

Catiana Dallacort Lodi

***GHE ZERA UNA VOLTA... O ENSINO DE TALIAN
COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA CRIANÇAS:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DA
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA***

Passo Fundo

2020

Catiana Dallacort Lodi

***GHE ZERA UNA VOLTA... O ENSINO DE TALIAN
COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA CRIANÇAS:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DA
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Luciane Sturm.

Passo Fundo

2020

CIP – Catalogação na Publicação

L823g Lodi, Catiana Dallacort

Ghe zera una volta... o ensino de talian como língua adicional para crianças : uma proposta didática a partir da contação de história / Catiana Dallacort Lodi. – 2020.

107 f. : il. color ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sturm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2020.

1. Dialeto vêneto - Estudo e ensino. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. I. Sturm, Luciane, orientadora. II. Título.

CDU: 805.0-087(816.5)

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241

Dedicatória

*À Ana Clara, anjo meu na terra;
À Maria Vitória, anjo meu no céu.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir-me chegar tão longe, mais longe do que um dia eu pude sonhar.

Aos meus pais, Primio e Teresinha, por trazerem-me à vida, educarem-me e ensinarem-me tudo o que precisei para tornar-me quem sou.

Aos meus irmãos, cunhada, cunhados e sobrinhos, pela presença, força e auxílio.

Ao meu esposo Aldocir, por acreditar em mim, no meu potencial, mesmo quando eu já estava decidida a desistir, dar-me força, compreender as ausências, pelo amor partilhado.

Aos meus antepassados, imigrantes italianos, por inspirarem-me a enfrentar as dificuldades surgidas com coragem, afinal, nada foi e nem será fácil.

Ao meu sogro, aos meus amigos, colegas de trabalho, pela ajuda e encorajamento.

Às minhas filhas, Maria Vitória, lá no céu, e Ana Clara, aqui na terra, anjos a iluminar meu caminho, razões do meu viver.

À minha orientadora, Professora Dra. Luciane Sturm, por sua dedicação, paciência, orientação e encorajamento durante todo o processo de construção da escrita e do meu processo de professora-pesquisadora.

Ao PPGL da UPF, pela acolhida e oportunidade de ampliar meus estudos e presentear-me com professores e colegas maravilhosos.

Aos responsáveis pela Educação em Camargo, por acolher minha proposta, abrir as portas da escola, e confiar em mim para mais esta tarefa.

Às professoras Marlete Sandra Diedrich e Adriana Bragagnolo, pela leitura e por suas contribuições no momento da qualificação da minha dissertação.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, tanto no processo de escrita, quanto no cuidado da Ana Clara.

“Salvando la lengoa, salvemo anca la cultura”
(Autoria desconhecida).

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa e caracterizado como uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica (PIP), assume como objetivo geral investigar as potencialidades de uma Proposta Didática (PD), voltada ao ensino de talian para crianças, a partir da contação de história, para a aquisição e retenção de vocabulário no referido idioma, por meio da interação em sala de aula. O estudo foi desenvolvido em formato de oficina, com uma turma multisseriada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim, Camargo, RS. Tal pesquisa emergiu da importância dada à preservação de idiomas, como o talian, visto que ainda resistem ao tempo, apesar da redução do número de falantes que o utilizam para a comunicação. A PD foi planejada dentro da perspectiva sociointeracional/sociocultural da corrente vygotskyana (VYGOTSKY, 2007; 2008), tomando por base estudiosos brasileiros que desenvolveram seus estudos sobre LAC como Rocha (2006, 2007, 2008), Tonelli (2010), Tonelli e Lima (2013), Tonelli e Pádua (2017). O gênero textual articulador para a elaboração de atividades foi uma história oral autêntica, contada entre os descendentes de italianos. As atividades foram planejadas a partir dos princípios para ensino de LAC (LONDRINA, 2013), especialmente a interação e a ludicidade. Para a geração dos dados foram utilizados registros em diário e gravações em áudio, obtidos durante o desenvolvimento das 12 horas de aulas, questionário respondido pelas famílias e entrevistas com os profissionais diretamente envolvidos com a turma. A partir dos dados gerados ao longo do processo, foi realizada a análise interpretativa, a fim de verificar as potencialidades da proposta desenvolvida. A pesquisa buscou verificar se a contação de história pode ser uma metodologia eficiente para a aquisição e retenção de vocabulário. O ensino para crianças exige conhecimentos específicos sobre as metodologias mais adequadas para a sua aprendizagem (ROCHA, 2008), já que o ensino para crianças requer o conhecimento teórico e capacidades específicas para esse público, por parte do professor. Os resultados evidenciam a história oral como importante gênero articulador para o processo de ensino da LAC, favorecendo a interação, resultando na aquisição e na retenção do vocabulário, potencializando a aprendizagem da leitura e da escrita em talian, em um contexto lúdico e motivador para a criança.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Língua Adicional. Crianças. Interação. Talian.

RIASSUNTO

Questo studio, qualitativo e caratterizzato come una pesquisa de tipo intervento pedagogico (PIP), assume come interés principale cercato di indagare la eficacia de una proposta didatica (PD), con el fine de insegnanza de talian per i bambini, con una stòria parlada, per la acquisizione e la conservazione del vocabolario in quela lengoa. El studio è stato fato con una clase multiseriale dela Scola Comunale de Istruzione Elementare Silva Jardim, Camargo, RS. Tale studio vol firmar la importanza de preservare le lengoe, come el talian, se anca el numero de parlanti che ancora lo dopera per la comunicazione se gapia reduzisto. La PD è stata pianificata, soto la prospetiva socio-interazionale /socioculturale de la corrente Vygotskiana (VYGOTSKY, 2007; 2008). E anca soto a studiosi brasiliani che hano studiá sora LAC come Rocha (2006, 2008), Tonelli (2010), Tonelli e Lima (2013), Tonelli e Pádua (2017). El filone testuale centrale di pianificazione ze stato una autentica storia orale, raccontata tra i discendenti degli italiani. E tarefe ze state pensae soto i princípi par la insegnanza de LAC (LONDRINA, 2013), em speciale la interación e la ludicidade. Par la generación de i dati, gavemo doperà i registri en un diario, registri en audio sora le 12 ore de lesson, sabatina contestada per le famèie e per i profisionai che gá responsabilidade sora la clase. Dopo de aver i date generati, gavemo fato la analise interpretativa, con el fine de veder la eficacia del lavoro fato. La proposta ha cercato di verificare se contar stòrie pol esser una strategia efficace per la acquisizion e la conservazion del vocabolario. La insegnanza per i bambini richiede el conocimiento de concetti specifici sora le maniere più juste per che i impare (ROCHA, 2008), parche la insegnanza per i bambini ghe vol una conoscenza specifica de le metodologie più efficaci per questo público, per parte del maestro. I risultati mostrano la storia orale come un genere articolato importante per il processo di insegnanza del LAC, favorendo la acquisizione e la conservazione del vocabolario, quindi, migliorando el apprendimento de la letura e de la scrittura, in un contesto ludico e motivante per el bambino.

Parole-chave: Insegnamento-aprendimento. Lengoa adissional. Bambini. Interación. Talian.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização de Camargo em relação ao Estado do Rio Grande do Sul.....	21
Figura 2: Princípios norteadores para o ensino de LE.....	33
Figura 3: Agrupamento de Gêneros e Sistema de Atividades para LEC.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS

- EC – Estratégia comunicativa
- ETC – Ensino de talian para crianças
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- ID – Intervenção didática
- L1 – Primeira língua
- L2 – Segunda língua
- LA – Língua adicional
- LAC – Língua adicional/estrangeira para crianças
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LE – Língua estrangeira
- LEC – Língua estrangeira para crianças
- LH – Língua de herança
- LM – Língua materna
- PA – Pesquisa-ação
- PD – Proposta didática
- PIP – Pesquisa intervenção pedagógica
- RCI – Região de colonização italiana
- SL – Segunda língua
- ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1	SCOMISSIEMO: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS	11
2	STORIA E ENSEGNANZA: O TALIAN E O ENSINO PARA CRIANÇAS	17
2.1	O talian no interior do Rio Grande do Sul: de dialeto a língua	17
2.2	Entendendo a imigração da região de Camargo.....	20
2.2.1	O ensino de talian nas escolas municipais de Camargo	23
2.3	Afinal, o talian é língua estrangeira, adicional ou de herança?.....	24
2.4	Ensino de língua adicional para crianças	27
2.4.1	Teoria sociocultural e ensino de uma LA	28
2.4.2	Princípios que orientam o ensino de uma língua adicional para crianças	32
2.4.3	O ensino de uma língua adicional para crianças com base nos gêneros do discurso ...	34
2.4.4	Por que contação de histórias para ensinar crianças?	37
3	AVANTI: CAMINHOS DA PESQUISA	41
3.1	Natureza do estudo	41
3.2	Modalidade de pesquisa, instrumentos e procedimentos	42
3.3	Etapas do estudo	43
3.4	Conhecendo o contexto das crianças: a escola e a turma.....	44
3.4.1	A escola	44
3.4.2	A turma	45
3.4.3	Observação das aulas	46
3.4.4	A professora titular e o professor de talian	48
3.5	Proposta didática	49
4	E ADESSO?: ANÁLISES DAS AULAS.....	70
4.1	Aula 1	70
4.2	Aula 2	74
4.3	Aula 3	75
4.4	Aula 4	78
4.5	Aula 5	80
4.6	Aula 6	82
4.7	Aula 7	83
4.8	Aula 8	85
4.9	Aula 9	86
4.10	Implicações pedagógicas	91

5	FENIMO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	96
	ANEXOS	102

1 *SCOMISSIEMO*¹: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Este estudo, intitulado *Ghe zera una volta*²... *O ensino de talian como língua adicional para crianças*: uma proposta didática a partir da contação de história, está centrado no processo de ensino do talian como língua adicional³ para crianças (LAC). Assume como objetivo principal investigar as potencialidades de uma proposta didática (PD) para o ensino desse idioma para crianças, por meio da interação em sala de aula. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, se insere na grande área da linguística aplicada, caracterizada, mais especificamente, como uma pesquisa de intervenção pedagógica (PIP) (DAMIANI, 2012; DAMIANI et al., 2013). Além disso, este projeto vinculou-se a uma pesquisa mais ampla, intitulada *O processo de ensino e de aprendizagem de língua - materna e adicional - em diferentes contextos educacionais*⁴, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Esta investigação teve motivação a partir de algumas inquietações surgidas nos contextos em que atuo⁵, já que sou professora na rede municipal e estadual de ensino, no município de Camargo, RS, especialmente, quando relacionadas à língua talian e seu ensino em nosso município. Por sua origem étnica (imigrantes italianos), a língua falada pela maioria dos moradores de Camargo, por muitas décadas, era o talian, língua originária da miscigenação dos dialetos italianos de imigração, sobretudo o vêneto. Fatores políticos e sociais, como a escolarização, a obrigatoriedade de uso da língua oficial do Brasil, o acesso à informação fizeram com que cada vez menos pessoas utilizassem essa língua para a comunicação cotidiana.

Com o intuito de resgatar e manter viva a língua da imigração e colonização italiana, etnia que fundou o município de Camargo, no ano de 2017, através da Lei Municipal Nº 1798/2017, o Poder Público Municipal instituiu o talian como língua cooficial do município, comprometendo-se a promover ações e eventos que garantam a difusão cultural e a manutenção e o resgate da língua, especialmente a falada (CAMARGO, 2017). Dentre as atividades

¹ *Scomissiemmo*: termo em talian que significa começamos.

² *Ghe zera una volta*: termo em talian que significa Era uma vez.

³ Optamos pela utilização do termo língua adicional, o qual é mais contemporâneo e mais adequado aos propósitos deste estudo. Contudo, o termo língua estrangeira (LE) foi e, ainda, é utilizado em muitos textos da área, e, por isso, pode aparecer ao longo do trabalho, dependendo do autor ou documento referenciado. Os termos L1, L2, LA, LE são discutidos na seção 2.3., a fim de esclarecer e justificar nossas opções.

⁴ O projeto é coordenado pela Dra. Luciane Sturm, também, orientadora desta pesquisa. Está vinculado à linha de pesquisa Constituição e interpretação do texto e do discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL UPF). Foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, em setembro de 2019, tendo sido aprovado com o CAAE: 16514919.5.0000.5342.

⁵ Embora o discurso predominante do texto seja na primeira pessoa do plural, em determinados contextos julgamos pertinente o uso da primeira pessoa do singular, a fim de evidenciar a voz da autora/pesquisadora.

propostas no referido documento, em 2017, iniciou o ensino da língua talian nas escolas municipais, em formato de oficina, dentro da parte diversificada do ensino. O Projeto *Ritorno a le origine*⁶ contempla crianças do pré-escolar da educação infantil, até o quinto ano do ensino fundamental. Por se tratar de uma atividade que envolve o ensino e a aprendizagem, entendemos que o planejamento, a qualidade, a pertinência e a adequação das metodologias de ensino são fundamentais para um trabalho bem-sucedido.

Não desconsiderando o mérito da proposta, cabe registrar que as oficinas, desde 2017, são desenvolvidas com certa informalidade. Não há um projeto pedagógico ou um plano de trabalho objetivando especificamente o ensino de talian para crianças (ETC), assim como não há professores com qualificação acadêmica para tal. Com isso, destacamos alguns questionamentos que emergiram a partir da problemática descrita e que buscamos responder com este trabalho:

- Quais as bases teóricas contemporâneas que apoiam o ensino de língua adicional (LA) para crianças?
- Qual a concepção de linguagem, de ensino e aprendizagem e de infância que devem embasar o trabalho do ETC?
- Como esse processo deve ocorrer para ser significativo às crianças?
- Quais metodologias e estratégias são pertinentes para se ensinar crianças?
- Há um material e/ou proposta didática mais adequada? Qual seria o formato desse material?
- A criação de um material específico para o ensino de talian pode trazer resultados positivos em termos de aprendizagem?
- O que as crianças já sabem de/sobre o talian?

Diante desse contexto e dos questionamentos, retomamos o objetivo principal de investigar as potencialidades de uma proposta didática (PD), voltada ao ensino de talian para crianças a partir da contação de história, focalizando a aquisição e retenção de vocabulário do referido idioma, por meio da interação em sala de aula.

O estudo foi desenvolvido com uma turma multisseriada⁷, em que terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental têm aulas na mesma sala, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim, situada no distrito de Paraíso, zona rural do município de Camargo.

⁶ Expressão em talian que significa retorno às origens.

⁷ Turmas compostas por alunos de diferentes anos escolares compartilhando a mesma sala e com uma única professora realizando o trabalho de forma simultânea.

A fim de alcançar o objetivo principal, elaboramos objetivos específicos, os quais serviram para orientar o desenvolvimento do trabalho:

- Investigar as origens e o uso atual do talian na região de Camargo.
- Pesquisar a literatura na área do ensino e da aprendizagem de LAC e quais os subsídios teóricos que apoiam esse processo atualmente.
- Investigar e refletir sobre a contação de histórias como recurso e metodologia para o ensino de LAC.
- Planejar e desenvolver a PD para o ETC, com material didático específico, com o foco na aquisição do vocabulário, por meio da interação, para crianças da escola de Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim, de Camargo.
- Verificar se a contação de histórias no processo de LAC estimula a interação entre as crianças, promovendo, por consequência, a interação.
- Registrar e descrever o processo de desenvolvimento da PD, para fins de análise e constatação de resultados.
- Analisar os dados gerados ao longo do processo, a fim de verificar a pertinência e as potencialidades do material desenvolvido, bem como da PD como um todo.

Nosso estudo parte do pressuposto de que o ensino para crianças exige do professor uma formação ampla e qualificada, conhecimentos específicos sobre as metodologias mais adequadas para a sua aprendizagem (ROCHA, 2008), bem como conhecimentos teóricos contemporâneos a partir dos quais o professor possa apoiar o seu trabalho.

Cabe registrar que estudos sobre o ETC, especificamente, não foram encontrados e, por isso, os estudos sobre o ensino de língua inglesa aparecem neste trabalho, pois, grande parte da literatura sobre ensino de um idioma estrangeiro para crianças tem como foco o inglês, mais recorrente na atualidade. Consideramos que tais pesquisas, embasados nos preceitos da linguística aplicada são pertinentes ao ensino de qualquer idioma estrangeiro/adicional para crianças, como é o caso do talian.

O ensino de uma LAC é um processo complexo que necessita de estudo e planejamento, bem como formação adequada do professor. Considerando as especificidades necessárias, o contexto de ETC é um terreno fértil para a pesquisa, ainda tão incipiente no país, em especial no RS, onde vários municípios vêm oferecendo propostas de ensino nas escolas públicas.

