contente em saber que você já se recuperou da dengue.

Obrigada pelos elogios, pelas sugestões, pela participação nas aulas e pela participação na minha pesquisa de doutorado! Se você precisar de ajuda no tocante ao italiano ou a outros âmbitos para os quais eu possa contribuir, você pode sempre contar comigo. ☺

7. Aluno(a): Laura

- ✓ Estilos de aprendizagem predominantes: cinestésico, analítico e de grupo. A aluna diz reconhecer-se nos resultados.
- ✓ Frequência de uso de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: alta (média global: 3,7). Você já usa bastante as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras, mas, para melhorar seu processo de aprendizagem do italiano, você poderia usar as estratégias de compensação com mais frequência, Laura.

1. Com base nos questionários que você respondeu e nas nossas aulas de italiano, você descobriu algo de interessante quanto ao seu modo de estudar e de aprender línguas? Em caso afirmativo, o que você descobriu?

2. O que você achou do trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem que realizamos nas aulas (os questionários, as atividades de interpretação dos pontos, a lista de estratégias de

aprendizagem feita pelo nosso grupo e o jogo)? Você acha que conhecer um pouco sobre os seus próprios estilos e sobre as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras pode ajudar você a aprender melhor o italiano?

3. Laura, você tem um diário de aprendizagem de línguas e o utiliza com frequência? Pergunto isso porque, no questionário sobre estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras, na afirmação “Escrevo os meus sentimentos em um diário de aprendizagem de línguas”, você assinalou a resposta “muito frequentemente”.

4. De 1 a 10, que nota você daria para o livro didático usado em nosso curso? Por que você daria essa nota?

5. De 1 a 10, que nota você daria aos materiais e atividades que utilizamos em nossas aulas? Por que você daria essa nota?

6. Na minha tese de doutorado, vou dar nomes fictícios aos alunos para preservar a identidade de vocês. Você gostaria de escolher um nome? Qual?

7. Você disse que a nota que você se daria como aluna de italiano neste semestre seria 6,0, mas eu acho que a sua nota deveria ser mais alta, pois você veio à maioria das aulas, participou de todas as atividades propostas na sala de aula e entregou-me todas as atividades de escrita nas datas solicitadas. Eu lhe daria a nota 8,0, pois vejo que, embora você tenha dificuldade com alguns conteúdos, você se esforça para aprendê-los. É claro que, se você puder rever esses conteúdos em casa com frequência, sua aprendizagem será melhor, e essas dificuldades tenderão a ser sempre menores! Quanto ao seu medo de errar ao falar italiano, tente ficar mais tranquila, porque os erros fazem parte do processo de aprendizagem e é errando que aprendemos. ☺

Obrigada pelos elogios, pelas sugestões, pela participação nas aulas e pela participação na minha pesquisa de doutorado! Se você precisar de ajuda no tocante ao italiano ou a outros âmbitos para os quais eu possa contribuir, você pode sempre contar comigo. ☺

8. Aluno(a): Simone

- ✓ Estilos de aprendizagem predominantes: auditivo, analítico e de grupo. A aluna diz não se reconhecer em todos os resultados, porque ela também precisa ler e escrever para aprender melhor e prefere trabalhar individualmente.

- ✓ Frequência de uso de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: média (média global: 3,2). Para melhorar seu processo de aprendizagem do italiano, você poderia usar as estratégias de memória e afetivas com mais frequência, Simone.

1. Com base nos questionários que você respondeu e nas nossas aulas de italiano, você descobriu algo de interessante quanto ao seu modo de estudar e de aprender línguas? Em caso afirmativo, o que você descobriu?

2. O que você achou do trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem que realizamos nas aulas (os questionários, as atividades de interpretação dos pontos, a lista de estratégias de aprendizagem feita pelo nosso grupo e o jogo)? Você acha que conhecer um pouco sobre os seus próprios estilos e sobre as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras pode ajudar você a aprender melhor o italiano?

3. De 1 a 10, que nota você daria para o livro didático usado em nosso curso? Por que você daria essa nota?

4. De 1 a 10, que nota você daria aos materiais e atividades que utilizamos em nossas aulas? Por que você daria essa nota?

5. Na minha tese de doutorado, vou dar nomes fictícios aos alunos para preservar a identidade de vocês. Você gostaria de escolher um nome? Qual?

6. Você disse que a nota que você se daria como aluna de italiano neste semestre seria 7,0, mas eu acho que a sua nota deveria ser mais alta, pois você veio a quase todas as aulas, participou das atividades propostas na sala de aula e entregou-me todas as atividades de escrita nas datas solicitadas. Além disso, você teve um bom desempenho nas atividades de avaliação do curso que fizemos até agora (prova intermediária e produções escritas). Por esse motivo, eu lhe daria a nota 9,0.

Obrigada pelos elogios, pela participação nas aulas, pela ajuda com o data-show e pela participação na minha pesquisa de doutorado! Se você precisar de ajuda no tocante ao italiano ou a outros âmbitos para os quais eu possa contribuir, você pode sempre contar comigo. ☺

9. Aluno(a): Felipe

- ✓ Estilos de aprendizagem predominantes: visual-verbal, analítico e individual. O aluno diz reconhecer-se nos resultados.
- ✓ Frequência de uso de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: média (média global: 3,4). Para melhorar seu processo de aprendizagem do italiano, você poderia usar as estratégias afetivas com mais frequência, Felipe.

1. Com base nos questionários que você respondeu e nas nossas aulas de italiano, você descobriu algo de interessante quanto ao seu modo de estudar e de aprender línguas? Em caso afirmativo, o que você descobriu?

2. O que você achou do trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem que realizamos nas aulas (os questionários, as atividades de interpretação dos pontos, a lista de estratégias de aprendizagem feita pelo nosso grupo e o jogo)? Você acha que conhecer um pouco sobre os seus próprios estilos e sobre as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras pode ajudar você a aprender melhor o italiano?

3. De 1 a 10, que nota você daria para o livro didático usado em nosso curso? Por que você daria essa nota?

4. De 1 a 10, que nota você daria aos materiais e atividades que utilizamos em nossas aulas? Por que você daria essa nota?

5. Na minha tese de doutorado, vou dar nomes fictícios aos alunos para preservar a identidade de vocês. Você gostaria de escolher um nome? Qual?

6. Você disse que a nota que você se daria como aluno de italiano neste semestre seria 7,0, mas eu acho que a sua nota deveria ser mais alta, porque você veio a todas as aulas, participou de todas as atividades propostas na sala de aula, entregou-me todas as atividades de produção escrita nas datas solicitadas e, além disso, esforçou-se bastante para desenvolver todas as suas habilidades, inclusive a compreensão oral. Eu notei que, devido ao seu problema de audição, você sempre fazia em casa as atividades de “ascolto” e acho que essa foi uma ótima estratégia para que você aproveitasse melhor as aulas. Tendo em vista todos esses aspectos, eu daria a você nota 10 como aluno de italiano.

Obrigada pelos elogios, pelas sugestões, pela participação nas aulas e pela participação na minha pesquisa de doutorado! Parabéns pelo seu esforço! Se você precisar de ajuda no tocante ao italiano ou a outros âmbitos para os quais eu possa contribuir, você pode sempre contar comigo. ☺

10. Aluno(a): Sergio Leone

- ✓ Estilos de aprendizagem predominantes: auditivo, global e de grupo. O aluno diz reconhecer-se nos resultados, mas diz que também gosta de estudar sozinho.
- ✓ Frequência de uso de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: alta (média global: 3,9). Parabéns, Sergio, você já usa bastante as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras!

1. Com base nos questionários que você respondeu e nas nossas aulas de italiano, você descobriu algo de interessante quanto ao seu modo de estudar e de aprender línguas? Em caso afirmativo, o que você descobriu?
2. Sergio, você disse que concorda com os resultados do questionário sobre estilos de aprendizagem, mas que não concorda com tudo, porque você também gosta de estudar sozinho. Com isso, você quis dizer que prefere estudar individualmente a estudar em grupo?
3. O que você achou do trabalho com estilos e estratégias de aprendizagem que realizamos nas aulas (os questionários, as atividades de interpretação dos pontos, a lista de estratégias de aprendizagem feita pelo nosso grupo e o jogo)? Você acha que conhecer um pouco sobre os seus próprios estilos e sobre as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras pode ajudar você a aprender melhor o italiano?
4. De 1 a 10, que nota você daria para o livro didático usado em nosso curso? Por que você daria essa nota?
5. De 1 a 10, que nota você daria aos materiais e atividades que utilizamos em nossas aulas? Por que você daria essa nota?
6. Na avaliação do curso, você sugeriu que fosse feito um “stampato” com o que eu escrevo na lousa. O que você quis dizer com “stampato”? Não entendi bem. Você pode me explicar melhor?
7. Na minha tese de doutorado, vou dar nomes fictícios aos alunos para preservar a identidade de vocês. Você gostaria de escolher um nome? Qual?
8. Você disse que a nota que você se daria como aluno de italiano neste semestre seria 8,0 ou um pouco mais, mas eu acho que a sua nota deveria ser mais alta, porque você veio a quase todas as aulas, participou de todas as atividades propostas na sala de aula, entregou-me todas as atividades de produção escrita nas datas solicitadas, esforçou-se para escrever sempre em italiano, sempre respondeu os meus e-mails (inclusive aqueles em que eu apenas enviava os

materiais que eu preparei/selecionei para vocês).☺ A meu ver, a sua nota deveria ser 9,5. Só não lhe daria 10, porque, como você mesmo disse na autoavaliação, devido ao fato de você ter ficado quarenta anos sem estudar, há, ainda, muito a ser feito para melhorar as suas habilidades na língua italiana. Parabéns pelo esforço! ☺

Obrigada pelos elogios, pelas sugestões, pela participação nas aulas, pela *panna cotta* maravilhosa que você preparou para nós e pela participação na minha pesquisa de doutorado! Se você precisar de ajuda no tocante ao italiano ou a outros âmbitos para os quais eu possa contribuir, você pode sempre contar comigo. ☺

APÊNDICE F – TRADUÇÃO DAS ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DOS PONTOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Questionário sobre os estilos de aprendizagem – Interpretações dos pontos⁹⁶

1. Agora que você já calculou os seus pontos, pode ler as interpretações deles:

Não há pontuações melhores ou piores neste questionário. Cada pontuação representa o seu modo *peçoal* de estudar e aprender. Cada pontuação refere-se a um *estilo de aprendizagem*, e cada estilo de aprendizagem tem os seus lados positivos e negativos.

Os modos de estudar e de aprender são diferentes, variando de pessoa para pessoa, mas podem ser resumidos em algumas grandes categorias. Este questionário enfoca os seguintes modos de aprender:

* **ÁREA A:** *visual-verbal*, *visual não verbal*, *auditivo* ou *cinestésico*: trata-se dos *canais sensoriais* através dos quais percebemos o mundo externo. As pessoas com preferência *visual-verbal* aprendem melhor lendo; aquelas com preferência *visual não verbal*, observando figuras, diagramas etc.; aquelas com preferência *auditiva*, escutando; as com preferência *cinestésica*, experienciando diretamente as coisas.

* **ÁREA B:** *analítico* ou *global*: trata-se dos modos de *elaborar as informações*. As pessoas com preferência *analítica* tendem a preferir o raciocínio lógico e sistemático, baseado em fatos e detalhes; as com preferência *global* tendem a considerar as situações de modo sintético, baseando-se na própria intuição e nos aspectos gerais de um problema.

* **ÁREA C:** *individual* ou *de grupo*: trata-se da preferência pelo *trabalho individual* ou pelo *trabalho com os outros*.

Com base na leitura das interpretações e nos seus pontos, complete os espaços em branco com uma das palavras/expressões entre parênteses:

Área A

O meu estilo de aprendizagem predominante é o (visual-verbal; visual não verbal; auditivo; cinestésico) _____. Portanto, aprendo melhor (lendo; observando figuras, diagramas etc.; escutando; experienciando diretamente as coisas) _____.

⁹⁶ Interpretações e descrições retiradas de: Mariani L. *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli, 2000.

Área B

Tenho uma predominância do estilo de aprendizagem (analítico, global) _____.

Então, geralmente, prefiro tomar decisões ou considerar uma situação com base (no raciocínio lógico; na intuição) _____.

Área C

Tenho uma preferência pelo estilo de aprendizagem (individual; de grupo) _____.

Por isso, prefiro trabalhar (sozinho/a; em duplas ou em grupo) _____.

2. Agora que você já identificou os seus estilos de aprendizagem, pode ler as descrições deles e completá-las com os verbos entre parênteses, conjugando-os no presente:

Área A – Como (eu – ter) _____ o...

...estilo visual-verbal...	...estilo visual-não verbal...	...estilo auditivo...	...estilo cinestésico...
<p>... (eu-preferir) _____</p> <p>ver o que (eu-dever) _____</p> <p>aprender e me basear, sobretudo, na linguagem verbal. Para mim, é útil, por exemplo:</p> <p>* ler instruções em vez de escutá-las;</p> <p>* tomar nota daquilo que é explicado em classe;</p> <p>* ver as coisas escritas na lousa;</p>	<p>... (eu-preferir) _____ ver</p> <p>o que (eu-dever) _____</p> <p>aprender, mas me baseando, sobretudo, na linguagem não verbal (desenhos, fotografias, símbolos, gráficos, diagramas etc.). (eu-achar) _____</p> <p>útil, por exemplo:</p> <p>* ler rapidamente um livro ou uma revista, observando as figuras;</p>	<p>...(eu-preferir) _____</p> <p>ouvir o que (eu-dever) _____</p> <p>aprender. (eu-aprender) _____ bem</p> <p>alguma coisa quando, por exemplo:</p> <p>* (eu-escutar) _____</p> <p>uma aula em vez de estudar em um livro;</p> <p>* (eu-ler) _____ em voz alta;</p>	<p>... (eu-preferir) _____</p> <p>realizar atividades concretas. (eu-achar) _____</p> <p>útil, por exemplo:</p> <p>* experienciar, diretamente, um problema;</p> <p>* fazer trabalhos mesmo sem ler/escutar instruções;</p> <p>* poder me mover enquanto (eu-estudar) _____;</p>

* estudar nos livros em vez de escutar uma aula.	* aprender a fazer alguma coisa observando como se faz, em vez de aprendê-la lendo ou escutando explicações; * basear-me na memória visual para me lembrar de lugares, pessoas, fatos e circunstâncias.	*(eu-repetir) _____ mentalmente; * (eu-participar) _____ de discussões em classe; * (eu-trabalhar) _____ com um colega ou em grupos; * (eu-escutar) _____ _____ uma demonstração de como fazer algo em vez de ler instruções escritas.	* usar gestos na conversação; * trabalhar com um colega ou em grupo; * realizar experiências ativas dentro e fora da escola, como pesquisas, entrevistas, experiências em laboratório.
--	--	--	--

Área B – Como (eu-ter) _____ o estilo cognitivo...