Nesse universo, ressaltamos a importância da preservação de idiomas, como o talian, visto que ainda resistem ao tempo, apesar da redução do número de falantes que o utilizam

regularmente para a comunicação. Nesse sentido, o ETC é uma iniciativa louvável que deve ser incentivada, merece estudo, compreensão e incentivo, justificando este estudo que busca contribuir com a qualificação desse processo como um todo, com desdobramentos que busquem a formação de professores de talian.

Além disso, como já foi mencionado, a motivação pessoal também justifica o desenvolvimento deste trabalho, pois, como descendente de imigrantes italianos e criança que nasceu e cresceu em uma família em que a língua de casa era o talian, principalmente para a comunicação com os “nonos”, o assunto aqui tratado adquire um aspecto sentimental e identitário. Soma-se a isso o fato de que o talian ainda é utilizado em vários círculos sociais, principalmente nas reuniões em família, nas quais, muitas vezes, as crianças estão presentes.

Desse contexto, surgiu o interesse por esse tema, pelas memórias e saudade que o uso da língua traz: um idioma adquirido em casa, quando criança, com a interação em família, a língua de herança e de afeto, concepções que serão discutidas posteriormente (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014; ORTALE; CORRIAS; FORNASIER, 2017).

Mais ainda, como professora da Rede Municipal de Ensino de Camargo⁸, com formação em Letras e Pedagogia, entendo que este trabalho poderá contribuir para a qualificação do processo de ETC, para a formação de professores, bem como para uma maior valorização da proposta da oferta de talian nas escolas, até, quiçá, tornar-se componente curricular na rede regular de ensino. Afinal, é fato que a manutenção da língua traz consigo aspectos culturais e identitários muito significativos (ZÓTTIS, 2016; BATTISTEL, 2016) e seu ensino requer o respaldo de teorias que potencializem a aprendizagem.

Todo o trabalho foi ancorado, principalmente na perspectiva sociointeracional/sociocultural da corrente vygotskyana (VYGOTSKY, 2007; 2008), em estudiosos brasileiros que desenvolveram seus estudos sobre LAC/LEC, como Rocha (2006, 2008), Tonelli (2008), Tonelli e Lima (2013), Tonelli e Pádua (2017). Diante disso, consideramos importante destacar as três concepções teóricas mais amplas que sustentam nosso estudo:

⁸ Em 2019, o município recebeu o título de Cidade Educadora, pelos projetos desenvolvidos, especialmente na área da educação e cultura. O conceito de Cidade Educadora promove a cidade como Território Educativo, ou seja, as ações, dentro ou fora da escola, articulam o fazer pedagógico aos saberes locais: hábitos, cultura, valores, memórias, histórias do local. Um dos projetos apresentados é o *Ritorno a le Origine*, tratado neste trabalho. Acesso a informações sobre Cidade Educadora em: <https://educacaoeterritorio.org.br/>.

- 1) A linguagem é entendida como interação, na qual o sujeito age e se relaciona com o outro e com o mundo (BAKHTIN, 2011). Essa concepção encontra respaldo na linha do psicólogo russo Vygotsky, ao afirmar que “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social” (VYGOTSKY, 2008, p. 6).
- 2) O aprendizado está intimamente vinculado à linguagem, pois, ao considerarmos que a língua é um artefato utilizado para criar e transformar o pensamento, é, portanto, fonte de aprendizagem, sendo que a mediação é fundamental para potencializar este aprendizado (VYGOTSKY, 2008).
- 3) A infância é compreendida como uma fase da vida que coloca as crianças como sujeitos ativos, participantes nos/dos processos de ensino e aprendizagem (VANZO, 2012; DEL RÉ, 2006). Essa visão corrobora as escolhas realizadas para a condução da pesquisa e do planejamento da PD, afinal, a criança se constitui como sujeito na e pela linguagem, desenvolve habilidades sociais, organiza o pensamento e o comportamento (VYGOTSKY, 2008).

Com o projeto em mente, fiz o primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de apresentar minha proposta e receber a autorização para dar seguimento ao estudo. De posse da autorização (Anexo 1), realizei o contato com a diretora da Escola e o professor responsável pela oficina de talian. Assim, a partir do diálogo permanente com a escola, foram realizadas as observações da turma, no período de 02 a 23 de outubro de 2019. Na sequência, prossegui com o planejamento da PD, desenvolvida nos meses de novembro e dezembro de 2019, totalizando doze horas, observando-se os procedimentos da PIP, com o registro dos dados gerados. Posteriormente, esses dados foram descritos e analisados à luz das teorias que dão suporte a esta pesquisa.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Além desta introdução, o capítulo 2, de natureza teórica, traz dados relativos à história e contextualização da língua talian no Rio Grande do Sul, desde o processo de imigração até o momento presente e a realidade local de Camargo. Entrando no universo do ensino de LAC, são trazidos os conceitos que fundamentam essa investigação: língua estrangeira, língua adicional, e língua de herança. Nesse capítulo, ainda, são discutidas as teorias que embasam o ensino e a aprendizagem de LAC, como a teoria sociocultural e o ensino por meio de gêneros do discurso, com ênfase na contação de histórias. Todas as teorias estudadas ancoraram o planejamento e o material didático produzido, utilizado ao longo da intervenção didática (ID).

No capítulo 3, são apresentados os caminhos trilhados nesta pesquisa: a seção de abertura descreve a natureza do estudo, metodologia e procedimentos; na sequência, a contextualização da turma, o período de observação, as informações coletadas junto aos profissionais responsáveis pela turma e pela escola e, então, a seção que apresenta e descreve a PD completa. No capítulo 4 são descritos e analisados os dados gerados pelo estudo e são apontados os resultados depreendidos da investigação.

O trabalho é finalizado com as considerações finais, como capítulo 5, seguido das referências utilizadas e dos anexos, compostos por documentos e informações relevantes à pesquisa.

2 STORIA E INSEGNANZA⁹: O TALIAN E O ENSINO PARA CRIANÇAS

Este capítulo, de natureza teórica, traz a contextualização do cenário de pesquisa e as teorias que a embasam. Inicia com a história do talian no interior do Rio Grande do Sul, seu surgimento e evolução até chegar ao município de Camargo, RS, contexto deste estudo, como parte da Região de Colonização Italiana (RCI). Posteriormente, são apresentadas as teorias e estudos relativos ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais, especificamente, no que tange às crianças, compreendendo o grupo selecionado para a realização de uma intervenção didática (ID) com o uso da língua talian, objeto de investigação deste trabalho. Para tanto, trazemos definições de língua estrangeira, língua adicional e língua de herança, discorremos sobre o ensino por meio dos gêneros do discurso, justificando o uso das histórias para o ensino de LAC e finalizamos o capítulo discutindo os princípios para esse ensino.

2.1 O talian no interior do Rio Grande do Sul: de dialeto a língua

A língua talian é proveniente do dialeto falado pelos imigrantes italianos que chegaram ao Brasil a partir do ano de 1875. Mas, há diferenças entre dialeto e língua?

Bakhtin (2011) concebe língua/linguagem como um produto social, organismo vivo, aprendido pela vivência e interação com a comunidade, com vocabulário e estrutura gramatical estabelecidos, é uma das primeiras aprendizagens da vida. Para o referido autor, língua e linguagem são indissociáveis. A língua somente pode ser vista como tal porque se realiza como enunciado, em uso e, portanto, pleno de significado. A língua serve à interação e se realiza nela; é na interação que o sujeito age e se relaciona com o outro e com o mundo (BAKHTIN, 2011). Esta é a concepção de língua adotada ao longo deste estudo e na elaboração da PD, para esta investigação. Dialeto, de acordo com Câmara Jr. (1978), refere-se a “falares regionais que apresentam em si traços linguísticos fundamentais. Cada dialeto não oferece, por sua vez, uma unidade absoluta em todo o território que se estende, e pode dividir-se em subdialeto” (CÂMARA JR., 1978, p. 95). Tal divisão está ancorada em traços geográficos ou por mistura étnica, causando alterações em alguns termos, porém, sem dificultar a compreensão e tornando comum a percepção da origem étnica de um grupo pelo modo de falar.

Historicamente, muitos são os aspectos que envolvem o uso ou não dos dialetos em qualquer língua. Um deles refere-se à questão do prestígio social e o significado emocional que

⁹ *Storia e Insegnanza*: termos em talian que se referem à história e ensino.

tal uso oferece para a comunidade de falantes. Língua, de modo geral, remete à língua padrão, normatizada, pautada na correção gramatical, distante do uso real da grande maioria dos falantes (BORTONI-RICARDO, 2004; BAGNO; RANGEL, 2005). Mengarda (1996), amplia, afirmando que “quando se fala da existência de dialetos, é porque há uma língua culta ou padrão que se sobrepõe a estes” (MENGARDA, 1996, p. 128). Segundo o autor, na Itália, a língua oficial é o Italiano, e, mesmo assim, “neste país, são falados mais ou menos cinquenta dialetos e, algumas vezes, alguns destes dialetos são totalmente discrepantes entre si, ou seja, ininteligíveis para quem não os pratica” (MENGARDA, 1996, p. 128). Isso auxilia na compreensão da complexidade linguística enfrentada pelos imigrantes italianos quando da sua chegada ao Brasil.

Miazza (2015) relata que “a maioria dos imigrantes não falava italiano padrão; eram pessoas jovens e pobres, analfabetos e dialetófonas¹⁰” (MIAZZO, 2015, p. 33). Dessa forma, o surgimento do talian no Brasil tornou-se o único meio de comunicação entre esse grupo étnico, que imigrou a fim de colonizar regiões ainda desabitadas do país, especialmente para o sul, surgido da necessidade imediata de comunicação. Nessa perspectiva, “o talian pode ser considerado uma língua étnica” (MIAZZO, 2015, p. 33). Completa, ainda, afirmando que “[o talian] é uma koinè¹¹ linguística formada pela interligação dos dialetos provinciais, principalmente vênets, falados pelos primeiros imigrantes” (MIAZZO, 2015, p. 33). Com o passar do tempo, as necessidades sociais, as transformações dialetais e a mistura de termos da língua portuguesa constituíram uma nova língua: o talian.

O talian tornou-se a língua materna (LM) de uma comunidade que falava outros dialetos, e que passou a comunicar-se nessa nova língua, afinal, “a língua passa a integrar a vida” (BAKHTIN, 2011, p. 265), sem desconsiderar a influência da própria língua portuguesa que era falada na região, na época da colonização. O talian constituiu-se como uma língua de referência para a nova comunidade linguística formada pelos imigrantes italianos residentes na região de colonização italiana (RCI).

Herédia (2003) e Dal Picol (2013) também discutem esse fenômeno informando que os imigrantes, ao chegarem ao Brasil, foram alocados em colônias sem a preocupação de agrupamento por afinidade linguística. Diante disso, a ausência de uma língua comum intensificou a interação e a mescla de dialetos trazidos da Itália. Assim, o surgimento dessa

¹⁰ Embora não tenha sido encontrado um significado específico para este termo em língua portuguesa, a partir do contexto trazido por Miazza (2015), a expressão dialetófonas refere-se às pessoas que utilizavam dialetos nas regiões de origem na Itália, distintos do Italiano oficial/padrão, diferentes entre si, o que, por vezes, causava dificuldade na comunicação entre os próprios imigrantes italianos.

¹¹ Koinè, de acordo com Frosi e Mioranza (1975) refere-se à fusão dialetal, ou fala comum das comunidades.

nova língua, comum a todos, deu-se “como forma de construção de uma identidade provocada pela necessidade de união” (HERÉDIA, 2003, p. 30).

Boa parte da região sul e sudeste brasileira recebeu imigrantes italianos, especialmente a região norte do Estado do Rio Grande do Sul. Ao longo da história, de acordo com pesquisas realizadas no Rio Grande do Sul por Dal Picol (2013), Battistel (2016) e Zóttis (2016), o talian passou por diversas fases: língua proibida; sem prestígio social; vergonhosa; meio de comunicação daqueles que não possuíam conhecimento algum. No tempo compreendido entre as décadas de 1930 e 1970, falar dialetos italianos ou demonstrar por meio do sotaque tal aproximação linguística já era suficiente para ser tratado como “colono grosso” e “colono burro” (DAL PICOL, 2013; ZOTTIS, 2016). Essa situação de depreciação social do idioma provocou um movimento de perda linguística. O talian foi sendo substituído pelo português, língua oficial do Brasil. Assim, “o dialeto [talian] perde espaço, perde valor e perde falantes” (DAL PICOL, 2013, p. 30). Os sentimentos negativos em relação à origem e ao medo e à vergonha foram tão intensos que os pais evitavam transmitir aos filhos essa “real herança linguística” (DAL PICOL, 2013, p. 30).

Zóttis (2016) revela que, com o passar do tempo e a valorização das origens, o talian passou a ser visto como língua saudosa. “Ao lado da memória e da lembrança viva do preconceito, dos vestígios de medo e isolamento houve depoimentos mostrando a alegria da vida em família e um sentimento de identidade ítalo-brasileira” (ZOTTIS, 2016, p. 45). Retomar seu uso, resgatar a história da imigração italiana, a cultura, os costumes, a culinária, a música é uma forma de manter vivo, nas novas gerações, o sentimento de pertencimento, enquanto descendentes, da história da construção do Rio Grande do Sul.

Battistel (2016), em sua obra *Polenta e liberdade*, faz um resgate histórico do povo e dos costumes do imigrante italiano. O autor, na apresentação de seu livro, diz que “[...] não contém história pura, nem romance puro, nem literatura elaborada. É uma tentativa de reconstrução no intuito de fazer o leitor participar e viver a emoção desta saga sofrida, surpreendente, fantástica que foi vivida pelos nossos antepassados” (BATTISTEL, 2016, p. 9). Na obra, são destacadas as semelhanças encontradas em regiões do Rio Grande do Sul, colonizadas por imigrantes italianos, com as regiões de origem destes na Itália, no tocante à língua, costumes, religião, sentimentos saudosistas.

Esses estudos começaram a despertar o interesse por mais pesquisas em regiões de imigração, até mesmo em municípios pequenos, como é o caso de Camargo, relacionadas aos mais diversos temas dentro desse contexto investigativo. Assim, a seção seguinte contribui para

a compreensão do processo de imigração na região que hoje é Camargo, nosso cenário de pesquisa.

2.2 Entendendo a imigração da região de Camargo

A partir da década de 1980, muitos municípios do Rio Grande do Sul, principalmente os que estão localizados em regiões que acolheram grandes levas de imigrantes italianos adotaram medidas de retomada das questões identitárias do povo que os originou; vários estudos foram desenvolvidos em municípios da RCI sobre o tema. Julgamos pertinente trazer, mesmo que de forma breve, alguns estudos já realizados na região próxima a Camargo, local de investigação desta pesquisa.

Iniciamos a explanação pelo trabalho investigativo de Gelatti (1985), cuja sequência de pesquisa está atrelada aos primórdios do município de Casca, RS¹², adentrando na questão da imigração, dos costumes das famílias pioneiras a se instalarem na localidade, além de questões históricas específicas da cidade. Outra pesquisa que merece atenção é a dissertação de Balbinott (2014), na qual o autor faz um percurso investigativo sobre a influência dos imigrantes italianos na indústria do município de Guaporé¹³, RS.

Cabe pontuar, também, a pesquisa que resultou na dissertação de Gonçalves (2015) acerca da construção da identidade das mulheres de Nova Prata¹⁴, RS, a partir de suas práticas discursivas, havendo grande destaque para a cultura italiana presente nelas. Outra investigação de grande relevância que destacamos, embora tenha sido realizada em um local mais distante geograficamente de Camargo, em Caxias do Sul¹⁵, RS, foi o trabalho realizado por Dal Picol (2013), ao abordar o perfil dialetal da região, já que a autora realizou vasta pesquisa acerca da história linguística da RCI, ajudando-nos a compreender aspectos ainda presentes na comunidade do município de Camargo, *corpus* de nosso trabalho.

A formação da língua portuguesa brasileira, ao longo dos séculos, sofreu grande influência do processo migratório de europeus para o Brasil, como alemães, italianos, poloneses. Sobretudo na região Sul, ocorre uma miscigenação física, cultural e linguística, conferindo às comunidades particularidades em relação às demais regiões do Brasil (HERÉDIA, 2003).

¹² Município localizado a 30 quilômetros de Camargo.

¹³ Município localizado a 70 quilômetros de Camargo.

¹⁴ Município localizado a 79 quilômetros de Camargo.

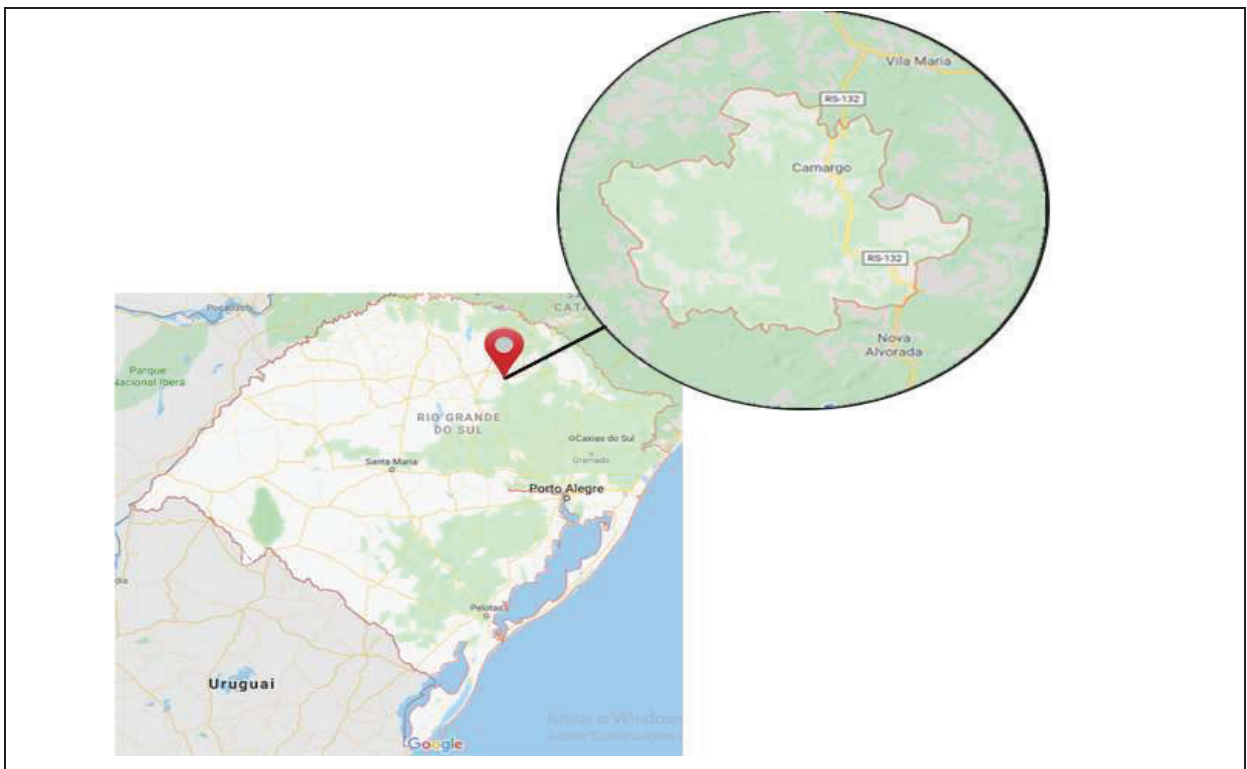
¹⁵ Município localizado a 182 quilômetros de Camargo.

As pesquisas realizadas sobre aspectos locais, como fundação dos municípios, realidade linguística, especialmente aquelas realizadas na RCI e utilizadas como referência para este estudo, apresentam um cunho de resgate e valorização da língua talian.

Seguindo a linha dos registros históricos dos municípios, em Camargo, no ano de 1992, ocorreu a publicação de uma obra baseada, principalmente, em relatos de memórias de moradores locais, até mesmo de cunho folclórico, intitulada *Camargo e sua história*. De acordo com Lodi e Romanini (1992), autores desse livro, as duas primeiras famílias de imigrantes italianos chegaram ao município em 1911, vindas da região de Antônio Prado, RS, local em que se estabeleceram ao chegar da Itália. Os relatos apontam que, aos poucos, esses moradores foram desbravando o local, organizando os espaços nos modelos que conheciam, com uma pequena igreja, casas próximas, formando o povoado, que, em 1988, tornou-se município.

O Município de Camargo está localizado próximo ao Planalto Médio, na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, conforme Figura 1.

Figura 1: Localização de Camargo em relação ao Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de imagens coletadas no Google Maps.

Possui, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, área territorial de 138,39 Km² e população de 2.592 habitantes. É um município pequeno, essencialmente agrícola, fundado a partir da chegada de imigrantes italianos vindos de outras

regiões do estado do Rio Grande do Sul, como Antônio Prado e Caxias do Sul (LODI; ROMANINI, 1992), fazendo parte da RCI.

Em consonância com os relatos dos antigos moradores de Camargo estão as considerações feitas por Gelatti (1985) em relação ao município de Casca: “as famílias viviam, inicialmente, em casas simples, cobertas de ramos de árvores até construírem sua moradia de maior conforto” (GELATTI, 1985, p. 5). Esses imigrantes tiveram que enfrentar as sinuosidades do terreno, abrir caminho a foice e limpar os lotes a fim de iniciar sua vida. Após o estabelecimento em casas sem muito conforto, seguia-se a construção de uma igreja ou capitel¹⁶, uma escola¹⁷, uma venda, formando, assim, os povoados que se tornaram os municípios da região.

Por décadas, a língua falada pela maioria dos moradores de Camargo era o talian (LODI; ROMANINI, 1992). Fatores ligados à modernização, escolarização, obrigatoriedade de uso da língua oficial do Brasil¹⁸ fizeram com que cada vez menos pessoas utilizassem essa língua para a comunicação cotidiana, reduzindo-se apenas às pessoas mais idosas. Tais relatos são encontrados ainda em rodas de conversa entre pessoas com mais idade, pois vivenciaram tais situações e transformações.

Motivado pelo sentimento saudosista e com o intuito de resgatar e manter viva a língua da imigração e colonização italiana, no ano de 2017, através da Lei Municipal Nº 1798/2017, o Poder Público instituiu o talian como língua cooficial do município de Camargo, comprometendo-se a promover projetos, ações e eventos que garantam a difusão cultural e a manutenção da língua falada (CAMARGO, 2017). Tal projeto surgiu da percepção de um grupo anônimo que passou a questionar-se até quando a língua talian conseguiria manter-se viva na comunidade local. Após discussões informais, o questionamento chegou até representantes do Poder Público Municipal, resultando no projeto de lei de manutenção, valorização e resgate da língua e cultura talian, aprovado pelos legisladores locais e implementado junto à comunidade.

Dentre as atividades contempladas na referida lei, está o ensino do talian na modalidade de oficina nas escolas municipais, tendo como sujeitos as crianças, pelo papel social que desempenham e por acreditar no potencial de abrangência familiar e comunitária para o resgate, o fomento e a manutenção da cultura da imigração através da língua, especialmente a falada.

¹⁶ Pequena construção de madeira para abrigar a imagem de um Santo, geralmente o de maior devoção, que se tornaria o padroeiro ou até mesmo daria nome à localidade.

¹⁷ As escolas funcionavam em qualquer espaço amplo que acomodasse o número de crianças: uma casa, o salão comunitário, um puxado simples. Os professores eram qualquer pessoa que soubesse um pouco mais que os outros, geralmente da própria comunidade, sem necessidade de comprovação de formação.

¹⁸ Dal Picol (2013) cita estudos sobre a campanha de nacionalização do governo de Getúlio Vargas, exigindo que as comunidades plurilíngues não falassem mais suas línguas e dialetos, apenas a língua portuguesa.

Paviani (2003) pontua que analisar, explicar os fenômenos, as características de uma língua regional, repleta de misturas, não é uma tarefa fácil para os pesquisadores, mas muito necessária.

Com o propósito de fomentar o resgate do talian e seu uso social pela comunidade, além das atividades nas escolas, são realizados jantares típicos italianos, filós¹⁹, programa de rádio, exposições e visitas junto ao Museu Municipal Nanni Lodi, um casarão em estilo italiano do início do século XX e que busca resgatar objetos, fotos e outros materiais que lembrem a vida dos fundadores não só de Camargo, mas da grande maioria dos municípios da região.

Este é o cenário do município de Camargo, que, oficialmente a partir do ano de 2017, busca o resgate linguístico e cultural do uso do talian vinculado às questões de identidade de seus moradores, apresentado na seção a seguir.

2.2.1 O ensino de talian nas escolas municipais de Camargo

Dentre as atividades discriminadas na Lei Municipal Nº 1798/2017 está o ensino da língua talian nas escolas municipais. Esse aspecto é contemplado na modalidade de oficina, dentro da parte diversificada do ensino. O projeto abarca crianças do pré-escolar da educação infantil, até o quinto ano do ensino fundamental e busca por meio de atividades recreativas – músicas, histórias, dramatizações – o resgate do vocabulário já conhecido, sua ampliação e apresentação de uma nova língua para os que não a conhecem (CAMARGO, 2017).

A oficina é ofertada semanalmente em três de quatro escolas municipais existentes em Camargo. Há uma escola de educação infantil em turno integral, com crianças de seis meses a quatro anos que não recebe o projeto de ensino de talian; outra escola, também de educação infantil, compreendendo crianças de quatro a seis anos, no turno da tarde, na qual o projeto é realizado com a turma do pré-escolar. Existem duas escolas de ensino fundamental, uma localizada na área urbana, com turmas de primeiro a terceiro anos nos turnos da manhã e da tarde, e outra, de ensino fundamental multisseriada, localizada no interior do município. Essa escola, por estar distante das escolas específicas, atende também uma turma de educação infantil. Em ambas as escolas de ensino fundamental ocorre a oficina de talian, em todas as turmas.

No que se refere ao ensino de línguas, mesmo sendo a título de oficina, sabemos que, para que seja efetivo, é necessário seu respaldo em teorias, recursos diversos e materiais

¹⁹ Os filós são encontros realizados à noite, regados a comidas e bebidas típicas, histórias, cantorias e muita alegria. A expressão filó refere-se também a passeios, visitas a casas de outras famílias, no período noturno.

didáticos que potencializem o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, tema abordado na seção 2.4. Para fins de especificação, julgamos pertinente trazer esclarecimentos sobre as diferentes terminologias utilizadas para referir-se a outra língua que não seja a língua materna, apresentados na seção 2.3.

2.3 Afinal, o talian é língua estrangeira, adicional ou de herança?

Como o talian pode ser considerado para a comunidade de Camargo, na perspectiva da linguística aplicada? Para toda a comunidade, o talian pode ser entendido na mesma perspectiva? Para as crianças que têm a oficina de talian, o idioma é sua segunda língua ou língua estrangeira? Adicional, de herança? Buscando compreender e definir esses termos, nesta seção, trazemos alguns aspectos importantes a serem considerados.

Partimos do pressuposto básico de que a língua materna é a primeira língua (L1) aprendida pela criança, aprendida em casa, junto à família. Portanto, no contexto das crianças que participaram do estudo, é possível afirmar que o português é L1 de todos, visto que, na geração atual, as famílias não usam ou ensinam o talian aos filhos desde o nascimento ou poucos ainda usam o talian em casa para comunicação. Spinassè (2006) aborda a questão dos diferentes conceitos atribuídos às línguas, e constata que, muitas vezes, as definições se entrecruzam e se confundem. Assim, os termos língua materna e primeira língua poderiam ser utilizados como sinônimos. Contudo, a autora problematiza os conceitos quando afirma, sobre a língua materna,

Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos [sic] estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (SPINASSÈ, 2006, p. 5).

Para compreender os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), um dos pontos a considerar é a forma como se aprende e a finalidade, pois, em ambos os contextos, é o “outro idioma” aprendido, diferente de sua L1. Contudo, a LE é estudada, aprendida na escola e fora de um contexto no qual esse idioma seja usado para comunicação em situações reais. Ou seja, não é utilizado para a interação social em uma comunidade específica. Por exemplo, até muito pouco tempo atrás, o inglês e o espanhol, no Brasil, eram considerados LE apenas, ou

seja, idiomas estudados nas escolas²⁰, mas que os alunos não tinham contato em seu dia a dia. Já a L2 é quando o idioma é aprendido de forma natural, em situações de contato e interação com falantes nativos, não apenas na sala de aula. Um exemplo seria os imigrantes que temos agora em nossa região, que aprendem o idioma pela interação com falantes do português brasileiro, sem muitas vezes irem à escola. Eles precisam do idioma para viver e conviver em uma sociedade diferente da sua e, por meio desse idioma, realizam diferentes práticas sociais; no contexto de aprendizagem da L2, em geral, as questões culturais estão imbricadas e acontecem simultaneamente.

No caso dos imigrantes, com o passar do tempo, o português pode passar a ser sua L1. Cabe destacar, como aponta Spinassè (2006), se um falante, a exemplo de um imigrante que tem sua L1, deixa de usá-la em sua comunidade com outros falantes nativos, pode deixar de ser sua L1, sendo substituída pela L2, devido ao uso contínuo em diferentes práticas sociais. Ou seja, a língua que inicialmente era L2, passa a ser L1.

Outro fenômeno que é possível de acontecer é o surgimento de um novo dialeto, a L1 do imigrante pode se misturar à L2 que está sendo aprendida. Esse foi o fenômeno que deu origem ao talian, pois os imigrantes chegaram ao Brasil com seu idioma nativo, que ao longo dos anos foi tendo contato, cada vez maior, com o português – um influenciando o outro. À medida que as crianças começaram a frequentar a escola, o italiano nativo dos pais e dos avós foi ficando mais distante e o uso do talian mais frequente, até que a L1 de muitos foi suprimida e substituída, primeiro pelo talian e, depois, pelo português.

No contexto atual, no qual as crianças de Camargo aprendem o talian na escola, como, então, deveríamos caracterizar esse idioma? LE ou L2? Eis que, nos anos 2000, no Brasil, começa a ser usado o termo língua adicional (LA). Leffa e Irala (2014) discutem a definição de LA, relacionando ao conceito e à compreensão de que se tem sobre a língua em si, além de evidenciarem a conexão entre esses conceitos e a metodologia de ensino do “outro idioma”, utilizada em sala de aula pelo professor.

Na concepção de Leffa e Irala (2014), a LA é

²⁰ Nas regiões de fronteira do Brasil com países latino-americanos, o espanhol é considerado segunda língua de muitos.

[...] uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da (s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22).

Esses estudiosos discutem a pertinência e a adequação do uso de termos como LE, L2, LA, língua internacional e língua franca, contribuindo para a compreensão das questões que envolvem o ensino do idioma do “outro”, nos diferentes contextos e seus propósitos. Ao se referirem ao aluno aprendiz, afirmam:

[...] a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância [...] (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32-33).

Nesse contexto, o ensino da LA, que considera o conhecimento e a L1 do aprendiz, vai além de simplesmente ensinar a estrutura da língua ou palavras isoladas; esse aprendizado deve trazer, para aquele que está aprendendo, diferentes possibilidades de agir no mundo, por meio de múltiplas práticas sociais. Nessa perspectiva, o aprendizado de uma LA, que pode ter diferentes funções na vida do indivíduo, passa a ser, também, um direito que amplia suas possibilidades de exercício da cidadania.

Dessa forma, parece-nos que LA seria o conceito mais adequado a ser utilizado quando falarmos do ensino do talian para crianças, no município de Camargo, pois o contato deles com esse idioma vem a acrescentar um conhecimento a partir da língua materna que todos têm em comum, o português. Contudo, surge o questionamento: não seria o talian a língua de herança dessas crianças?

De acordo com Flores e Melo-Pfeifer (2014), o termo língua de herança (LH) surgiu na década de 1970 no Canadá, referindo-se às línguas nativas faladas pelos migrantes que, estabelecidos no país estrangeiro, continuaram a utilizar essa língua no cotidiano e a transmitiram às gerações seguintes. Pilar Barbosa e Moreira Flores (2011, p. 82) afirmam que “a língua de origem dos pais é a sua língua de herança”. Nessa mesma perspectiva, Flores e Melo-Pfeifer (2014) pontuam que a LH “é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de

origem do emigrante. Em geral, esta é a primeira língua à qual a criança é exposta” (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p. 19).

Diante disso, considerando as definições destacadas até aqui, podemos afirmar que, no contexto pesquisado, o talian pode ser considerado LA e LH. Contudo, para alguns será apenas LA, pois nem todos os residentes no município são de origem italiana, tem seus antepassados nascidos na Itália e vindos para a região como imigrantes. No contexto da escola, na qual o estudo foi realizado, essa é uma das questões integrantes do questionário aplicado à família (anexo 1), cujas respostas também serviram de subsídio para o planejamento da PD central para este estudo.

Na seção seguinte, abordamos as questões teóricas específicas pertinentes ao ensino de LA para crianças, à luz da teoria sociocultural e com base nos gêneros do discurso, além de justificar a escolha do uso da contação de história para ensinar crianças.

2.4 Ensino de língua adicional para crianças

Como o propósito deste estudo está ancorado no ensino e na aprendizagem de línguas, esta seção discute o ensino de LAC trazendo os principais tópicos que dão sustentação teórica ao estudo. No Brasil, fica cada vez mais evidente o interesse de pais e das escolas em oferecer disciplinas, cursos ou oficinas de LAC, como registra Rocha²¹ (2006, 2007, 2008), Silva, Rocha, Tonelli (2010), Tonelli e Pádua (2017) ao defenderem a urgência o desenvolvimento de estudos diretamente relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ou adicionais para crianças no Brasil. Além disso, apontam a necessidade de investimento em formação e qualificação de professores para o ensino de idiomas estrangeiros.