...analítico...	...global...
...(eu-preferir) _____ considerar um problema dividindo-o em partes e considerando-as uma por uma. Em geral, (aprender) _____ melhor alguma coisa quando, por exemplo: * (raciocinar) _____ de modo lógico, baseando-me em fatos precisos; * (enfocar) _____ as diferenças entre as coisas; * (proceder) _____ no trabalho de modo linear, passo a passo; * (realizar) _____ as tarefas de modo sistemático;	...(eu-preferir) _____ considerar um problema avaliando-o em sua totalidade. (conseguir) _____ aprender bem alguma coisa quando, por exemplo: * (sintetizar) _____ o que estou estudando; * (enfocar) _____ as semelhanças entre as coisas; * (tomar) _____ decisões de modo intuitivo, baseando-me nas sensações;

<p>* (programar) _____ antecipadamente o que (dever) _____ fazer;</p> <p>* (usar) _____ bem o tempo que (ter) _____ à disposição, tanto para o estudo quanto para outras atividades;</p> <p>* não (ser) _____ distraído por outros estímulos (por exemplo, música) enquanto (estudar) _____;</p> <p>* (ter) _____ e (respeitar) _____ prazos para realizar determinadas tarefas.</p>	<p>* (realizar) _____ várias tarefas ao mesmo tempo;</p> <p>* (decidir) _____ o que fazer à medida que o trabalho é executado, em vez de planejar tudo antecipadamente;</p> <p>* não (programar) _____ rigidamente o tempo para o estudo e para outras atividades.</p>
--	--

Área C – Como (eu-ter) _____ o estilo...

... individual...	... de grupo...
<p>... (eu-preferir) _____ trabalhar sozinho/a e conduzir um estudo individual a estudar com um colega ou em grupo. (aprender) _____, talvez, melhor estudando em um livro, em casa, do que trabalhando com os outros na escola.</p>	<p>...(eu-preferir) _____ trabalhar em classe a trabalhar em casa, em duplas ou em grupo a trabalhar sozinho/a, discutir com os outros em vez de estudar, por minha conta, nos livros.</p>

3. Você se reconhece nos resultados do questionário?

() sim () não

4. Se você respondeu não à pergunta anterior, escreva: quais são os resultados que **não** refletem os seus estilos de aprendizagem?

5. Compare os seus resultados com os de um colega: vocês têm os mesmos estilos de aprendizagem? Falem sobre isso. Exemplos:

Estudante A: O meu estilo de aprendizagem predominante é o auditivo. E o seu?

Estudante B: O meu, não, o meu estilo de aprendizagem é o visual-verbal.

Estudante A: Sou uma estudante auditiva. E você?

Estudante B: Não, sou um estudante visual-verbal.

Estudante A: Você tem uma predominância do estilo global?

Estudante B: Não, e você?

Estudante A: Eu, sim.

Estudante A: Você prefere trabalhar em grupo?

Estudante B: Não, prefiro trabalhar sozinho. E você?

Estudante A: Prefiro trabalhar em duplas ou em grupo.

APÊNDICE G – TRADUÇÃO DAS PERGUNTAS DO JOGO SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Questões referentes às estratégias cognitivas:

<p>Na aula de hoje, você aprendeu muitas palavras novas. O que você faz para se lembrar delas mais facilmente?</p> <p>A) Digo em voz alta, ou escrevo várias vezes, as novas palavras que aprendi.</p> <p>B) Invento novas palavras.</p> <p>C) Dou-me um prêmio ou um presente.</p>	<p>Você está lendo um texto em italiano no qual há muitas palavras que você não conhece. Você não tem a possibilidade de consultar um dicionário. O que você faz?</p> <p>A) Desisto da leitura.</p> <p>B) Tento descobrir o significado dessas palavras, decompondo-as em partes.</p> <p>C) Tento aprender sobre a cultura italiana.</p>	<p>Você precisa praticar a escrita em italiano. O que você faz?</p> <p>A) Dramatizo, fisicamente, as novas palavras em italiano.</p> <p>B) Pratico os sons do italiano.</p> <p>C) Faço anotações; escrevo mensagens, e-mails etc. em italiano.</p>
<p>Você precisa praticar a escrita em italiano. O que você faz?</p> <p>A) Escrevo em um diário, em italiano, tudo o que eu faço.</p> <p>B) Tento falar como os falantes nativos da língua italiana.</p> <p>C) Invento palavras novas e escrevo-as.</p>	<p>Você quer melhorar a sua habilidade de escuta em italiano, isto é, você quer entender melhor o que você escuta nessa língua. O que você faz?</p> <p>A) Observo se estou tenso ou nervoso quando estou estudando italiano.</p> <p>B) Vou ao cinema para ver filmes falados em italiano.</p> <p>C) Tento aprender sobre a cultura italiana.</p>	<p>Você quer melhorar a sua habilidade de escuta em italiano, isto é, você quer entender melhor o que você escuta nessa língua. O que você faz?</p> <p>A) Procuro oportunidades para ler o máximo possível em italiano.</p> <p>B) Observo os meus erros em italiano.</p> <p>C) Escuto, várias vezes, as músicas italianas de que gosto e programas de rádio em italiano.</p>
<p>Você tem dificuldade para pronunciar algumas palavras em</p>	<p>Você quer melhorar a sua habilidade de produção oral em</p>	

italiano. O que você faz?	italiano, isto é, você quer falá-lo melhor. O que você faz?
A) Tenho objetivos claros para melhorar as minhas habilidades em italiano.	A) Tomo a iniciativa de começar conversas em italiano.
B) Pratico os sons do italiano.	B) Procuro palavras em português que são parecidas com as novas palavras em italiano.
C) Vou ao cinema para ver filmes falados em italiano.	C) Escrevo, várias vezes, as novas palavras que aprendi em italiano.

Perguntas relacionadas às estratégias de memória:

Na aula de hoje, você aprendeu muitas palavras novas. O que você faz para se lembrar delas mais facilmente?	Você tem de fazer a prova final de italiano daqui a uma semana. O que você faz?
A) Leio em italiano por prazer.	A) Tento falar como os falantes nativos da língua italiana.
B) Uso as palavras novas em uma frase para me lembrar delas mais facilmente.	B) Faço uma revisão das aulas de italiano.
C) Faço perguntas em italiano.	C) Uso rimas para me lembrar das novas palavras em italiano.

Perguntas sobre as estratégias de compensação:

Você está lendo um texto em italiano no qual há muitas palavras que você não conhece. Você não tem a possibilidade de	Você está fazendo uma prova oral e, enquanto está falando com o professor, você se esquece de como se diz uma palavra que você	Você está fazendo uma prova oral e, enquanto está falando com o professor, você se esquece de como se diz uma palavra que você
---	--	--

<p>consultar um dicionário. O que você faz?</p> <p>A) Escrevo os meus sentimentos em um diário de aprendizagem de línguas.</p> <p>B) Leio o texto sem pensar nas palavras que não conheço.</p> <p>C) Tento adivinhar o significado das palavras que não conheço.</p>	<p>quer usar. O que você faz?</p> <p>A) Começo a chorar.</p> <p>B) Uso gestos para representar a palavra que quero dizer.</p> <p>C) Peço ao professor para que ele espere, porque tenho de pensar muito para encontrar a palavra certa.</p>	<p>quer usar. O que você faz?</p> <p>A) Substituo a palavra que quero usar por outra que signifique a mesma coisa.</p> <p>B) Começo a falar em português.</p> <p>C) Sorrio e digo ao professor: "Desculpe! Esqueci a palavra que eu queria dizer".</p>
--	---	--

Perguntas concernentes às estratégias metacognitivas:

<p>Você está de férias. As suas aulas de italiano vão recomeçar daqui a três meses. Você não quer esquecer o que aprendeu. O que você faz?</p> <p>A) Como tenho pouco dinheiro, vou ao banco pedir um empréstimo para poder passar uma semana na Itália. Assim, poderei praticar o que aprendi.</p> <p>B) Busco encontrar muitas oportunidades para usar o italiano.</p> <p>C) Penso no meu progresso na aprendizagem do italiano.</p>	<p>Você cometeu muitos erros nas atividades de produção escrita. O que você faz?</p> <p>A) Observo os meus erros em italiano e uso essa observação para me ajudar a melhorar.</p> <p>B) Continuo escrevendo como eu quiser e não me preocupo com os erros que cometo.</p> <p>C) Penso no meu progresso na aprendizagem do italiano.</p>
--	---

Perguntas referentes às estratégias sociais:

<p>Um turista italiano que fala pouquíssimo em português pede uma informação em italiano a você, mas, como ele fala muito rápido, você não consegue entender o que ele quer saber. O que você faz?</p> <p>A) Peço a ele para falar mais devagar para que eu possa entendê-lo.</p> <p>B) Não respondo a pergunta dele.</p> <p>C) Digo a ele: "Sinto muito. Não falo italiano" e vou embora.</p>	<p>Um turista italiano que não fala português pede uma informação em italiano a você, mas, como ele fala muito rápido, você não consegue entender o que ele quer saber. O que você faz?</p> <p>A) Não faço nada, porque o turista italiano tinha de saber se comunicar em português.</p> <p>B) Digo a ele: "Sinto muito. Não falo italiano" e vou embora.</p> <p>C) Peço a ele para repetir o que ele tinha dito.</p>	<p>Você está de férias. As suas aulas de italiano vão recomeçar daqui a três meses. Você não quer esquecer o que aprendeu. O que você faz?</p> <p>A) Pratico o italiano com outros estudantes.</p> <p>B) Tento não traduzir palavra por palavra.</p> <p>C) Falo com alguém sobre como eu me sinto quando estou aprendendo italiano.</p>
---	--	--

Questões concernentes às estratégias afetivas:

<p>Você está na Itália pela primeira vez e tem um pouco de medo de falar em italiano. O que você faz?</p> <p>A) Tento falar em português com as pessoas. Talvez alguém me entenda, pelo menos, um pouco.</p> <p>B) Tento relaxar toda vez que tenho medo de falar italiano.</p> <p>C) Falo em inglês, porque é uma língua que todos entendem.</p>	<p>Você está na Itália pela primeira vez e tem um pouco de medo de falar em italiano. O que você faz?</p> <p>A) Não falo com ninguém. É melhor não dizer nada.</p> <p>B) Falo em inglês, porque é uma língua que todos entendem.</p> <p>C) Encorajo-me a falar italiano, mesmo quando eu tenho medo de errar.</p>
--	--

APÊNDICE H – TRADUÇÃO DAS ATIVIDADES BASEADAS NO ANÚNCIO
PUBLICITÁRIO DA CERVEJA “NASTRO AZZURRO”

1. Leia o anúncio publicitário prestando atenção no texto e nas imagens. Depois, fale sobre ele com um colega: o que é divulgado neste texto? Do que ele fala?

www.nastroazzurro.it
Seguici su

TI HANNO INSEGNATO
CHE NELLA VITA DEVI
IMPARARE A DIRE DI **NO.**
FALSO. LA VERA **SÌ.**
COSA DIFFICILE DA DIRE È **SÌ.**

SÌ a chi ha
il coraggio
di chiederti:
“MI VUOI SPOSARE?”

SÌ al desiderio
di ogni italiano
di lasciare il
proprio paese.

SÌ a chi ha
il fegato
per dirti:
“TI LASCIO”.

SÌ alla voglia
di tornare
a casa.

SÌ ai treni
che passano
una volta sola.

SÌ A TUTTI I PROBLEMI
CHE HAI RISOLTO
CON UN SORRISO.

SÌ A TUTTI QUELLI
CHE CON UN
SORRISO TI
SEI CREATO.

SÌ a chi
non ne
perde mai uno.

SÌ A CHI VA IN CAPO
AL MONDO A
CERCARE RISPOSTE.

SÌ a chi non sale,
perché ha voglia
di aspettare
il prossimo.

SÌ A CHI TORNA
CON PIÙ
DOMANDE
DI PRIMA.

**SÌ A CHI HA SETE
DI VITA E DI PASSIONI.**

**...E SÌ A NASTRO
PER SODDISFARLE
FINO IN FONDO.**

**NASTRO
SAY YES**

O BEVI O GUIDI
www.alcolparliamone.it

2. Com base na leitura do texto e no que o seu colega e você conversaram, marque a resposta certa:

A) O que significa "ai treni che passano una volta sola"?

- a) () às oportunidades que são únicas;
- b) () aos trens que raramente passam quando você está na estação esperando por eles;
- c) () às dificuldades da vida.

B) O que quer dizer "in capo al mondo"?

- a) () inteiramente, completamente, totalmente. Diz-se, geralmente, de algo que deve ser feito desde o início.
- b) () em um lugar muito próximo, ao qual se pode chegar facilmente;
- c) () em um lugar muito distante e indeterminado, ao qual é difícil chegar e que é potencialmente perigoso. Também no ponto em que o mundo, sendo redondo, começa e termina, e para além do qual, não há mais nada.

C) O que significa "a chi ha il fegato"?

- a) () a quem tem fome;
- b) () a quem tem coragem;
- c) () a quem tem medo.

3. Releia o texto prestando atenção nesta frase: "Sì a chi non ne perde mai uno".

A que se refere a partícula "ne" em tal frase?

4. "Sì a chi ha sete di vita e di passioni. /...E sì a nastro per soddisfarle fino in fondo". A que se refere o pronome **le**?

5. Em tal anúncio publicitário, há alguns verbos no "*passato prossimo*" (pretérito perfeito). Quais são? Coloque-os na tabela abaixo:

Verbo no infinitivo	Sujeito do verbo	Verbo no " <i>passato prossimo</i> "

6. Segundo o texto, o que é realmente difícil de dizer é sim. O que você acha disso? Fale sobre isso com um colega e escreva a sua própria opinião:

7. Para você, esse anúncio publicitário italiano é parecido com os anúncios publicitários brasileiros do mesmo produto? Por quê? Fale sobre isso com um colega e escreva a sua própria resposta:

8. Agora, vamos ver outro anúncio publicitário italiano de "*Nastro azzurro*". Assista ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=dMGNBSVi4vo>.