Contudo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB (BRASIL, 2018), o ensino de língua estrangeira, especificamente da língua inglesa, é obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental. O objetivo principal desse componente curricular é inserir os educandos na sociedade, como cidadãos capazes de agir e interagir criticamente. Estudos mostram que o inglês é a língua adicional mais oferecida e procurada, seguida pelo espanhol (ARCHANJO, 2015; PARAQUETT, 2009). A obrigatoriedade do ensino da língua inglesa faz com que se torne cada vez mais difícil encontrar uma família cujo filho/a estude italiano, francês

²¹ A pesquisadora Claudia Hilsdorf Rocha, da Unicamp é referência nos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira/adicional para crianças. A estudiosa respalda seus estudos (2006, 2007, 2008, 2018) em Vygostsky (2007, 2008) ao dar ênfase à teoria sociocultural e a exploração da Zona de Desenvolvimento Proximal para o ensino, através da mediação e da interação entre os aprendizes, bem como na perspectiva enunciativa de Bakhtin (2011).

ou outro idioma. Assim, o objetivo desta seção é trazer uma revisão consistente sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LAC, base que serviu de sustentação à elaboração da ID, que será detalhada na seção 3.3.

Nesse contexto de obrigatoriedade ou de relevância cultural e social, tem crescido o interesse por pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de LAC no ambiente escolar, bem como sobre a formação de professores (ROCHA, 2006, 2007, 2008, 2018; SILVA, ROCHA e TONELLI, 2010; TONELLI e PÁDUA, 2017). Esses estudos, na área da linguística aplicada, referências no contexto nacional, servem como embasamento para o ensino e a aprendizagem de qualquer idioma diferente da língua materna das crianças, pois levam em conta os conhecimentos necessários para que um professor seja capaz de ensinar uma criança, como o domínio da língua-alvo, conhecimentos sobre aquisição da linguagem, sobre metodologias e estratégias de ensino, materiais didáticos, características das crianças por faixa etária, aspectos psicológicos, entre outros.

Na seção seguinte, portanto, discutimos inicialmente a Teoria Sociocultural da corrente vygotskyana que se destaca como a base mais ampla para o ensino de LAC. É a teoria mais recorrente nos estudos que serviram de base para esta pesquisa, abordando conceitos relevantes sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na aprendizagem da criança. Na sequência, apresentamos e discutimos princípios que devem embasar o ensino de LAC, a partir de documentos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina, Paraná (LONDRINA, 2012, 2013) e também, a proposta metodológica de Rocha (2006, 2007, 2008) para ensino de LAC, a partir dos gêneros cantar, contar e brincar.

O foco metodológico deste estudo é a contação de histórias em talian como língua adicional para crianças. Assim, dedicamos uma subseção ao aprofundamento sobre esse tema, destacando estudos já realizados e as metodologias utilizadas (ROCHA, 2006, 2008; SCAFFARO, 2010; TONELLI; PÁDUA, 2017), as quais subsidiaram o planejamento da ID, que servirá para geração de dados deste estudo.

2.4.1 Teoria sociocultural e ensino de uma LA

Rocha (2006) discute as quatro principais correntes sobre a psicologia da aprendizagem – a comportamentalista (também denominada de behaviorista), a cognitivista, a humanista e a sociocultural – apontando esta última como a mais adequada para dar sustentação ao trabalho com crianças no ambiente escolar, sendo essa, portanto, que orientou esta pesquisa. A teoria sociocultural ou sociointeracional é a mais contemporânea e recorrente em diferentes estudos

que abordam o processo de aquisição, ensino e aprendizagem de línguas em geral (TONELLI, 2005; ROCHA, 2006, 2007, 2008; DEL RÉ, 2006; FIGUEIRA, 2008; SCAFFARO, 2010).

A origem da teoria sociocultural está nos estudos sobre a linguagem desenvolvidos por Vygotsky (2007, 2008) e que, hoje, dão sustentação à grande parte das propostas direcionadas ao processo de ensino e de aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem. A corrente sociocultural, cujo principal representante é Vygotsky, centra-se na construção do conhecimento como resultado da interação social. Esses estudos dão importância atribuída à linguagem como resultado do convívio social, uma vez que o objeto de estudo é a relação ensino e aprendizagem de língua.

Segundo Paiva (2014), o psicólogo russo não utilizava o termo sociocultural, nem estudava a linguagem na perspectiva da aquisição de segunda língua. Mesmo assim, sua teoria é base para estudos sobre aquisição, aprendizagem e ensino. Na mesma direção, Rocha (2006) afirma que, na visão de Vygotsky, “a linguagem é, primariamente, um meio de comunicação social, um meio de expressão e de compreensão” (ROCHA, 2006, p. 102). Assim, a linguagem compreende as diferentes formas de expressão do ser humano. A fala é uma das importantes formas de comunicação e interação social. Para o autor, “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social” (VYGOTSKY, 2008, p. 6). No entanto, o pensamento, em crianças pequenas, evolui sem a fala, o que não significa que não haja interação social e comunicação.

De fato, dentro da teoria sociocultural, a linguagem assume uma função comunicativa entre o indivíduo e o meio, especialmente nos primeiros meses de vida, já que a linguagem é considerada uma atividade social, a fim de suprir necessidades.

O desenvolvimento do pensamento pela criança se dá de acordo com as funções exigidas para cada etapa de desenvolvimento. Esse pensamento traduz-se na expressão da linguagem social da criança, que continua tendo como função principal a satisfação das necessidades pessoais (VYGOTSKY, 2008). Essa linguagem é plurifuncional. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem estão nos aspectos autístico e dirigido.

Segundo o autor, “o pensamento dirigido é social. À medida que se desenvolve, vai sendo cada vez mais influenciado pelas leis da experiência e da lógica propriamente dita. O pensamento autístico, ao contrário, é individualista e obedece a um conjunto de leis próprias e especiais” (VYGOTSKY, 2008, p. 14-15). Entre essas duas formas de pensamento está o pensamento egocêntrico, entendido como “o elo genético entre ambos” afinal “o autismo é visto como a forma original e mais primitiva do pensamento; a lógica [pensamento dirigido] aparece

relativamente mais tarde” (VYGOTSKY, 2008, p. 16). O pensamento egocêntrico refere-se a quando a criança está falando consigo mesma, e está, portanto, controlando as próprias ações.

Essa forma de linguagem assume um papel importante no desenvolvimento psicológico da criança, já que pode ser vista como um processo de transição entre a linguagem externa e a interna. Somente quando a linguagem passa a organizar o pensamento dirigido, a auxiliar o planejamento, a avaliação, o raciocínio, a reformulação de conceitos e refletir sobre suas ações é que a linguagem assume o papel social ou comunicativo (ROCHA, 2006).

Nesse aspecto, ao abordarmos a questão do ensino e da aprendizagem, a partir do momento em que a criança utiliza a linguagem sob a função social ou comunicativa, a interação com o outro é fundamental. Paiva (2014), em concordância com a corrente vygotskyana, defende que “a aprendizagem é mediada e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influenciam e geram mudanças na forma como as crianças agem e se comportam” (PAIVA, 2014, p. 129). Neste trabalho, consideramos que a língua é um artefato utilizado para criar e transformar o pensamento, por isso, fonte de aprendizagem, e que a mediação é fundamental para potencializar esse aprendizado.

Vygotsky (2007) postula que existem dois níveis de desenvolvimento da criança: um relacionado ao que ela pode realizar sozinha e outro referente àquilo que pode ser desenvolvido a partir da interação com outro de maior conhecimento. O primeiro nível, denominado de nível de desenvolvimento real, estabelece relações acerca das tarefas que a criança consegue fazer sozinha, ou já tem internalizado. O segundo nível de desenvolvimento potencial engloba as ações que a criança necessita da orientação de um adulto ou pares mais capazes para solução de problemas. Entre esses dois níveis há uma zona de transição chamada ZDP. Nela estão compreendidas as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo, prestes a acontecer. Dessa forma, “o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Nesse sentido, de acordo com o autor, “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola” (VYGOTSKY, 2007, p. 94). A importância do aprendizado e da ZDP pode ser resumida nestas palavras:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Fica evidente a importância da mediação na aprendizagem da criança, visto que mediar pode ser entendido como o papel desempenhado por algum par mais capaz dentro do processo de aprendizagem, podendo ser o professor ou um colega em nível mais avançado de desenvolvimento (ROCHA, 2006).

Os estudos de Vygotsky apresentam as crianças como indivíduos sociais, que aprendem através da interação e das ferramentas que os mediadores utilizam. Tudo o que for utilizado com o objetivo de auxiliar a resolução de um problema ou a internalização de conceitos pode ser considerado ferramenta eficiente para o ensino (ROCHA, 2006). Ainda em relação ao papel desempenhado pela mediação na aprendizagem, especialmente de LA, Paiva (2014) e Rocha (2007) discorrem sobre o andaimeito (*scaffolding*) apresentado por Vygotsky e seu grupo de estudos a fim de ilustrar a importância do suporte dado/recebido entre os pares de estudantes ou com seus professores.

Por *scaffolding*, Rocha (2007) define como “o processo de cooperação entre pares que possibilita a um indivíduo resolver problemas que, no momento, não teria condições de solucionar sozinho” (ROCHA, 2007, p. 287). Relacionado ao ensino de LAC, “o mencionado conceito indica a possibilidade de o professor auxiliar a criança a ser mais autônoma, no que concerne à aprendizagem da língua-alvo, o que nos leva a relacioná-lo à ideia de apoio ou suporte” (ROCHA, 2007, p. 288). Este apoio pode ocorrer de diferentes formas, seja com a retomada da explicação de forma reformulada, ou com o uso da LM, buscando encorajar a criança a utilizar de forma efetiva a LA em questão.

Esses conceitos são apropriados e necessários ao professor que ensina uma LAC uma vez que, nesse processo, ele é mediador. Assim, pode auxiliar a criança a aprender a nova língua com mais facilidade, utilizando-se da LM como apoio para o aprendizado, ou seja, “a aprendizagem de uma nova língua depende do grau de desenvolvimento de LM” (ROCHA, 2008, p. 22). A estudiosa reforça que é preciso estar atento ao papel mediador que a LM assume no ensino de LAC, como facilitadora do processo, pois, a língua adicional, “apesar de inicialmente basear seu desenvolvimento na língua materna, pode, posteriormente, colaborar para o desenvolvimento da mesma” (ROCHA, 2008, p. 22). Portanto, a relação entre elas está no papel de mediação que a LM faz para o ensino e aprendizagem da LAC, inclusive o contexto social em que ela está inserida.

Reforçando a pertinência da teoria sociocultural para o professor que realmente se engaja no processo de desenvolvimento infantil, concordamos com Del Ré (2006) que “o interacionismo social propõe, então, que a criança não seja apenas um aprendiz, passivo, mas um sujeito que constrói seu conhecimento (mundo e linguagem) pela mediação do outro” (DEL

RÉ, 2006, p. 25). Assim, o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao contexto histórico e social, considerando a linguagem a principal ferramenta de desenvolvimento mental. Embora a autora utilize o termo interacionismo social e os estudos de Vygotsky utilizem os termos sociointeracionismo ou teoria sociocultural, as concepções de que toda aprendizagem, todo conhecimento se constrói socialmente, através dos instrumentos linguísticos e das experiências socioculturais da criança (VANZO, 2012).

O ensino de uma LAC está distante da concepção de que é uma tarefa fácil, pautada apenas na ludicidade, na linguagem simples. De acordo com Rocha (2008), o sucesso do ensino para essa faixa etária está condicionada, entre outros, ao tipo de material e às estratégias de ensino adotadas. A autora complementa, ainda, que “mostra-se importante não perder de vista que as crianças não apresentam uma maneira única e uniforme de aprender línguas e que qualquer tipo de generalização deve ser objeto de reflexão” (ROCHA, 2018, p. 128). O respaldo de recursos adequados e a utilização dos métodos de interação são de grande valia para o trabalho docente.

Além disso, a produção de materiais didáticos pelo próprio professor, que contemplem atividades direcionadas para despertar o interesse dos aprendizes e a valorização da cultura da língua em questão, é ponto fundamental nessa discussão.

2.4.2 Princípios que orientam o ensino de uma língua adicional para crianças

Conforme já mencionado, embora este estudo tenha como foco a língua talian, pela ausência de estudos direcionados a esse idioma, nosso material de pesquisa refere-se à língua inglesa. Entendemos que o ensino de qualquer idioma que não seja a LM segue princípios semelhantes, exigindo metodologias e estratégias específicas.

Diante disso, tomamos como material norteador para a elaboração da PD para o ensino de talian o *Guia curricular para a língua inglesa* (LONDRINA, 2013), organizado por um grupo de professores pesquisadores a fim de dar suporte e apresentar subsídios para professores e gestores, focado no ensino de LE para a educação infantil e o ensino fundamental. O referido guia orientou que a abordagem dada à nova língua fosse de forma natural, explorando a motivação intrínseca das crianças.

Assim, a ludicidade configura-se como a base no trabalho com essa faixa etária, buscando envolver aspectos como a oralidade, a escrita, a compreensão auditiva, a fim de explorar as habilidades já desenvolvidas na criança, e ampliando as exigências de modo

gradativo. Outro aspecto importante nesse processo é explorar o uso da imaginação, como recurso potencializador de aprendizagem.

Embora o documento trate especificamente da língua inglesa, os princípios apresentados na Figura 2, merecem ser observados ao propor atividades para ensinar qualquer língua estrangeira para as crianças.

Figura 2: Princípios norteadores para o ensino de LE

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Da ludicidade	Atividades lúdicas como brincar, jogar, cantar, ouvir histórias, desenhar, por exemplo, são comuns ao universo infantil e promovem maior participação da criança no processo de ensino-aprendizagem de inglês e o seu desenvolvimento enquanto falante da língua estrangeira.
Da aprendizagem significativa	A aprendizagem significativa se refere ao modo como novas informações se integram ao que o aluno já sabe ou conhece e fazem sentido em relação à realidade que a criança vivencia.
Do currículo em espiral	A organização curricular em espiral permite a retomada e ampliação dos conteúdos em diferentes etapas da escolarização.
Da totalidade da língua	Para se desenvolver como usuário da língua estrangeira, o aluno deve interagir com a língua em sua totalidade e não apenas ser exposto a vocábulos ou estruturas gramaticais isoladas.
Da interculturalidade	O aprendizado da língua estrangeira contribui para conscientização de que o uso de uma língua é uma prática cultural e permite o contraste entre a cultura vivida pelo aprendiz e outras culturas associadas à língua que está aprendendo.
Da formação integral	A aprendizagem da língua estrangeira faz parte do desenvolvimento integral da criança e compreende o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.
Da interação	A criança desenvolve-se enquanto sujeito quando tem oportunidade de interagir na língua estrangeira/adicional.

Fonte: Londrina (2013, p. 11-13).

Dos princípios elencados anteriormente, mesmo se tratando de uma PD relativamente curta, com duração de doze horas, procuramos contemplá-los na totalidade, através da diversidade de atividades, uso de subsídios para a contação da história, aprendizagem de vocabulário, valorização da cultura, interligação com os conhecimentos já adquiridos.

No entanto, vale ressaltar que a interação foi o princípio central da PD, visto que as crianças participaram ativamente da construção do conhecimento, gerado a partir da contação da história, do manuseio das figuras e do incentivo para a utilização da língua-alvo em diferentes atividades. Nesse aspecto, houve a interligação com os princípios da ludicidade, da interculturalidade, do currículo em espiral, da totalidade da língua, a fim de promover aprendizagens significativas, sempre na direção da formação integral da criança.

Portanto, conhecer e contemplar os princípios apresentados no documento norteador (LONDRINA, 2013) para o processo de ensino aprendizagem de LAC, nos proporcionou mais segurança sobre quais atividades poderíamos e deveríamos planejar, a fim de promover aprendizagem significativa, com base na interação e na ludicidade, a partir do gênero contação de história, presente desde o início do nosso planejamento. Assim, aprofundando as questões sobre o ensino de LAC, abordamos a seguir o papel dos gêneros nesse processo.

2.4.3 O ensino de uma língua adicional para crianças com base nos gêneros do discurso

Estudos específicos no contexto brasileiro direcionados ao LAC começam a aparecer em publicações, após 2005. Depois de discorrer sobre teoria sociocultural como fundamentação para o ensino de LAC e para nosso planejamento, chegamos à questão: como podemos ensinar uma língua adicional a uma criança? Como esse processo pode ser significativo para essas crianças e compensador para o professor? Que abordagem, qual ou quais metodologias, quais estratégias são mais adequadas? Diante disso, buscamos estudos específicos que abordam essa temática e nos serviram de base para pensar o ETC, a saber: Rocha (2006, 2007, 2008, 2018); Tonelli (2005, 2008); Figueira (2008); Scaffaro (2010), entre os principais; além do *Guia curricular para a língua inglesa* (LONDRINA, 2013).