9. Assista ao vídeo novamente e complete a transcrição do texto:

"*Nastro azzurro*" – O gosto da viagem

Quando você diz sim, _____ uma viagem: a _____ viagem. Sim ao momento em que _____ sentir-se livre pela primeira _____. Sim às experiências que lhe abrem _____ horizontes. Cada sim é um _____ que o faz ir adiante. "*Nastro azzurro*", o gosto da viagem.

10. O que têm em comum os dois anúncios publicitários (o anúncio publicitário escrito e o anúncio publicitário em vídeo) de "*Nastro azzurro*"? Fale sobre isso com um colega.

11. **Produção escrita** – a ser entregue à professora até o dia **13 de junho de 2015**.

Agora, você é o publicitário!

Escolha uma das três propostas:

Com base nos dois anúncios publicitários que trabalhamos, escolha um produto e escreva um texto para divulgá-lo.

- A) () O seu texto pode começar assim: Ensinaram a você que, na vida, você deve aprender a dizer não. Falso. O que é realmente difícil de dizer é sim. Sim a.....
- B) () O seu texto pode começar assim: Ensinaram a você que, na vida, você deve aprender a dizer sim. Falso. O que é realmente difícil de dizer é não. Não a.....
- C) () O seu texto pode ser completamente diferente do texto dos dois anúncios publicitários de "*Nastro azzurro*", isto é, você pode se basear em outros anúncios publicitários italianos e/ou brasileiros que você conhece, ou, simplesmente, inventar um usando a sua criatividade.

Se quiser, para tornar o seu anúncio publicitário ainda mais interessante, além do texto, você pode usar imagens (desenhos feitos por você, fotografias, imagens retiradas da internet etc.). Não se esqueça de especificar, no texto, qual é o produto divulgado!

**APÊNDICE I – FICHA ELABORADA POR NÓS PARA ORGANIZAR A
INTERPRETAÇÃO DOS PONTOS DO INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM DE OXFORD**

Questionario sulle strategie di apprendimento di lingue straniere

Interpretazione delle risposte

Alunno(a): _____

Parte	Strategie	Totale dei punti	Punteggio dello studente in questa parte	Frequenza con cui lo studente usa le strategie
A - Per ricordare in maniera più efficace	Strategie di memoria			
B - Per utilizzare tutti i miei processi mentali	Strategie cognitive			
C - Per compensare la conoscenza insufficiente	Strategie di compensazione			
D - Per organizzare e valutare il mio apprendimento	Strategie metacognitive			
E - Per controllare le mie emozioni	Strategie affettive			
F - Per imparare dagli altri	Strategie sociali			

Punteggio globale: _____

Per capire i tuoi punteggi, l'interpretazione dei punti è questa:

Frequenza di uso delle strategie		Totale dei punti
Alta	Sempre o quasi sempre usata	4,5 a 5,0
	Normalmente usata	3,5 a 4,4
Media	Usata qualche volta	2,5 a 3,4
	Normalmente non usata	1,5 a 2,4
Bassa	Mai o quasi mai usata	1,0 a 1,4

La lista delle strategie di apprendimento e l'interpretazione delle risposte sono state basate sui seguenti testi:

- OXFORD, R. *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. Reperibile su: <https://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf>.
- PAIVA, V. L. M. O. *Inventário de estratégias para aprendizagem de língua estrangeira*. Reperibile su: <http://www.veramenezes.com/sill.htm>.
- _____. *Inventário de estratégias para aprendizagem de língua estrangeira – Folha de respostas e escore*. Reperibile su: <http://www.veramenezes.com/sillresp.htm>.

APÊNDICE J – TRADUÇÃO DA LISTA DE ESTRATÉGIAS, ELABORADA PELO NOSSO GRUPO, PARA APRENDER MELHOR O ITALIANO

Lista de estratégias para aprender melhor o italiano

Estratégias de aprendizagem sugeridas pelo nosso grupo e que não foram mencionadas na “Lista de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras”

Os estudantes da nossa classe são todos ótimos e usam, frequentemente, diversas estratégias de aprendizagem de línguas. Algumas das estratégias empregadas por eles, porém, não foram mencionadas na lista sobre a qual falamos e sobre a qual refletimos na nossa aula de 9 de maio. Vejamos quais são tais estratégias:

Pensar na língua estrangeira (em italiano).

(Estratégia sugerida por Sergio Leone)

Escutar e decorar algumas canções italianas.

(Estratégia sugerida por Elisa)

Cantar e escutar muitas vezes as canções italianas de que gostamos.
(Estratégia sugerida por Sergio Leone)

Escutar canções italianas e, ao mesmo tempo, ler as letras dessas canções. (Estratégia sugerida por Sergio Leone e por Marcello Mastroianni)

Colocar o italiano, nas configurações do computador, como língua pré-definida (por exemplo, no Windows ou na internet).

(Estratégia sugerida por Segio Leone)

Escutar transmissões radiofônicas em italiano.

(Estratégia sugerida por Simone)

Ler notícias e artigos, em italiano, sobre assuntos que nos interessam. (Estratégia sugerida por Marcello Mastroianni)

Fazer as atividades do nosso curso.

(Estratégia sugerida por Marcello Mastroianni)

Usar receitas escritas em italiano para fazer um bolo ou outros pratos. (Estratégia sugerida por Fernando)

Escrever uma palavra ou uma frase diversas vezes para memorizá-la. (Estratégia sugerida por Felipe)

Ver filmes italianos legendados e procurar estabelecer relações entre as falas dos personagens e as legendas, para aprender palavras novas.

(Estratégia sugerida por Manuela)

Utilizar jogos para aprender italiano.

(Estratégia sugerida por Manuela)

Escutar canções italianas e, durante a escuta, imaginar a história/ a situação de que se fala em cada canção.

(Estratégia sugerida por Laura)

Assistir a diversos vídeos em italiano no *Youtube*.

(Estratégia sugerida por Alana)

Procurar um amigo por correspondência (um falante de italiano).

(Estratégia sugerida por Marcello Mastroianni)

Baixar aplicativos e jogos em italiano no celular, computador ou *tablet*.

(Estratégia sugerida por Sergio Leone)

Esta lista foi feita coletivamente e pode ser ampliada: se lhe vier à mente outra estratégia que possa ajudá-lo e ajudar os seus colegas a aprender melhor o italiano, você pode escrevê-la abaixo e compartilhá-la com todo o grupo.

Outras estratégias:

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE MARIANI: O ORIGINAL

QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO

Questo questionario ti servirà a capire meglio il tuo modo di studiare e imparare e le tue preferenze al riguardo.

* Le seguenti affermazioni descrivono alcune abitudini di studio e modi di imparare. Decidi in quale misura ogni affermazione si applica nel tuo caso. Scrivi accanto ad ogni affermazione uno di questi numeri:

0 = mai o raramente

1 = qualche volta

2 = spesso

3 = sempre o quasi sempre

* Cerca di essere più sincero che puoi. Scegli rapidamente ogni risposta e passa subito all'affermazione successiva. Non cambiare le risposte che hai già dato.

* Non scegliere la risposta che credi *sarebbe giusto* dare, ma quella che *effettivamente* meglio descrive le tue abitudini personali. Tieni presente che *non ci sono risposte giuste o sbagliate* in questo questionario.

* Alla fine del questionario calcola i punteggi come suggerito e leggi le relative interpretazioni.

1. Quando studio, se sottolineo o evidenzio parole e frasi mi concentro di più.
2. Mi piace lavorare senza pianificare tutto all'inizio, ma "aggiustando il tiro" man mano che procedo.
3. Preferisco che l'insegnante ci assegni lavori che ognuno di noi possa poi svolgere come preferisce.
4. Mi risulta difficile capire un termine o un concetto se non mi vengono dati degli esempi.
5. Mi confondono grafici e diagrammi che non sono accompagnati da spiegazioni scritte.
6. Preferisco i lavori da svolgere passo per passo, completando un compito prima di iniziare il successivo.

7. Ricordo meglio un argomento se posso fare un'"esperienza diretta", per esempio facendo un esperimento di laboratorio, costruendo un modello, facendo una ricerca, ecc.
8. Preferisco imparare leggendo un libro piuttosto che ascoltando una lezione.
9. Sono soddisfatto se di un argomento capisco le idee generali, senza considerare i particolari.
10. Capisco meglio un argomento parlandone o discutendone con qualcuno piuttosto che soltanto leggendo un testo.
11. Mi piace lavorare in gruppo.
12. Quando studio su un libro imparo di più guardando figure, grafici e mappe piuttosto che leggendo il testo scritto.
13. Se devo raccontare o riferire qualcosa mi soffermo molto sui dettagli.
14. Riesco facilmente a seguire qualcuno che parla anche se non lo guardo in faccia.
15. Capisco meglio le istruzioni di un compito se mi sono presentate per iscritto.
16. Se si deve lavorare a gruppi, preferisco che sia l'insegnante a decidere come formare i gruppi.
17. Durante una lezione o una discussione scrivere o disegnare qualcosa mi aiuta a concentrarmi.
18. Imparo e ricordo di più quando studio da solo.
19. In un lavoro di gruppo preferisco che l'insegnante ci lasci liberi di distribuirci i compiti all'interno del gruppo.
20. Organizzo il mio tempo, sia nello studio che nelle altre attività.
21. Quando leggo un testo mi creo mentalmente delle immagini sulla storia, i personaggi o le idee.
22. Quando studio ho bisogno di pause frequenti e di movimento fisico.
23. Alla fine di un lavoro di gruppo mi sento di avere imparato di più che se avessi lavorato da solo.
24. Preferisco gli esercizi con una sola soluzione o risposta piuttosto che gli esercizi più "aperti" e "creativi".
25. Quando in classe lavoro con un compagno o in gruppo ho la sensazione di perdere tempo.
26. Mi risulta più facile ricordare figure e illustrazioni in un libro se sono stampate a colori vivaci.

27. Imparo meglio se parto da una visione generale dell'insieme piuttosto che da dettagli e aspetti specifici.
28. Preferisco che una regola o una teoria mi venga chiaramente spiegata prima di applicarla in esempi ed esercizi.
29. Per capire un testo che sto studiando mi aiuto facendo disegni e diagrammi.
30. Imparo di più durante le lezioni in classe che studiando a casa.
31. Non mi piace leggere o ascoltare le istruzioni per un compito; preferirei cominciare subito a lavorarci.
32. Capisco meglio le istruzioni di un compito se mi vengono spiegate a voce e non soltanto fornite per iscritto.
33. Se un compito deve essere svolto a gruppi, preferisco che siano gli studenti stessi a decidere come formare i gruppi.
34. Prendo appunti durante le spiegazioni dell'insegnante e le discussioni in classe e li rileggo poi per conto mio.
35. Mi risulta abbastanza facile sintetizzare ciò che è stato detto in una discussione.
36. Quando studio mi concentro di più se leggo o ripeto a voce alta.
37. Imparo di più a casa che in classe.
38. Se devo decidere se qualcosa è giusto o corretto, mi baso più sull'istinto che sulla logica.
39. Preferisco imparare vedendo un video o ascoltando una cassetta piuttosto che leggendo un libro.
40. Quando studio su un libro prendo appunti o faccio riassunti.

CALCOLO DEI PUNTEGGI

Trascrivi il punteggio relativo ad ogni affermazione e calcola i totali.

AREA A							
Affermazione No.	Punteggio	Affermazione No.	Punteggio	Affermazione No.	Punteggio	Affermazione No.	Punteggio
5		4		10		1	
8		12		14		7	

15		21		32		17	
34		26		36		22	
40		29		39		31	
Totale <i>Stile visivo verbale</i> :		Totale <i>Stile visivo non-verbale</i> :		Totale <i>Stile uditivo</i> :		Totale <i>Stile cinestetico</i> :	
Totale Area A:							
AREA B				AREA C			
Affermazione No.	Punteggio	Affermazione No.	Punteggio	Affermazione No.	Punteggio	Affermazione No.	Punteggio
6		2		3		11	
13		9		16		19	
20		27		18		23	
24		35		25		30	
28		38		37		33	
Totale <i>Stile Analitico</i> :		Totale <i>Stile globale</i> :		Totale <i>Stile individuale</i> :		Totale <i>Stile di gruppo</i> :	
Totale Area B:				Totale Area C:			

Calcola i valori percentuali.

AREA A					
Visivo verbale	Totale Visivo verbale x 100 <i>diviso</i> Totale Area A	=%	Visivo non-verbale	Totale Visivo non-verbale x 100 <i>diviso</i> Totale Area A	=%
Uditivo	Totale Uditivo x 100 <i>diviso</i> Totale Area A	=%	Cinestetico	Totale Cinestetico x 100 <i>diviso</i> Totale Area A	=%
AREA B			AREA C		
Analitico	Totale Analitico x 100 <i>diviso</i>	=%	Individuale	Totale Individuale x 100 <i>diviso</i>	=%

	Totale Area B			Totale Area C	
Globale	Totale Globale x 100 <i>diviso</i> Totale Area B	= %	Di gruppo	Totale Di gruppo x 100 <i>diviso</i> Totale Area C	= %

ANEXO B – O QUESTIONÁRIO DE MARIANI TRADUZIDO E REORGANIZADO POR NÓS

Data: ____/____/____

Nome: _____

Questionário sobre os estilos de aprendizagem

Este questionário servirá para que você entenda melhor o seu modo de estudar, de aprender e, também, para que você possa refletir sobre as suas preferências quanto ao estudo e à aprendizagem.

As seguintes afirmações descrevem algumas práticas de estudo e modos de aprender.

Decida em que medida cada afirmação aplica-se ao seu caso. Assinale, para cada afirmação, um destes numerais:

0 = nunca ou raramente;

1 = algumas vezes;

2 = frequentemente;

3 = sempre ou quase sempre.

Procure ser o mais sincero possível. Tente escolher rapidamente cada resposta e passar imediatamente à afirmação seguinte. Procure não mudar as respostas que você já deu.

É importante que você não escolha a resposta que você acha que seria a correta, mas sim a que, efetivamente, descreve melhor as suas práticas pessoais. Leve em conta que **não há respostas certas ou erradas** neste questionário.

Ao final do questionário, calcule os pontos e entregue o questionário à professora. Depois, vamos fazer uma atividade para que possamos interpretá-los.