Como todo ato educativo pressupõe uma troca de informações, o professor necessita estar preparado, conhecer as metodologias de ensino mais adequadas para o desenvolvimento de suas aulas, atendendo aos princípios que facilitam a aprendizagem em cada faixa etária. (ROCHA, 2006, 2007, 2008, 2018). É evidente, portanto, que o ensino de línguas para crianças necessita metodologias específicas, e uma proposta relevante é o ensino a partir de gêneros do discurso, por serem mais próximos de situações reais de interação social.

Além de Rocha (2006, 2007, 2008) e Tonelli (2005, 2008), outros estudiosos seguem essa linha, defendendo a abordagem de ensino para crianças a partir dos gêneros. Figueira (2008), por exemplo, acrescenta que “qualquer tarefa que possibilite o foco no significado pode ser um procedimento válido, seja ele em forma de tarefa, de um jogo ou de outra prática comunicativa. O fator importante é que seja contextualizada, isto é, esteja dentro de uma situação significativa para o aluno” (FIGUEIRA, 2008, p. 55). Por isso a importância de escolher gêneros adequados à faixa etária e nível de aprendizagem do grupo que se está ensinando.

Scaffaro (2010) justifica o uso das histórias no contexto de LAC por considerá-las motivadoras, desafiadoras, divertidas, pois exigem a atenção ao vocabulário, entonação, personagens. Além disso, ouvir histórias provoca a imaginação, e é um momento social, visto que ao contar uma história para um grupo de crianças, se está proporcionando interação, partilha de sentimentos, emoções, expectativas.

Rocha (2008) afirma que “o ponto central é trabalhar as relações dialógicas entre os valores e práticas globais, socialmente valorizados, e as culturas locais [...]”. Acrescenta que “toda prática pedagógica deve ter como elemento propulsor aspectos da cultura local ou global, a partir do que as práticas sociais envolvendo a língua-alvo são orientadas” (ROCHA, 2008, p. 27). Nesse sentido, em aula de LAC, o uso de temas relevantes ao contexto social dos aprendizes atua como facilitador do processo, pois a partir dos conceitos já internalizados, o aluno poderá fazer associações com a língua que está sendo ensinada.

Nesse contexto, Rocha (2006, 2008) ancora sua proposta nos estudos sobre os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011), os quais fazem parte do cotidiano dos estudantes, inserindo o ensino em um aspecto realizável da língua. Cabe destacar a definição de gêneros do discurso, como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 263), subdivididos em gêneros discursivos primários (produzidos em situações espontâneas de comunicação – oralidade) e gêneros discursivos secundários (produzidos em situações mais complexas, organizadas – escrita) (BAKHTIN, 2011).

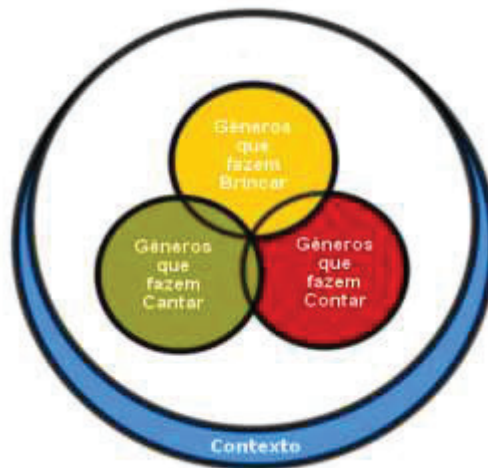
Além disso, os estudos de Rocha (2006, 2007, 2008, 2018) estão apoiados na perspectiva enunciativa e ideológica de linguagem, essencial para o desenvolvimento humano, na afirmação de que o homem é um sujeito social e histórico e que faz uso da linguagem para formar seu pensamento (BAKHTIN, 2011).

Para a autora, no trabalho com crianças, os gêneros que permitem brincar, cantar, narrar, criar brincadeiras imaginárias, aspectos folclóricos, são os mais indicados para o ensino, não apenas da LM, mas, também da LA (ROCHA, 2006, 2007, 2008). Temos, portanto, nas

canções, rimas, trava-línguas, poemas e histórias, os principais gêneros que devem servir de base para o planejamento do professor de LAC. São esses gêneros que circundam a rotina na criança, seu universo e sua imaginação na interação em LM, portanto, serão facilitadores para o ensino de um novo idioma.

Nesses estudos, Rocha propõe o uso de gêneros que promovam a atividade social da criança, ou seja, atividades em que as crianças possam, “por exemplo, narrar cantando, contar brincando ou brincar narrando” (ROCHA, 2008, p. 26), pois essas são possibilidades de potencializar o ensino e a aprendizagem das crianças, a partir do agrupamento de gêneros para de forma significativa, considerando o universo infantil (ROCHA, 2008), como é ilustrado na Figura 3.

Figura 3: Agrupamento de Gêneros e Sistema de Atividades para LEC



Fonte: Rocha (2006, p. 287).

Nessa perspectiva, entendemos que o gênero história é central nesse processo, pois pode aproximar todos os demais gêneros, consolidando a ideia do agrupamento. Para a autora, o uso das histórias é primordial no processo de agrupamento de gêneros: “os gêneros que fazem brincar, os quais envolvem o jogo, gêneros que fazem cantar, que se relacionam às atividades musicais, e gêneros que fazem contar, os quais, por sua vez, incluem as atividades narrativas em verso ou prosa” (ROCHA, 2006, p. 25). Assim, todos esses gêneros constituem o universo de aprendizagem das crianças por estarem presentes em seu mundo desde seu nascimento, ou antes dele.

Na mesma direção, Tonelli (2006) e Scaffaro (2010) propõem o uso de histórias no ensino de LAC, por serem gêneros de domínio dessa faixa etária. Desde muito cedo as crianças

têm contato com histórias orais, escritas, dramatizadas em língua portuguesa, portanto, conhecem a estrutura textual básica, facilitando o processo de compreensão de qualquer história, mesmo que seja em outra língua.

Concluimos esta seção, convencidas de que, para que o processo de aprendizagem de um novo idioma pela criança seja significativo, é necessário que o professor oportunize um ambiente de interação, que desperte a sua curiosidade e promova o seu engajamento e, para isso, a perspectiva de agrupamento de gêneros parece ser ideal. Portanto, foram esses os fundamentos de nosso planejamento.

Nessa perspectiva, entendemos que a utilização da contação de histórias para o ensino de LAC pode ser uma opção pertinente para o professor, possibilitando melhores condições de desenvolver competências e habilidades previstas para cada etapa no que se refere ao ensino de LAC, adequando as atividades às necessidades e potencialidades dos educandos. Assim, considerando o exposto até aqui, optamos por discutir um pouco mais a pertinência do uso da história e da contação de história, gêneros que estruturaram nossa PD para o ensino de talian.

2.4.4 Por que contação de histórias para ensinar crianças?

A contação de história no universo infantil não é uma novidade quando se fala de LM. Contudo, como já mencionado, o ensino de LAC é recente e carece de muitos estudos, no contexto nacional. A resposta para a questão que norteia esta subseção está embasada nas pesquisas de Tonelli (2005, 2008), Tonelli e Lima (2013) e Tonelli e Pádua (2017), as quais defendem que uso do gênero histórias infantis para o ensino de LAC é relevante pelo fato de esse gênero ser significativo às crianças, fazendo com que a aula se torne proveitosa. Os estudantes, assim, escutam histórias com o propósito de compreender o enredo e também de apropriar-se da língua em questão.

As histórias infantis constituem um gênero motivador para as crianças, uma vez que têm o poder de aliar a fantasia com a realidade, provocando a imaginação. Abramovich (1989) afirma que é importante “ler histórias para crianças, sempre, sempre”, pois essa atividade possibilita “sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas, [...] é também suscitar o imaginário, é ter as curiosidades respondidas em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões [...]” (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Para ampliar os horizontes da importância das histórias, Tonelli (2005) discorre sobre a fantasia das crianças, com base em Vygotsky, tratando-a como a capacidade de desenvolver a imaginação, ou seja, a possibilidade de organizar o pensamento sobre fatos que ainda não

aconteceram. A autora afirma que “a imaginação é um poderoso instrumento para conectar a fantasia e o mundo real” (TONELLI, 2005, p. 41). Portanto, ao fazer esta conexão entre mundo real e imaginário, as histórias infantis possibilitam uma infinidade de vivências, repletas de emoções, curiosidade, registros linguísticos, memorização (ABRAMOVICH, 1989; TONELLI, 2005).

Mais ainda, no contexto de LAC, a retenção de vocabulário é um fator fundamental para ampliar o conhecimento no idioma estudado. Nesse sentido, o trabalho com as histórias infantis favorece a memorização de vocabulário em contextos específicos, possibilitando o aprendizado de palavras com diferentes significados em contextos conhecidos ou novos e significativos para as crianças, ampliando seu repertório linguístico na nova língua em questão.

Outros estudiosos, como Scaffaro (2010), Bevilacqua (2013), Silva (2013), também argumentam em favor do uso da contação de histórias para o contexto do LAC. Scaffaro (2010) justifica o uso das histórias por considerá-las motivadoras, desafiadoras, divertidas, pois exigem a atenção ao vocabulário, entonação, personagens. Além disso, ouvir histórias provoca a imaginação, e é um momento social, visto que ao contar uma história para um grupo de crianças, se está proporcionando interação, partilha de sentimentos, emoções, expectativas.

Bevilacqua (2013) discorre acerca do uso de histórias infantis em aulas de inglês em escola pública e argumenta que

A importância do contato com histórias infantis, então, está no fato de que através delas que a criança entende a si mesma e torna-se capaz de compreender o outro, o que possibilita a construção de relacionamentos bem-sucedidos e significativos. Além disso, as histórias infantis educam a emoção, dando à criança a possibilidade de desenvolver a imaginação, tornando-se conseqüentemente bons questionadores e respondedores. Tal prática facilita o letramento e enriquece o intelecto da criança, quando em contato com o conhecimento formal (BEVILACQUA, 2013, p. 252).

É possível afirmar, portanto, que para a criança, a atividade de contação de história é um momento de descontração, uma forma significativa e prazerosa de aprender na interação, de utilizar, com seus pares, todo o repertório linguístico aprendido. A narrativa passa a fazer parte cada vez mais do universo infantil e contribui para o desenvolvimento da linguagem da criança, além disso, sabemos que ao desenvolver sua linguagem a criança está se desenvolvendo como indivíduo (VYGOTSKY, 2008).

Não faltam argumentos, portanto, para defender e apresentar a contação de histórias como uma proposta metodológica para o LAC, pois “a contação de histórias resgata na criança, a criatividade, os princípios de cooperação, e o despertar da sua imaginação” (SILVA, 2013, p. 31), ou como complementa ainda a autora:

Por meio da contação de histórias, as crianças têm várias oportunidades: interagir com os interlocutores; envolver-se com as histórias e se posicionar sobre elas; vivenciar experiências; encontrar soluções para transpor obstáculos; apoiarem-se umas às outras para compreender e enriquecer as narrativas e, por fim, construir suas próprias histórias (SILVA, 2013, p. 31).

Cabe destacar que o uso da contação de histórias como proposta metodológica para o LAC não se restringe a algo viável apenas em cursos livres ou escolas particulares, nas quais os recursos e a infraestrutura são mais adequados. É possível observar que em vários municípios, o ensino de LAC também está chegando à escola pública e, portanto, o professor precisa, da mesma forma, pensar na perspectiva de levar uma proposta de qualidade para esse contexto.

A escolha do texto é outro aspecto importante nesse contexto: qual história escolher? Qual temática é mais relevante ou interessante? Por que história oral? Tonelli e Lima (2013) propõem o uso do texto literário, definido como “uma organização verbal significativa, em que as experiências externas e internas do indivíduo são enriquecidas pela sua imaginação, levando-o à comunicação” (TONELLI; LIMA, 2013, p. 359). Segundo as autoras, a escolha das histórias deve levar em conta o público-alvo, afinal, tais histórias, para serem efetivas no propósito de ensinar LAC, “devem divertir, despertar curiosidade, estimular a imaginação, desenvolver o intelecto” a fim de que as crianças possam “mostrar claramente suas emoções” (TONELLI; LIMA, 2013, p. 359).

Tonelli (2008), também ancorada na teoria vygotskyana, defende que o ser humano se constitui como tal pelas práticas sociais, nas interações com os pares e na apropriação do discurso do outro (TONELLI, 2008). Para a autora, ao ouvir uma história a criança entra em um contexto real ou consegue imaginar situações a partir dela, interage com o professor e colegas, cria possibilidades de soluções para os seus problemas. Promove, assim, a interação e a comunicação com outros sujeitos (TONELLI; LIMA, 2013).

Enfim, por todos os motivos e argumentos expostos aqui, é possível afirmar que a contação de história no contexto de ensino de LAC é um instrumento promissor que pode potencializar o aprendizado infantil. Mais ainda, fica evidente, a partir da proposta de Rocha (2006, 2008), que o gênero contar, o qual integra o aglomerado de gêneros, possibilita o cantar e o brincar. Ou seja, ao planejar o ensino de LAC, a partir da contação de história, o professor poderá envolver os demais gêneros, quando a criança será capaz de interagir usando o novo idioma em brincadeiras, cantando canções e recontando a história já ouvida.

Mas, e o que justifica a escolha de uma história oral? Apoiamo-nos em Abramovich (1989) para nossa justificativa, afinal, segundo a autora, “o primeiro contato da criança com um

texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas [...]” (ABRAMOVICH, 1989, p. 16). Esse encontro se dá muito antes de chegar à escola, e a atividade de contar histórias perpassa as gerações, como um costume muito antigo. Segundo a autora, ao ouvir histórias, a criança pode se sentir motivada para outras atividades, como “o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra) (ABRAMOVICH, 1989, p. 23).

Apoiados nas justificativas acima, a fim de verificar as potencialidades da contação de história, a partir de uma história oral, construímos uma PD, que busca o engajamento e a interação das crianças com vistas à retenção de vocabulário em talian. No capítulo 3, descrevemos a natureza do estudo, as opções metodológicas que seguimos ao longo do trabalho, as especificidades da metodologia, bem como a descrição do planejamento.

3 *AVANTI*²²: CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo discorreremos sobre o processo investigativo realizado, para gerar os dados necessários, a natureza do estudo, a metodologia utilizada para a investigação, o contexto da escola e dos estudantes.

3.1 Natureza do estudo

Considerando nosso objetivo principal, entendemos que o paradigma qualitativo tenha sido mais apropriado para enquadrar nosso estudo, pois, é o utilizado com maior recorrência na área das humanidades, bem como da educação e das linguagens.

Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola (TELLES, 2002, p. 112).

Portanto, na área da linguística aplicada, ciência interdisciplinar, não é diferente, pois, praticamente todas as modalidades de pesquisa (TELLES, 2002; ANDRÉ, 2004) da área da educação são também utilizadas pela primeira. Assim, considerando as opções realizadas desde o início do projeto deste estudo, fica evidente que se enquadra perfeitamente nesse paradigma.

André (2004) define a pesquisa qualitativa como algo dissociado da possibilidade de mensuração. Isso não significa apenas que não haverá tabulação numérica, mas sim o fato de o pesquisador levar em conta as relações resultantes da interação de todos os envolvidos. Nesse tipo de pesquisa, todo o processo é passível de ser analisado sob o olhar do pesquisador: a interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, a construção e reconstrução das propostas, os resultados obtidos. Portanto, o processo em si constitui o *corpus* da pesquisa.

Chizzotti (2010) considera como qualitativas as pesquisas que “pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2010, p. 28). Para tanto, o pesquisador deve apropriar-se dessas informações a partir de instrumentos ligados à vivência, à realidade dos sujeitos de pesquisa.

²² *Avanti*: termo em talian que significa adiante.

3.2 Modalidade de pesquisa, instrumentos e procedimentos

No projeto inicial deste estudo, nossa intenção era desenvolver uma pesquisa-ação (PA), na qual pesquisador e participantes interagem de forma colaborativa e participativa (PRONADOV E FREITAS, 2013), como uma forma de atuar sobre a realidade vivenciada, pois são pesquisas “nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’” (THIOLLENT, 2011, p. 22). Nossa proposta era discutir com os membros da escola o planejamento da PD. Contudo, devido à complexidade que envolveria desenvolver uma PA, de acordo com os preceitos teóricos, optamos por mudar a modalidade de pesquisa, para uma PIP.

De acordo com Damiani (2012), Damiani et al. (2013) o emprego deste tipo de pesquisas já vem ocorrendo há bastante tempo nas áreas da Psicologia e da Medicina. No entanto, na área da Educação, ainda causam estranhamento, pelo seu caráter inovador e pela proximidade com as pesquisas denominadas de PA.