1. Gráficos e diagramas que não são acompanhados por explicações escritas me deixam confuso.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

2. Prefiro aprender lendo um livro a aprender escutando uma aula.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

3. Entendo melhor as instruções de uma tarefa se são apresentadas por escrito.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

4. Faço anotações durante as explicações do professor e as discussões na classe e, depois, releio essas anotações por minha conta.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

5. Quando estudo em um livro, faço anotações, ou faço resumos.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

6. Para mim, é difícil entender um termo ou um conceito se não me são dados exemplos.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

7. Quando estudo em um livro, aprendo mais olhando figuras, gráficos e mapas do que lendo o texto escrito.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

8. Quando leio um texto, crio mentalmente imagens referentes à história, aos personagens ou às ideias.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

9. Para mim, é mais fácil lembrar figuras e ilustrações em um livro se elas estão impressas em cores fortes.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

10. Fazer desenhos e diagramas me ajuda a entender melhor um texto que estou estudando.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

11. Entendo melhor um assunto quando falo ou discuto sobre ele com alguém do que quando apenas leio um texto.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

12. Consigo facilmente compreender alguém que está falando, mesmo quando não olho para o rosto dessa pessoa.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

13. Entendo melhor as instruções de uma tarefa se elas são explicadas oralmente, e não apenas fornecidas por escrito.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

14. Quando estudo, concentro-me mais se leio ou se repito em voz alta.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

15. Prefiro aprender assistindo a um vídeo ou escutando um áudio a aprender lendo um livro.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

16. Quando estudo, se sublinho ou destaco palavras e frases, concentro-me mais.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

17. Lembro-me melhor de um assunto se posso fazer uma “experiência direta”, por exemplo, fazendo um experimento no laboratório, construindo um modelo, fazendo uma pesquisa etc.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

18. Durante uma aula ou uma discussão, escrever ou desenhar alguma coisa ajuda-me a concentrar-me.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

19. Quando estudo, preciso de pausas frequentes e de movimento físico.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

20. Não gosto de ler ou escutar as instruções para fazer uma tarefa; eu preferiria começar a fazê-la imediatamente.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

21. Prefiro os trabalhos a serem desenvolvidos passo a passo, completando uma tarefa antes de iniciar a sucessiva.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

22. Se tenho de contar ou mencionar alguma coisa, detenho-me muito nos detalhes.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

23. Organizo o meu tempo tanto no estudo quanto nas outras atividades.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

24. Prefiro os exercícios com uma única solução ou resposta aos exercícios mais “abertos” e “criativos”.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

25. Prefiro que uma regra ou uma teoria seja claramente explicada antes de eu aplicá-la em exemplos e exercícios.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

26. Gosto de trabalhar sem planejar tudo no início, mas desenvolvendo estratégias para alcançar um objetivo à medida que eu trabalho.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

27. Fico satisfeito se, de um assunto, entendo as ideias gerais, sem considerar os detalhes.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

28. Aprendo melhor se eu parto de uma visão geral do todo em vez de partir de detalhes e aspectos específicos.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

29. Para mim, é bastante fácil sintetizar o que foi dito em uma discussão.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

30. Se tenho de decidir se algo é justo ou correto, baseio-me mais no instinto do que na lógica.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

31. Prefiro que o professor peça trabalhos que cada um de nós possa fazer como achar melhor.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

32. Se for preciso trabalhar em grupos, prefiro que o professor decida como formá-los.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

33. Aprendo e lembro mais quando estudo sozinho.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

34. Quando, na sala de aula, trabalho com um colega ou em grupo, tenho a sensação de perder tempo.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

35. Aprendo mais em casa do que na classe.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

36. Gosto de trabalhar em grupo.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

37. Em um trabalho em grupo, prefiro que o professor nos deixe livres para distribuir as tarefas dentro do grupo.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

38. Ao final de um trabalho em grupo, sinto que aprendi mais do que se eu tivesse trabalhado sozinho.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

39. Aprendo mais durante as aulas do que estudando em casa.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

40. Se uma tarefa deve ser realizada em grupos, prefiro que sejam os próprios estudantes a decidirem como formar os grupos.

(0) nunca ou raramente (1) algumas vezes (2) frequentemente (3) sempre ou quase sempre

Cálculo dos pontos

Por favor, calcule os pontos referentes a cada conjunto de afirmações e transcreva-os abaixo.

Área A – Canais sensoriais através dos quais percebemos o mundo externo

Estilo visual-verbal		Estilo visual não verbal	Estilo auditivo	Estilo cinestésico
Afirmações 1 a 5		Afirmações 6 a 10	Afirmações 11 a 15	Afirmações 16 a 20
Total				

Área B – Modos de elaborar as informações

Estilo analítico		Estilo global
Afirmações 21 a 25		Afirmações 26 a 30
Total		

Área C – Preferência pelo trabalho individual ou pelo trabalho com os outros

Estilo individual		Estilo de grupo
Afirmações 31 a 35		Afirmações 36 a 40
Total		

ANEXO C – INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DE OXFORD: O ORIGINAL

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford. 1989

Directions

This form of the STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) is for students of English as a second or foreign language. On the separate worksheet, write the response (1, 2, 3, 4 or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME means that the statement is very rarely true of you.

USUALLY NOT TRUE OF ME means that the statement is true less than half the time.

SOMEWHAT TRUE OF ME means that the statement is true of you about half the time.

USUALLY TRUE OF ME means that the statement is true more than half the time.

ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME means that the statement is true of you almost always.

Answer in terms of *how well the statement describes YOU*. Do not answer how you think you *should* be, or what *other* people do. *There are no right or wrong answers to these statements.*

Put your answers on the separate Worksheet. Please make no marks on the items. Work as quickly as you can without being careless. This usually takes about 20-30 minutes to complete.

If you have any questions, let the teacher know immediately.

Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.

2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every new word.

- 28. I try to guess what the other person will say next in English.
- 29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Part D

- 30. I try to find as many ways as I can to use my English.
- 31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
- 32. I pay attention when someone is speaking English.
- 33. I try to find out how to be a better learner of English.
- 34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
- 35. I look for people I can talk to in English.
- 36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
- 37. I have clear goals for improving my English skills.
- 38. I think about my progress in learning English.

Part E

- 39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
- 40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
- 41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
- 42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
- 43. I write down my feelings in a language learning diary.
- 44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

Part F

- 45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
- 46. I ask English speakers to correct me when I talk.
- 47. I practice English with other students.
- 48. I ask for help from English speakers.
- 49. I ask questions in English.
- 50. I try to learn about the culture of English speakers.

ANEXO D – O INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (OXFORD) TRADUZIDO E REORGANIZADO POR NÓS

Nome: _____

Data: ____/____/____

LISTA DELLE STRATEGIE PER L'APPRENDIMENTO DI LINGUE STRANIERE

Questa lista è stata elaborata per raccogliere informazioni riguardo a come impari una lingua straniera e anche per farti riflettere sulle strategie che impieghi o che puoi impiegare per imparare meglio la lingua italiana.

Qui troverai affermazioni sull'apprendimento di questa lingua. Leggi ogni affermazione e decidi in che misura ognuna si applica al tuo caso.

Segna per ogni affermazione uno di questi numeri:

1 = mai o quasi mai

2 = raramente

3 = qualche volta

4 = molto spesso

5 = sempre o quasi sempre

Cerca di rispondere pensando alla frequenza con cui impieghi ognuna delle strategie sotto elencate. È importante che tu non scelga la risposta che ritieni sia quella giusta; devi scegliere quella che *veramente ti descrive meglio*.

**Ricordati che non ci sono risposte giuste o sbagliate in questa lista
e che le risposte non influiscono sulla tua valutazione.**

Prova a lavorare velocemente ma con attenzione. Di solito ci vorranno tra i 20 ed i 30 minuti per completare l'attività. Se hai qualche dubbio, diglielo all'insegnante.