Apesar das semelhanças entre PA e PIP, Damiani et al. (2013), definem que “nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho” (DAMIANI et al., 2013, p. 60). Nessa perspectiva, realizamos o planejamento da PD, buscando interagir com a coordenação e gestão da escola, bem como a orientadora deste trabalho. Assim, nossa pesquisa, durante o processo como um todo, levou em consideração as contribuições dos envolvidos, fazendo da intervenção um processo investigativo.

A geração dos dados deu-se *in loco*, por meio de técnicas diferenciadas, a fim de poder realizar a triangulação de dados, como apontado por Thiollent (2011), Damiani et al. (2013) e Pronadov e Freitas (2013), na busca da confiabilidade dos resultados depreendidos da pesquisa. Para tanto, utilizamos diferentes instrumentos que possibilitaram a geração dos dados e essa triangulação: a observação de aulas, a entrevista com a direção da escola e com os professores, o questionário junto às famílias (Anexo C), os registros em diário, as gravações em áudio.

Sobre os instrumentos utilizados para a geração de dados, buscando observar as mudanças ocorridas nos sujeitos participantes, os autores destacam:

Os dados referentes a essas mudanças, coletadas com o auxílio de diferentes instrumentos, são examinados à luz do referencial teórico que embasou a intervenção, empregando, quando possível, processos de triangulação (BAUER & GASKELL, 2002) das informações coletadas por meio dos diferentes instrumentos antes descritos. Os achados relativos aos efeitos da intervenção devem ser expostos por meio de descrições densas e interpretações detalhadas, incluindo exemplos retirados do corpus de dados empíricos. Os achados relativos à avaliação da intervenção propriamente dita enfocam a análise da (s) característica (s) da intervenção responsável (eis) pelos efeitos percebidos em seus participantes. Tal análise discute os pontos fracos e fortes da intervenção, com relação aos objetivos para ela traçados e, caso se aplique, julga as modificações que foram introduzidas durante seu curso, frutos das constantes reflexões realizadas durante o processo interventivo (DAMIANI et al., 2013, p. 63).

De acordo com as exposições de Damiani (2012, 2013) as intervenções na área da educação, especialmente aquelas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, apresentam condições de sugerir propostas pedagógicas inovadoras ou aprimorar as já existentes, potencializando a produção de conhecimento científico a partir delas. Partindo do pressuposto de que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem em incontáveis espaços escolares simultaneamente, as PIP garantem a possibilidade de “um professor da educação básica realizar pesquisas para produzir conhecimento educacional [...] no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam” (DAMIANI, 2012, p. 2).

Diante disso, entendemos que a PIP é uma modalidade de pesquisa adequada aos propósitos estabelecidos para estudo, tendo orientado nosso percurso investigativo para alcançar os objetivos previstos no início do processo. Este estudo seguiu todos os procedimentos indicados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, com a assinatura de todos os termos solicitados, desde a autorização da Escola (Anexo A), termo de consentimento dos pais (Anexo B) e, por se tratar de pesquisa com crianças, sujeitos ativos da situação pesquisada, ao realizar o primeiro contato com as crianças, pedimos o consentimento e nos certificamos sobre o desejo de participação de cada uma delas, afinal, uma das posturas esperadas do pesquisador é a manutenção da ética com todos os envolvidos.

Na seção a seguir, descrevemos as etapas do estudo, a partir da aprovação do projeto pelo CEP UPF.

3.3 Etapas do estudo

Com a aprovação do projeto inicial no PPGL/UPF, no segundo semestre de 2018, apresentamos o referido projeto à Secretaria Municipal de Educação e à direção da escola, para ser implementado no ano letivo de 2019. Diante da aprovação da proposta pela equipe gestora

da Secretaria, realizamos, no primeiro semestre de 2019, o alinhamento do projeto junto à direção da escola, a fim de conhecer a realidade escolar e ajustar as possibilidades de desenvolvimento.

Na escola, no início do segundo semestre letivo de 2019, foi realizada a observação de aulas, a fim de conhecer a realidade das crianças e observar as metodologias utilizadas para o trabalho com a turma. De posse das informações necessárias, elaboramos a PD, no formato de oficina, tendo como gênero articulador uma história oral contada por um falante de talian como língua materna (L1), nascido e, ainda, morador do município de Camargo, hoje com setenta anos²³. A PD está dividida em nove etapas, com duração de uma hora e quinze minutos por encontro, totalizando doze horas de aula.

A seguir, discorreremos sobre a escola e a turma, contextualizando o espaço onde a pesquisa foi desenvolvida.

3.4 Conhecendo o contexto das crianças: a escola e a turma

Esta seção destina-se a evidenciar a realidade vivenciada durante o processo de investigação e desenvolvimento da pesquisa: informações sobre a escola, a turma, a observação das aulas e os profissionais que atuaram junto à turma durante o período de observação.

3.4.1 A escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim, localizada no Distrito de Paraíso – Camargo, no período de desenvolvimento da pesquisa, contava com trinta e quatro alunos e atendia desde a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental. A Escola Rural, assim denominada inicialmente, teve sua fundação por volta de 1932 e funcionava em um espaço anexo ao salão da comunidade. Em 1956 foi construído o primeiro prédio, passando por reformas e ampliações conforme a necessidade e demanda²⁴.

²³ O falante de talian, meu pai, utiliza com muita frequência esse idioma para a comunicação com a família e amigos. Ainda, é um dos incentivadores do talian em Camargo, atuando como colaborador no programa da Rádio Comunitária da cidade, repassando seus conhecimentos linguísticos para os netos, na busca pela manutenção da cultura da família.

²⁴ Informações sobre a Escola Silva Jardim obtidas a partir de folheto sobre as ações desenvolvidas ao longo do ano de 2013, arquivado na escola.

O sistema de ensino na Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim é multisseriado²⁵, funcionando no turno da tarde, das treze horas e quinze minutos às dezessete horas e quinze minutos. Havia cinco profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças: a diretora, três professoras e uma servente. Além destes, mais três profissionais atuavam em sala de aula uma vez por semana e eram responsáveis pelas oficinas (música, recreação e talian), ofertadas dentro do horário escolar, no turno destinado ao planejamento semanal dos professores.

A escola contava também com o suporte da equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Saúde (serviços de psicopedagogia, fonoaudiologia, psicologia, nutrição, odontologia). Além disso, pelo fato de a escola estar localizada em prédio anexo ao prédio da Subprefeitura do Distrito, o subprefeito auxiliava na organização e cuidado com as crianças no horário de chegada à escola.

A relação entre os profissionais, alunos e famílias era muito amigável. Todos se conheciam por nome, muitos se visitavam, eram parentes e vizinhos, pois todos os alunos moram no entorno da escola, na própria comunidade ou em comunidades vizinhas. Além do convívio diário na escola, ainda havia o convívio comunitário, nas celebrações religiosas, eventos festivos e esportivos aos finais de semana.

É a única escola localizada fora do centro da cidade, distante 12 km. Tanto a diretora quanto as professoras em atuação no período, eram moradoras da própria localidade, potencializando, assim, o espírito familiar e comunitário percebido na relação entre os sujeitos.

3.4.2 A turma

A pesquisa foi desenvolvida em uma classe multisseriada, de terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental, todos na faixa etária de nove e dez anos, estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim, localizada na área rural do município de Camargo, no Distrito de Paraíso. A turma era composta por dez estudantes, dos quais sete meninas e três meninos (duas meninas do terceiro ano, três meninos e três meninas do quarto ano e duas meninas do quinto ano). A escolha dessa turma deu-se, especialmente, pelo nível de aprendizagem em que se encontravam.

²⁵ O sistema de multisseriação da escola favorece que a equipe de profissionais avalie quais turmas podem e devem ser agrupadas na mesma sala, respeitando o nível de aprendizagem e o número de alunos para cada professor, observando, também, o espaço físico. Não há uma regularidade. A cada ano o agrupamento pode ser diferente. No período de desenvolvimento da pesquisa, os agrupamentos eram: educação infantil e pré-escolar; primeiro e segundo anos do EF; terceiro, quarto e quinto anos do EF.

A estrutura curricular desse nível do ensino básico é denominada Currículo por Atividades, com professor único para desenvolver todas as disciplinas, e uma parte diversificada, compreendendo as oficinas (talian, música e recreação) ministradas por profissionais com conhecimento específico em cada área, habilitados e contratados para esse fim.

Todas as crianças viviam no entorno, na mesma comunidade em que se localiza a escola ou em comunidades próximas. A maioria das famílias é composta por quatro ou mais pessoas e possui origem italiana em pelo menos um dos lados da criança. Apenas uma família relatou não ter origem italiana. No entanto, em quase todas as famílias de origem italiana, o uso do talian se restringe apenas aos avós ou tios mais velhos, e que a língua não é utilizada com as crianças. Mesmo assim, todas as famílias julgaram importante e declararam que as crianças gostam de participar da oficina, especialmente por conhecer outras culturas e por terem a oportunidade de conhecer locais diferentes, por conta das viagens que fizeram para as apresentações ligadas ao talian. Do vocabulário aprendido na escola, poucas crianças utilizavam alguma palavra em casa.

Diante da análise dos questionários, percebemos que o trabalho com a língua talian estava mais voltado para o preparo de apresentações artísticas/folclóricas ensaiadas, e não para o aprendizado e uso efetivo e significativo da língua, afinal, se assim fosse, as crianças utilizariam algo do vocabulário fora da escola, em contextos de interação espontânea.

Pelo fato de além de pesquisadora, ser também professora do quadro de professores municipais de Camargo, o acesso à escola, à turma e às informações necessárias transcorreu com facilidade. Essa facilidade de acesso ao espaço de pesquisa, no entanto, nos fez pensar sobre quais mecanismos seriam utilizados para garantir o distanciamento necessário para que pudéssemos lançar mão de um olhar de pesquisadora. A triangulação de dados, sugerida por Thiollent (2011) e Pronadov e Freitas (2013) nos deram o suporte para a constituição do caráter investigativo.

3.4.3 Observação das aulas

As informações relevantes para a elaboração da PD foram obtidas a partir da observação de quatro aulas: uma da professora titular, no dia 02 de outubro de 2019, e três aulas da oficina de talian, nos dias 07, 16 e 23 de outubro de 2019. São dez estudantes no total, dos quais sete são meninas e três são meninos (duas meninas do terceiro ano, três meninos e três meninas do quarto ano e duas meninas do quinto ano). Cada observação teve a duração de uma hora e

quinze minutos, tempo semanal destinado à oficina de talian. Posterior a cada aula, havia conversa com os professores e direção a fim de buscar informações relevantes sobre a turma.

Para os registros das observações utilizei um diário, a fim de apontar as informações coletadas junto à diretora, à professora titular, ao profissional responsável pela oficina de talian e impressões acerca da interação das crianças com seus pares e o adulto que atua como professor.

O primeiro contato com a turma deu-se na observação da aula da professora titular. Nesse dia, fui apresentada à turma e tive a oportunidade de explanar a proposta de trabalho e qual era o objetivo de minhas observações. Falei sobre o TCLE assinado pelos pais autorizando a pesquisa. Questionei sobre a disponibilidade delas de participar, se autorizavam minha observação, o que foi prontamente respondido favoravelmente por todas.

A disposição das mesas escolares na sala retratava a proximidade da professora com os alunos. Estavam agrupadas por ano: as duas do terceiro ano; mais ao lado, as duas do quinto ano; ao centro, as seis do quarto ano. A professora circulava pela sala e tinha acesso facilitado a todos os alunos. As crianças questionavam muito, exigindo atenção constante da professora em atuação. Percebi uma relação muito estreita dos alunos entre si e com a professora, afinal ela foi professora de quase todas as crianças no ano anterior também.

A professora titular fez uso de uma atividade base para todos, e adequou as atividades respeitando o nível de aprendizagem de cada educando, nos diferentes anos escolares que compunham a turma. Os alunos demandavam muita atenção da professora, chamando-a todo o momento em suas mesas.

Observei que um dos alunos necessitava da professora ao seu lado para realizar as atividades, e que apresentava muita dificuldade para compreender e realizar qualquer tarefa. Esse aluno, do quarto ano, possui dificuldades de aprendizagem, e a professora o acompanhava ainda mais de perto, orientando-o a fazer tudo o que conseguisse fazer, incentivando-o a tomar as iniciativas necessárias.

Em relação às três aulas de talian observadas, constatei que a atividade planejada para o dia é a mesma para todas as crianças da sala, independente do ano em que estão. As aulas foram pautadas na explanação oral da proposta de atividades.

A primeira aula observada teve como foco central a retomada de conteúdos já vistos. O professor solicitou aos alunos que buscassem em seus cadernos as anotações feitas sobre o alfabeto em talian, a pronúncia de algumas palavras, e uma folha de atividades com o nome de animais. Toda a interação do professor com os alunos para orientar as atividades deu-se em

língua portuguesa. Passado um tempo foi sinalizado o horário do lanche e intervalo, concluindo o tempo destinado à oficina de talian.

Na segunda aula, o foco foi em uma apresentação que precisava ser preparada. O professor relatou o que necessitava ser feito conforme ele havia planejado, já distribuindo as tarefas para cada criança. Nessa aula, solicitou que dois alunos retomassem alguns poemas copiados no caderno e já utilizados em outra apresentação para que recordassem os textos. Toda a interação ocorreu em língua portuguesa, e as crianças ficaram bastante agitadas em função desta nova tarefa e o pouco tempo que teriam para a preparação e ensaio.

A terceira aula contemplou o ensaio para a apresentação. O professor solicitou que os alunos fizessem o registro da data dessa aula e da anterior no caderno e pediu para que os dois alunos responsáveis pela declamação dos poemas em talian o fizessem diante da turma. Em seguida, direcionou os alunos para a quadra coberta, local em que ocorreu o ensaio. A organização da apresentação foi em conjunto com os profissionais responsáveis pelas oficinas de música e de recreação. A observação foi encerrada com a chegada da hora do lanche, porém o ensaio continuaria depois. Nessa data, relatei aos alunos de que seria minha última observação, e que, em alguns dias, retornaria para desenvolver algumas atividades com eles.

As crianças, especialmente as duas alunas do quinto ano, atuaram como âncoras dos demais e o professor direcionou-se a elas com mais frequência. Houve pouca interação espontânea em talian entre professor e alunos, e não foram registradas interações espontâneas entre as crianças. A língua talian foi trabalhada para a correção de pronúncia em leituras já prontas, a fim de decorar poemas, letras de músicas, pequenos textos que compõem as apresentações artísticas protagonizadas pelos estudantes. Em relação à oralidade, ficou evidente que as crianças se sentem pouco à vontade para utilizar algum vocábulo fora do contexto em que aprenderam, como os poemas ou as letras de músicas.

3.4.4 A professora titular e o professor de talian

Posterior a cada uma das observações, justamente por coincidir com o intervalo das aulas, pude conversar com cada profissional sobre o andamento das aulas.

A professora titular possui magistério e graduação em Licenciatura em Educação do Campo. Atua como professora há muitos anos, sempre com o ensino fundamental 1. Ela relatou que a turma é tranquila, que atende às expectativas na aprendizagem e que o trabalho em classe multisseriada é bastante exigente. Ela procura organizar as aulas com uma base comum para

todas as crianças e quando trata de algum conteúdo específico para um dos anos, o faz com uso de material xerografado, com explicações individualizadas.

O profissional responsável pela oficina de talian não possui formação pedagógica. É falante fluente do idioma, filho de professor de italiano, inserido no contexto de ensino por acompanhar o pai. É responsável por programa de rádio em talian, entusiasta e adepto da manutenção da cultura e da língua. Relatou que aceitou o desafio de inserir essa língua nas escolas, e que o faz da melhor forma possível. Atua como agente de viagens à Itália. Possui parte da família no Brasil e parte na Itália, na região do Vêneto. É chamado pelas crianças de professor, denominação adotada neste trabalho.

Em relato posterior ao término das observações das aulas, disse que sempre que possível ajusta o tema da aula com aspectos culturais e datas comemorativas, como o natal, buscando trabalhar alguma música ou algum poema relacionado à data, já que a oficina é direcionada à língua, cultura e história do talian. No entanto, ele reforçou que muito do tempo disponível para a oficina está direcionado aos ensaios para as diversas apresentações que ocorrem ligadas aos projetos da escola, como a festa da família, desfile cívico, filó italiano.

Também é responsável por apresentações externas; desde a implantação da Oficina de Talian, seus participantes realizam apresentações locais e regionais. Em nível local, em eventos oficiais do município, como os filós, abertura de palestras. Em nível regional, a participação na Feira do Livro, em Passo Fundo, em 2017. Além disso, fazem parte de vídeos institucionais de divulgação do trabalho com o talian, apresentados a nível nacional e internacional. Vale ressaltar que essas atividades renderam diversos prêmios de notoriedade ao Poder Público Municipal, especialmente no ano de 2019, contribuindo diretamente para que Camargo obtivesse o título de Cidade Educadora.