Dopo aver risposto al questionario, consegnalo all'insegnante, che farà i calcoli e ti presenterà l'interpretazione delle tue risposte.

Parte A – Per ricordare in maniera più efficace

1. Stabilisco relazioni fra quello che so già e le cose nuove che imparo in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

2. Impiego le nuove parole in una frase in italiano per ricordarle più facilmente.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

3. Stabilisco relazioni tra il suono di una nuova parola in italiano e una sua immagine per poter ricordarmi di questa parola.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

4. Mi ricordo di una parola nuova in italiano creando un'immagine mentale della situazione in cui questa parola potrebbe essere usata.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

5. Uso rime per ricordare le nuove parole in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

6. Uso flashcards per ricordare le nuove parole in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

7. Drammatizzo fisicamente le nuove parole in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

8. Faccio un ripasso delle lezioni di italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

9. Mi ricordo delle parole nuove in italiano ricordando dove si trovano sulla pagina, sulla lavagna o su un manifesto.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

Parte B – Per utilizzare tutti i miei processi mentali

10. Dico ad alta voce o scrivo le nuove parole che ho imparato in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

11. Provo a parlare come i parlanti nativi della lingua italiana.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

12. Pratico i suoni dell'italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

13. Impiego le parole che conosco in italiano in maniere diverse.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

14. Prendo l'iniziativa di cominciare conversazioni in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

15. Guardo programmi televisivi in italiano o vado al cinema per vedere film parlati in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

16. Leggo in italiano per svago.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

17. Prendo appunti, scrivo messaggi, lettere o relazioni in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

18. Prima faccio una lettura veloce e poi leggo dettagliatamente un brano in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

19. Cerco parole in portoghese che sono simili alle nuove parole in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

20. Provo a trovare pattern (modelli) in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

21. Scopro il significato di una parola in italiano scomponendola in parti per capirla.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

22. Provo a non tradurre parola per parola.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

23. Faccio una sintesi delle informazioni che ascolto o leggo in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

Parte C – Per compensare la conoscenza insufficiente

24. Per capire parole sconosciute in italiano, provo a indovinarne il significato.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

25. Quando non riesco a pensare a una parola durante una conversazione in italiano, uso gesti.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

26. Invento nuove parole se non conosco le parole giuste in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

27. Leggo in italiano senza cercare nel dizionario ogni parola nuova.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

28. Provo a indovinare quello che la persona con cui sto parlando in italiano dirà subito dopo.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

29. Se non riesco a ricordare una parola in italiano, la sostituisco con una parola o frase che significa la stessa cosa.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

Parte D – Per organizzare e valutare il mio apprendimento

30. Cerco di trovare molte opportunità per usare l'italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

31. Osservo i miei sbagli in italiano e uso questa osservazione per aiutarmi a migliorare.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

32. Faccio attenzione quando qualcuno sta parlando l'italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

33. Provo a scoprire come diventare un apprendente di italiano più bravo.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

34. Mi organizzo in modo da avere tempo sufficiente per studiare l'italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

35. Cerco persone con cui io possa parlare in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

36. Cerco opportunità per leggere il più possibile in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

37. Ho degli obiettivi chiari per migliorare le mie abilità in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

38. Penso al mio progresso nell'apprendimento dell'italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

Parte E – Per controllare le mie emozioni

39. Provo a rilassarmi ogni volta che ho paura di usare l'italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

40. Mi incoraggio a parlare l'italiano anche quando ho paura di sbagliare.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

41. Mi do un premio o un regalo quando riesco a comunicare bene o quando prendo un bel voto in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

42. Osservo se sono teso o nervoso quando sto studiando o usando l'italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

43. Segno i miei sentimenti su un diario di apprendimento di lingue.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

44. Parlo con qualcuno di come mi sento quando sto imparando l'italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

Parte F – Per imparare dagli altri

45. Se non capisco qualcosa in italiano, chiedo alla persona con cui sto parlando di parlare più lentamente o di ripetere quello che ha detto.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

46. Chiedo ai parlanti di italiano di correggermi quando parlo.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

47. Pratico l'italiano con altri studenti.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

48. Chiedo aiuto a parlanti di italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

49. Faccio domande in italiano.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

50. Provo a imparare sulla cultura italiana.

(1) mai o quasi mai (2) raramente (3) qualche volta (4) molto spesso (5) sempre o quasi sempre

Per concludere l'attività di riflessione sulle strategie di apprendimento di lingue straniere, rispondi a queste due domande:

- 1.** In questa lista su cui abbiamo appena riflettuto, c'è qualche strategia a cui non avevi mai pensato e che secondo te potrebbe aiutarti a imparare meglio la lingua italiana? Quale?

- 2.** C'è qualche strategia che usi per imparare l'italiano e che non è stata menzionata in questa lista? Quale?

**ANEXO E – INTERPRETAÇÃO DOS PONTOS E MODO DE CALCULÁ-LOS –
INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ELABORADO POR OXFORD**

Strategy Inventory for Language Learning

**Worksheet for Answering and Scoring the Strategy Inventory for Language
Learning (SILL)**

1. The blanks (____) are numbered for each item on the SILL.
2. Write your response to each item (that is, write 1, 2, 3, 4, or 5) in each of the blanks.
3. Add up each column. Put the result on the line marked SUM.
4. Divide by the number under SUM to get the average for each column. Round this average off to the nearest tenth, as in 3.4.
5. Figure out your overall average. To do this, add up all the SUMS for the different parts of the SILL. Then divide by 50.
6. When you have finished, your teacher will give you the Profile of Results. Copy your averages (for each part and for the whole SILL) from the Worksheet to the Profile.

SILL Worksheet

Version 7.0 (ESL/EFL)
© R. Oxford, 1989

Name: _____ Date: _____

Part A	Part B	Part C	Part D	Part E	Part F	Whole SILL
1. _____	10. _____	24. _____	30. _____	39. _____	45. _____	SUM A _____
2. _____	11. _____	25. _____	31. _____	40. _____	46. _____	SUM B _____
3. _____	12. _____	26. _____	32. _____	41. _____	47. _____	SUM C _____
4. _____	13. _____	27. _____	33. _____	42. _____	48. _____	SUM D _____
5. _____	14. _____	28. _____	34. _____	43. _____	49. _____	SUM E _____
6. _____	15. _____	29. _____	35. _____	44. _____	50. _____	SUM F _____
7. _____	16. _____		36. _____			
8. _____	17. _____		37. _____			
9. _____	18. _____		38. _____			
	19. _____					
	20. _____					
	21. _____					
	22. _____					
	23. _____					

Other strategies used:

SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____
÷9= _____	÷14= _____	÷6= _____	÷9= _____	÷6= _____	÷6= _____	÷50= _____ (Overall Average)

Profile of Results on the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0 (ESL/EFL)
© R. Oxford, 1989

You will receive this profile after you have completed the worksheet. This profile will show your SILL results. These results will tell you the kinds of strategies you use in learning English. There are no right or wrong answers.

To complete this profile, transfer your averages for each part of the SILL, and your overall average for the whole SILL. These averages are found on the worksheet.

Part	What Strategies are Covered	Your Average on This Part
A	Remembering more effectively	_____
B	Using all your mental processes	_____
C	Compensating for missing knowledge	_____
D	Organizing and evaluating your learning	_____
E	Managing your emotions	_____
F	Learning with others	_____
YOUR OVERALL AVERAGE		_____