De posse das informações reunidas junto à escola, o diálogo com os profissionais responsáveis pela turma, a compilação das respostas do questionário respondido pelas famílias e a observação das aulas, passamos, na seção 3.5, à apresentação da PD elaborada e utilizada durante a ID. Posteriormente a isso, trazemos a análise dos dados gerados e as implicações pedagógicas depreendidas.

3.5 Proposta didática

Nesta seção trazemos, especificamente, a proposta didática planejada a partir das observações realizadas e teorias estudadas, e desenvolvida na turma de terceiro, quarto e quinto

anos do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim, Distrito de Paraíso, Camargo.

A história utilizada como gênero âncora de todas as atividades, contada em talian pelo meu pai foi gravada em áudio²⁶. Para fins didáticos, trazemos a versão em língua portuguesa transcrita²⁷ ao final da apresentação da estrutura desta proposta.

Para construir essa PD foram considerados os estudos teóricos trazidos no Capítulo 2, buscamos organizar as etapas do processo privilegiando, especialmente, a interação com a turma e estratégias para promover a interação entre eles. Consideramos os princípios discutidos na seção 2.4.2, ou seja, os princípios da ludicidade, da aprendizagem significativa, do currículo em espiral, da totalidade da língua, da interculturalidade, da formação integral e da interação (LONDRINA, 2013).

Fundamentalmente, a PD foi organizada em três grandes etapas:

- a) Ativação do conhecimento de mundo, contextualização e apresentação das personagens: para esta etapa, programada para ocorrer em uma aula, planejamos quatro tarefas – caixa com perguntas, gravuras relacionadas aos personagens da história, nomeação das figuras em português e em talian, pautadas, principalmente, nos princípios da interação, da ludicidade, da interculturalidade.
- b) A contação da história: esta etapa foi organizada em três aulas e 13 atividades, com o propósito de contar a história dividida em partes, exploração do vocabulário, jogo da memória, produção de desenhos, oralidade, produção coletiva de moral da história, compreensão auditiva. As atividades elencadas foram planejadas à luz dos princípios da interação, da ludicidade, da interculturalidade, do currículo em espiral, da totalidade da língua, em busca de aprendizagens significativas.
- c) Pós-contação: esta etapa, organizada com o propósito de ativar as aprendizagens sobre a língua talian, com foco na oralidade das crianças foi dividida em cinco aulas, com sete atividades planejadas com o propósito de ativar o conhecimento de mundo sobre o gênero história, promover a aprendizagem do vocabulário e a interação entre os pares, a fim de que, em grupos, pudessem construir novas histórias.

Para a PD, o gênero âncora foi a história oral autêntica, contada pelo meu pai. Decorrente deste, outros gêneros foram utilizados, como a história recontada por mim, revestida

²⁶ A versão original da história oral está disponível em <https://drive.google.com/open?id=1Lleqsz9bQHWLi88ehmTcJjYYyLh42Qpx>

²⁷ A gravação e a transcrição foram realizadas pela pesquisadora. Para o texto transcrito, realizamos as adaptações necessárias a fim de garantir a compreensão da história pelos leitores.

de estratégias didáticas e pedagógicas, a história transcrita em talian, as novas histórias produzidas pelo grupo de alunos, constituindo-se, assim, o aglomerado de gêneros proposto por Rocha (2006). Para a execução da PD, recursos importantes foram utilizados, cabendo destacar as imagens, por ser um recurso facilitador na aprendizagem e retenção de vocabulário (PIRES, 2011), o uso de jogos, como o jogo da memória e caça-palavras, por seu caráter lúdico e a importância que tem como promotores de interação, atenção, envolvimento e colaboração entre pares, já que foram utilizados com objetivo de promover aprendizagens significativas, de forma atrativa para o universo infantil (LONDRINA, 2013; ROCHA, 2006, 2007, 2008).

A temática da PD emergiu da história base, pelo aspecto colaborativo presente no enredo, valorizado, também, no decorrer do desenvolvimento das atividades propostas.

Temática: O valor das amizades verdadeiras

Gênero base: história oral/história

O objetivo geral desta PD foi proporcionar às crianças o conhecimento de uma história do repertório do talian falado atualmente²⁸, narrada oralmente, por um falante do idioma como L1, motivando o grupo ao aprendizado de vocabulário e estruturas simples do idioma, a fim de que sejam capazes de recontar a história.

Como objetivos específicos, com o desenvolvimento da PD, as crianças deveriam ser capazes de:

- Conhecer uma história oral autêntica, contada por falante de talian como L1.
- Reconhecer o contexto em que a história era contada originalmente.
- Identificar e nomear personagens.
- Apropriar-se do vocabulário específico da história, em talian (substantivos, adjetivos e verbos, principalmente).
- Desenvolver as habilidades comunicativas, em especial a compreensão oral.
- Compreender e interpretar a história.
- Identificar a temática da história, neste caso o valor das amizades verdadeiras.

Material de apoio: áudio da história original, gravuras²⁹ dos personagens em cartões, cartões com vocábulos destaques (substantivos e verbos), atividades xerografadas, material para desenhar, recortar, fita adesiva.

²⁸ Como qualquer língua viva, o talian também sofre com as mudanças ocorridas na sociedade. A inserção de termos em LP busca garantir a compreensão do texto.

²⁹ Imagens retiradas de: www.clipartof.com, www.alamy.com, www.depositphotos.com, www.shutterstock.com.

Tempo de duração: para esta PD foram previstos nove dias, com 1h15 min. cada encontro, três encontros por semana, totalizando 12 horas de aula. O planejamento está dividido em três etapas gerais, as quais estão subdivididas em tarefas. Essas tarefas envolveram o desenvolvimento integrado das habilidades linguísticas em talian, com o foco na compreensão oral e na fala.

- 1) Etapa de preparação para a compreensão da história.
- 2) Etapa de contação e compreensão da história.
- 3) Etapa de produção final e apresentação/avaliação

História oral (transcrição)

Era uma vez um rei que queria casar sua filha. Ele queria achar um homem que fosse o melhor do mundo.

Havia um casal que tinha um filho. O homem foi chamado na guerra e morreu, não voltou mais. Então ficou a viúva com o menino para criar. Quando o menino cresceu, também quis candidatar-se para ser o marido da filha do rei. Muitos foram [candidatar-se] e não foram capazes de realizar as provas que o rei queria.

Três coisas o rei queria que fizessem para poder casar com sua filha: uma era cortar uma árvore, começar de manhã e até a noite derrubar; a outra era separar semente de trigo e cevada que estavam misturadas em um monte; ele devia começar de manhã, e à noite tinha que ter as sementes separadas; e a terceira era buscar o anel da filha e levar ao rei, para poder casar com sua filha.

Então, para poder realizar as provas, o rapaz pediu para sua mãe fazer um pão para ele comer ao meio dia. Quando ele estava indo pela estrada a pé, primeiro de tudo ele achou uma cobra e deu para ela um pedaço de pão; a cobra foi junto com ele. Depois achou uma estrada de formigas que trabalhavam e ele esmigalhou um pedaço de pão e deu para as formigas comerem. As formigas ficaram contentes e foram junto com ele também. Mais a frente ele achou um ratinho e deu comida também para o ratinho. Deu um pedacinho de pão.

E o ratinho, então, foi junto com o rapaz, sempre junto com ele.

Ele [o rapaz] foi [até o rei] e este lhe deu um machado para cortar a árvore. Ele trabalhou de manhã até o meio dia e tinha cortado pouco mais da metade da árvore. Ao meio dia ele parou, foi numa sombra perto da água comer o pão. E nisso viu a filha do rei que iria fazer xixi em cima do tronco cortado e [por isso] a planta crescia de novo. Então, quando voltavam [os outros concorrentes], a planta estava crescida novamente. Mas, como a cobra estava lá perto, ela ficou com medo e escapou de lá [sem fazer xixi], então o rapaz voltou e até à noite conseguiu terminar de cortar a árvore.

No dia seguinte, o rapaz tinha que separar as sementes do monte. Então, ele começou e fez até o meio dia boa parte do trabalho. Mas, como o monte era muito grande, não tinha condições de terminar até de noite. Então, enquanto ele foi comer, as formigas começaram [elas mesmas] a separar as sementes de trigo de um lado e de cevada de outro. Quando ele voltou, achou tudo já pronto, cada semente em seu monte. À noite, o rei foi ver e encontrou o serviço feito.

E a terceira tarefa era pegar o anel da sua filha para, pela manhã, levar ao rei (tinha que ir buscar durante a noite). Então, ela, para colocar o anel bem seguro, para que ninguém pudesse pegá-lo, quando foi dormir, colocou o anel na boca. Se fechou no quarto, chaveou a porta. E, então, foi a hora do ratinho ajudar [o rapaz]. Foi, por baixo da porta, dentro do quarto. A moça estava dormindo com o anel na boca. O ratinho chegou e passou o rabo em sua boca. Ela fez ânsia para vomitar e nisso cuspiu o anel. O ratinho recolheu o anel e entregou para o amigo que tinha lhe dado de comer. De manhã ele foi com o anel e entregou ao rei; então, o rei deu-lhe a filha em casamento.

Assim, o rapaz que era pobre, filho de uma viúva, conseguiu casar com a filha do rei.

(Versão em português elaborada pela pesquisadora.)

AULA 1

Etapa 1: Preparação para a compreensão da história.

Esta etapa objetivou ativar o conhecimento de mundo da turma com relação ao gênero história, sua estrutura e a preferência dos estudantes, utilizando como estratégia a interação por meio de questionamentos, além de verificar o conhecimento das crianças com relação ao talian. Foi dividida em quatro tarefas interativas, por meio de caixa com perguntas, apresentação de gravuras relacionadas aos personagens da história, nomeação das figuras em português e em talian.

Procedimentos:

- 1) Passar uma caixa com perguntas. Cada criança tira uma para fazer à turma usando a língua portuguesa. A professora faz a mediação, motivando a turma a interagir.
 - *Vocês costumam ouvir histórias? Gostam que alguém conte uma história?*
 - *Vocês gostam de contar histórias?*
 - *Vocês preferem ouvir, ler, contar ou assistir uma história?*
 - *Quais histórias vocês conhecem?*
 - *Qual sua história preferida?*
 - *Como geralmente se começa a contar uma história?*
 - *Qual final de uma história você mais gostou?*
 - *Você já ouviu alguma história ou música em talian? Qual?*
 - *Onde você ouve pessoas (amigos, família) falando talian?*
 - *Você entende o que as pessoas dizem em talian?*
 - *Você acha possível compreender uma história contada em talian?*
 - *Você sabe falar alguma coisa em talian?*

- 2) Apresentar as personagens da história em cartões: as crianças são solicitadas a nomear oralmente as gravuras em língua portuguesa, instigando-os a imaginarem que histórias poderiam ser contadas a partir de tais gravuras. As personagens são: *rei – filha/princesa – família- mãe – pai – rapaz/filho*. Questionar as crianças sobre já terem ouvido alguma história com todos esses personagens juntos.

Os cartões com as imagens são fixados na parede com a ajuda das crianças.

- 3) Usar as fichas com os nomes das personagens em talian, convidando os alunos a repetirem oralmente. Questionar se sabem o significado de cada um. Caso alguém saiba, deve levantar e colar o cartão no quadro, junto à imagem correspondente. Se não souberem, discutir juntos, usar exemplos, mediando o significado com a LP, a fim de relacionarem os significados. Todos os cartões deverão estar fixados junto à figura correspondente no final da atividade.

- 4) Entregar de uma folha com atividades para fixar os vocábulos aprendidos. Colar no caderno:

Complete a tabela com o nome em português de cada um dos personagens principais da história:

Português	Talian
Rei	Ré
<i>Filha</i>	Fiola
<i>Mãe</i>	mare/ mamma
<i>Pai</i>	pare/puppá
<i>Filho</i>	Fiol

- 5) Repetir para eles as expressões e exemplificar o uso de cada uma com exemplos, em talian, para que repitam e instigo a turma a ajudarem nos exemplos. Entregar a eles a atividade abaixo, apenas com uma frase em talian como exemplo, a fim de que cada criança escreva a frase em talian. Esta atividade deve ser realizada com a colaboração de todos. Escrever no quadro as sugestões das crianças e posteriormente as crianças anotam em suas folhas.

Vamos escrever em talian as frases abaixo? Como ficariam? Vamos fazer juntos?

Português	Talian
Você gosta de história com um rei?	<i>Te piase stórie com um ré?</i>
Eu sou a filha da Maria.	<i>Mi son a fiola de Maria.</i>
As cobras me causam medo.	<i>E bisse me fá paúra.</i>
Eu achei um ratinho na cozinha.	<i>Mi go catá um ratín em la coccina.</i>
Minha mãe e meu pai falam talian.	<i>Me mare e me pare i parla talian.</i>

AULA 2

Etapa 2: Contação e compreensão da história – parte 1

Esta etapa, com ênfase na apresentação oral do professor e na contação da história em si, está organizada em três aulas, com 13 atividades, ligadas à contação de partes da história, reforço vocabular por meio de confecção de jogo da memória, exploração da imaginação e oralidade das crianças com a produção de desenhos e explanação de opiniões sobre o desenvolvimento e conclusão da história. Além disso, a exploração do vocabulário em talian por meio de atividades para recontar a história, a audição da história completa e a elaboração coletiva de moral para a história fizeram parte do contexto desta etapa.

Procedimentos:

- 6) Retomar oralmente a preparação para a história tomando por base as figuras das personagens identificadas em talian.
- 7) Contar parte da história, em talian, utilizando os cartões com as personagens para incentivar o uso do vocabulário correspondente. A parte correspondente a esta aula é a seguinte:

Era uma vez um rei que queria casar sua filha. Ele queria achar um homem que fosse o melhor do mundo.

Havia um casal que tinha um filho. O homem foi chamado na guerra e morreu, não voltou mais. Então ficou a viúva com o menino para criar. Quando o menino cresceu, também quis candidatar-se para ser o marido da filha do rei. Muitos foram [candidatar-se] e não foram capazes de realizar as provas que o rei queria.

Três coisas o rei queria que fizessem para poder casar com sua filha:[...]

Após contar a parte da história em talian, solicitar aos alunos para que repitam vocábulos já conhecidos, como as personagens, e estruturas que conseguiram compreender. Posteriormente, repetir a história fazendo pausas, instigando as crianças a pronunciar o nome de cada figura.

- 8) Entregar a cada criança uma folha em branco para produzirem seus desenhos.

Que tal dar forma à história? Solte sua imaginação e faça um desenho livre sobre a parte da história apresentada.

- 9) Enquanto os alunos produzem o desenho, instigar para que levantem hipóteses sobre a continuação da história, através de questionamentos como:







Quais seriam as tarefas propostas pelo rei?

Será que o rapaz conseguirá cumprir as tarefas?

Farei o registro das hipóteses surgidas em uma ficha, que ficará exposta junto com os desenhos produzidos.

- 10) Para fixar o vocabulário aprendido, Jogo da Memória. Cada aluno receberá uma folha com o material necessário para o jogo, restando para eles o trabalho de recortar nas linhas indicadas. Formar pares de colegas e jogar, repetindo em voz alta a palavra escrita. Cada criança leva para casa seu jogo para jogar com a família, instigando-os a questionarem se os pais conheciam as palavras, se já ouviram alguma história com as mesmas personagens. No início da aula seguinte, haverá espaço para os relatos das experiências.

JOGO DA MEMÓRIA – PARTE 1

RE		FIOL	
PARE PUPPA		FIOLA PRINCEPESSA	
FAMEIA CASAL		MARE MAMMA	

AULA 3

Etapa 2 - Contação e compreensão da história – parte 2

Procedimentos:

- 11) Espaço para relatos das crianças sobre a atividade de casa com o Jogo da Memória.
- 12) Retomar parte da história contada na aula anterior, explorando o máximo de vocabulário em talian possível. Para esta atividade, a fim de proporcionar melhores condições de ativação da memória, utilizar os desenhos feitos pelas crianças na aula anterior e a ficha de hipóteses sobre os pedidos do rei.
- 13) Explorar as possibilidades de pedidos feitos pelo rei e apresentar os novos personagens: rato, cobra e formigas. Atividade oral, por meio de questionamentos como:

O que será que o rei exigiu?

De que forma o rato, a cobra e as formigas poderiam entrar na história?

Qual é a importância de saber que o rapaz era pobre?

- 14) Contar a segunda parte da história. A fim de dar uma sequência lógica, optar por retomar a história desde o início, utilizando as imagens dos personagens para que as crianças falem o nome em talian e recordem o trecho já conhecido:

Era uma vez um rei que queria casar sua filha. Ele queria achar um homem que fosse o melhor do mundo.

Havia um casal que tinha um filho. O homem foi chamado na guerra e morreu, não voltou mais. Então ficou a viúva com o menino para criar. Quando o menino cresceu, também quis candidatar-se para ser o marido da filha do rei. Muitos foram[candidatar-se]e não foram capazes de realizar as provas que o rei queria.

Três coisas o rei queria que fizessem para poder casar com sua filha: uma era cortar uma árvore, começar de manhã e até a noite derrubar; a outra era separar semente de trigo e cevada que estavam misturadas em um monte; ele devia começar de manhã, e à noite tinha que ter as sementes separadas; e a terceira era buscar o anel da filha e levar ao rei, para poder casar com sua filha.

Então, para poder realizar as provas, o rapaz pediu para sua mãe fazer um pão para ele comer ao meio dia. Quando ele estava indo pela estrada a pé, primeiro de tudo ele achou uma cobra e deu para ela um pedaço de pão; a cobra foi junto com ele. Depois achou uma estrada de formigas que trabalhavam e ele esmigalhou um pedaço de pão e deu para as formigas comerem. As formigas ficaram contentes e foram junto com ele também. Mais à frente ele achou um ratinho e deu comida também para o ratinho. Deu um pedacinho de pão. E o ratinho, então, foi junto com o rapaz, sempre junto com ele.

Ele [o rapaz] foi [até o rei] [...]

- 15) Entregar uma folha com a atividade a seguir:

Complete a tabela com o nome em talian de cada uma das personagens principais da história:

Português	Talian
Rei	Ré
Filha	Fiola
Mãe	mare/ mamma
Pai	Pare/puppá
Filho	Fiol
Ratinho	Ratín
Cobra	Bissa
Formigas	Formigue

- 16) Atenção aos verbos de ação (cortar – ir – separar – pegar/taiar – andare – separar – tor), além de outros apontados pelos alunos, fazendo relação com o sentido do uso em LP e talian.

Relacione a ação expressa pelo verbo ao acontecimento da história, completando as lacunas:

far- taiar – separar – tor - volea (volar) – restae – domandá
--

- a) El fiol de la viúva _____ candidatarse para esser el omo de la fiola del ré.
 b) E formigue e ze _____ contente.
 c) El fiol de la viúva gávea de far trè cose: _____ uma piánta, _____ e semense e _____ el anel de la fiola del ré.
 d) El fiol de la viúva ga _____ a so mare par _____ um pan.

AULA 4

Procedimentos:

- 17) Retomar a história por meio de questionamentos orais sobre o que ainda lembram. Para esta atividade, além das figuras já nomeadas desde as primeiras aulas, como *pare, mare, fiol, fiola, ré, ratín, formigue, bissa*, são acrescentadas novas figuras para identificação *pianta, semense, anel*.
- 18) Concluir a contação da história. Retomar desde o início, instigando a colaboração dos alunos para completar termos e sentenças já conhecidos:

Ele [o rapaz] foi [até o rei] e este lhe deu um machado para cortar a árvore. Ele trabalhou de manhã até o meio dia e tinha cortado pouco mais da metade da árvore. Ao meio dia ele parou, foi numa sombra perto da água comer o pão. E nisso viu a filha do rei que iria fazer xixi em cima do tronco cortado e [por isso] a planta crescia de novo. Então, quando voltavam [os outros concorrentes], a planta estava crescida novamente. Mas, como a cobra estava lá perto, ela ficou com medo e escapou de lá [sem fazer xixi], então o rapaz voltou e até à noite conseguiu terminar de cortar a árvore.








No dia seguinte, o rapaz tinha que separar as sementes do monte. Então, ele começou e fez até o meio dia boa parte do trabalho. Mas, como o monte era muito grande, não tinha condições de terminar até de noite. Então, enquanto ele foi comer, as formigas começaram [elas mesmas] a separar as sementes de trigo de um lado e de cevada de outro. Quando ele voltou, achou tudo já pronto, cada semente em seu monte. À noite, o rei foi ver e encontrou o serviço feito.

E a terceira tarefa era pegar o anel da sua filha para, pela manhã, levar ao rei (tinha que ir buscar durante a noite). Então, ela, para colocar o anel bem seguro, para que ninguém

pudesse pegá-lo, quando foi dormir, colocou o anel na boca. Se fechou no quarto, chaveou a porta. E, então, foi a hora do ratinho ajudar [o rapaz]. Foi, por baixo da porta, dentro do quarto. A moça estava dormindo com o anel na boca. O ratinho chegou e passou o rabo em sua boca. Ela fez ânsia para vomitar e nisso cuspiu o anel. O ratinho recolheu o anel e entregou para o amigo que tinha lhe dado de comer. De manhã ele foi com o anel e entregou ao rei; então, o rei deu-lhe a filha em casamento.

Assim, o rapaz que era pobre, filho de uma viúva, conseguiu casar com a filha do rei.

19) Entregar a ficha com as novas peças para o Jogo da Memória.

RATIN		SEMENSE	
PAN		BISSA	
MANERA		FORMIGUE	
PIANTA			

20) CAÇA-PALAVRAS

Encontre, no caça-palavras, as palavras abaixo:

ANEL BISSA FIOLA MAMMA MARIDAR PAN PIANTA PRINCEPESSA PUPPÁ RATÍN RÉ SEMENSE

E	A	P	C	H	N	T	M	R	X	E	R
R	Y	U	B	I	S	F	A	A	E	S	T
H	L	P	T	N	H	T	R	I	P	D	N
I	I	P	S	M	Í	F	I	O	L	A	R
E	H	Á	H	N	L	M	D	U	O	T	R
G	O	P	I	Á	N	T	A	N	U	S	F
M	S	T	O	E	E	O	R	M	E	M	B
C	H	N	R	M	D	E	U	M	M	I	T
P	R	I	N	C	E	P	E	S	S	A	R
D	F	E	N	L	A	N	I	S	O	L	É
E	R	W	L	N	S	A	A	N	E	L	O
P	G	A	C	E	L	E	I	R	A	C	O

21) Promover a discussão acerca do final da história, através de questionamentos:

O final da história condiz com o que vocês esperavam?

De que outra forma os animais poderiam ter ajudado o rapaz?

É comum este tipo de interação entre estes animais e o ser humano?

22) Construir coletivamente a moral da história.

Resposta dada: *O dinheiro não compra tudo*

23) Hipotetizar o título para a história.

Após inúmeras sugestões, ficou estabelecido o título: *A princesa que não queria casar*
(A princesa que não queria casar).

AULA 5

Etapa 3 - Produção final, apresentação e avaliação

Esta etapa, com foco na oralidade das crianças, foi dividida em cinco aulas, com sete atividades para a retomada da história e ativação do conhecimento de mundo sobre o gênero história, a fim de que as crianças pudessem construir novas histórias, promover a interação entre os pares para a contação das produções finais. Em um primeiro momento, apresentar para os colegas da turma, e posteriormente, para a comunidade escolar e equipe multidisciplinar. A última atividade pretendeu realizar a avaliação das atividades realizadas ao longo do desenvolvimento da PD.

Procedimentos:

24) Retomar a história a partir das figuras, dos desenhos, explorar a memória vocabular das crianças retomando o vocabulário do jogo da Memória, instigando-os a recontar a história em talian. Nesta atividade estimular as crianças a contarem a história com o máximo possível de vocabulário em talian, especialmente dos termos mais explorados ao longo das aulas anteriores.

25) Audição da história no formato original, narrada pelo Informante 1. Após questionar sobre as características entre a história original e a história contada por mim:

Existe alguma diferença entre a história contada por mim e a ouvida na gravação?

Podemos dizer que é a mesma história?

Vocês perceberam alguma palavra diferente, que ainda não conseguem compreender?

- 26) Orientar sobre a produção final. Explicar às crianças a proposta de produção de histórias. Dar espaço para que opinem sobre outras possibilidades. A atividade planejada é: dividir a turma em duplas ou trios. Motivar para produzirem histórias explorando o vocabulário utilizado na história base. A produção pode ser primeiro em LP, porém, será reescrita em talian, a fim de facilitar a apresentação oral. A apresentação deve ser realizada por meio de apresentação oral/leitura das suas histórias, em talian, com auxílio de imagens produzidas por eles. Cada grupo produz um texto.
- 27) Dividir a turma e iniciar as produções.

AULA 6

Procedimentos:

- 28) Retomar as orientações dadas para verificar se ainda recordam os procedimentos da produção final. Construir os grupos de trabalho (um quarteto, e dois trios) para conclusão das histórias. Questionar cada grupo acerca de quais palavras estudadas foram utilizadas nas suas histórias, motivando para que falem em talian.
- 29) Auxiliar os grupos para a escrita em talian. Como o foco é na oralidade, a escrita em talian será para dar segurança às crianças no momento da apresentação.
- 30) Entregar aos alunos folhas sulfite para que iniciem a produção dos desenhos sobre suas histórias. Reforçar que pode ser as personagens principais, paisagens, de acordo com a criatividade deles.

AULA 7

Procedimentos:

- 31) Concluir os desenhos relacionados às histórias produzidas.
- 32) Preparar a turma para a conclusão da Oficina, por meio de ensaio da contação das histórias de cada grupo. Instigar para que falem o maior número possível de vocábulos em talian, assim como questionar sobre as escolhas feitas, as palavras, as personagens, os desenhos.

AULA 8

Procedimentos:









- 33) Retomar os textos produzidos pelas crianças e novo ensaio para a atividade de encerramento da Oficina.
- 34) Com o objetivo de reativação da memória vocabular da história base, propor atividade de completar o texto em talian. O texto será dividido em 10 partes, enumeradas. Posteriormente, será feita a associação entre as partes do texto e as figuras ligadas à história para que relatem a que parte se refere e escrevam o número correspondente no local adequado.

Que tal exercitar o talian? Vamos completar a história com as palavras já conhecidas. Após, observe as imagens e relate, oralmente, a que parte da história se refere. Não se esqueça de utilizar o talian para relatar. Posteriormente, relacione-as à parte do texto que mais se aproximam, escrevendo o número correspondente.

1	<i>A princeessa che no volea _____.</i>
2	<i>Ghe zera uma volta um _____ que volea maridar so _____. El volea catar um _____, el méio del mondo.</i>
3	<i>Ghe zera um _____ que gavea um _____. El _____ ze stato tchamá a la guerra e ze morto. Ze restá a viúva co el toseto par criar. Cuándo el _____ ze vegnesto grandio, anca lu ga volesto candidatarse par esser el omo de la _____ del _____.</i>
4	<i>Tanti i ze andati candidatarse, e no i ze stati boni de far e prove que el _____ volea. Trè cose el ré volea che i fesse par maridarse com so _____: taiar una piánta,; separar semense de formento e de cevada; e el terzo, doveva tor el anel de la fiola e portarlo al ré.</i>
5	<i>Lora, par esser bom far e prove, el tosato ga domandá a so mare pra far um _____. Quándo el zera drio andar par la strada, prima de tutto el gá catá una _____ e el gue gá dato um toco de pan. Dópo el ga catá una strada de _____. Più avanti el gá catá um _____.</i>

6	<p><i>Lu [el tosato] ze andato [fim al ré] e el ghe gá dato una _____ par taiar a piánta. Come a bissa a zera lá darente de la piánta, a fiola del _____ ze restada com paúra e a ze andata via sensa pissar. Lora el tosato ze stato bom de fenir de taiar a piánta.</i></p>
7	<p><i>El altro giorno, el tosato ghe toquea separar e _____ del mucho. E formigue gá scomissia a separar e semense. A sera, el ré ze andato veder e ga catá el lavoro fato.</i></p>
8	<p><i>A terza tarefa zera tor el anel de la fiola del ré. Quando a ze andata dormir, gá messo el anel em boca. A se gá será em tel quarto e a gá chavá la porta.</i></p>
9	<p><i>E lora, ze stata la hora del ratín jutar. El ze andato par soto a la porta, rento tel quarto. A _____ a zera drio dormir com el _____ em boca. El ratín gá passá la coa em la boca e a gá butá fora el anel. El ratín lo gá tolto e log á dato al fiol de la viúva. E lo gá portá al ré.</i></p>
10	<p><i>E lora, el ré ghe gá dato a fiola de maridar. Cossita, el tosato che zera poareto, fiola de uma _____, ze estado bom maridarse com la fiola del ré.</i></p>

	
	
	 <p data-bbox="1347 1352 1442 1420">Ativ</p>

AULA 9

Procedimentos:

- 35) Apresentar os textos para a equipe multidisciplinar de trabalho da escola, com convite especial aos pais das crianças, para estarem na plateia. Mediante autorização dos pais, a apresentação será gravada. Nesta oportunidade vou me apresentar como professora e pesquisadora, falar do projeto e agradecer pelo envolvimento de todos. Convidar para que assistam as produções dos seus filhos.

36) Aplicar questionário de avaliação para as crianças.



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Letras

FICHA DE AVALIAÇÃO DA OFICINA DE TALIAN

Querido/a aluno/a – *Caro studiante:*

Ao finalizar nossa Oficina de Talian, convido você a pensar sobre todas as nossas atividades e responder as perguntas abaixo. Para isso, tenha em mãos lápis das cores **verde**, **amarela** e **vermelha**, e pinte **apenas** a mãozinha correspondente à sua resposta, utilizando a mesma cor da figura. Observe o significado de cada uma. *Andiamo??!!!*

Verde = gostei muito ou sim, muito.

Amarela = gostei um pouco ou sim, um pouco.

Vermelha = não gostei ou não.

1. Gostei de ouvir a história em talian durante a oficina?



2. Gostei do modo como a professora contou a história?



3. Compreendi a professora falando em talian durante as aulas?



4. Participei das atividades, e busquei falar o máximo possível em talian?



5. As imagens me auxiliaram a aprender com mais facilidade palavras em talian?



6. Respeitei e auxiliiei meus colegas durante as aulas?



7. Participei ativamente de todas as atividades propostas pela professora?



8. Gosto de trabalhar em grupo e isso auxiliou eu aprender mais o talian?






9. Fiquei à vontade para fazer perguntas durante as aulas e esclarecer minhas dúvidas?



10. Gostei de participar da oficina, pois aprendi expressões novas em talian?



11. Com relação às atividades desenvolvidas durante a oficina, **marque com um x** a sua opção.

Atividades	 Gostei muito	 Razoável	 Não gostei
Contaçon da história em partes, com uso de figuras.			
Preenchimento de tabelas com palavras em português e em talian .			
Ilustração sobre a parte da história contada no dia.			
Leitura e produção de sentenças em talian e reescrita em português.			
Jogo da Memória.			
Caça-palavras.			
Audição da história base (narrada pelo informante).			
Produção de texto em grupo com utilização do vocabulário aprendido.			
Desenho sobre a história produzida no grupo.			
Associação entre texto e figuras.			
Contaçon das histórias produzidas.			
A oficina como um todo.			

12. Você gostaria ter mais aulas com estas que aconteceram na oficina? Porquê?



Outras questões que gostaríamos de saber sua opinião.

13. Gosto de aprender talian na escola?



14. Gosto de ouvir as pessoas falar em talian?



15. Há pessoas na minha família que falam em talian? Quem?

16. Gostaria de aprender outro idioma além do talian, na escola?

Qual? _____

Meu nome: _____

Grássie!!!

Professora Catiana Dallacort Lodi.

4 E ADESSO?: ANÁLISES DAS AULAS

Neste capítulo, apresentamos a análise de cada uma das nove aulas de talian descritas no item 3.4, a fim de verificar se a PD foi significativa para a turma, conforme nossos objetivos. Reiteramos a estrutura da PD, que foi desenvolvida em nove aulas, com duração de 1h15min. cada, desenvolvida no período de 18 de novembro a 09 de dezembro de 2019, em uma turma multisseriada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim, localizada no Distrito de Paraíso, área rural de Camargo.

Conforme a metodologia prevista para a geração de dados dessa PIP (DAMIANI et al, 2013) utilizamos a gravação em áudio e registros em diário, de cada encontro. Esses dados compõem nosso *corpus* de análise, a partir do qual, buscamos evidenciar o potencial da contação de história, como uma metodologia eficiente para ensinar uma língua adicional para crianças, considerando a discussão na seção 2.4 deste texto. Além disso, voltamos a destacar o fato de as histórias fazerem parte do universo infantil, promovendo a interação, o envolvimento das crianças de forma lúdica e espontânea, estimulando sua imaginação, além de provocar a imaginação. Pois, assim, entendemos que seria possível promover o aprendizado do vocabulário no idioma, de forma contextualizada e produtiva, aspectos que pretendemos evidenciar com nossas análises.

Nas análises a seguir, a fim de preservar a identidade e a individualidade das crianças, os alunos do terceiro ano serão designados de A1 e A2; os alunos do quarto ano de A3, A4, A5, A6, A7 e A8; os alunos do quinto ano serão designados de A9 e A10. A professora pesquisadora será designada de P e o grupo de alunos por G.

4.1 Aula 1

A primeira aula foi marcada pela minha apresentação efetiva como professora-pesquisadora e os motivos pelos quais eu estava naquele local. Iniciei falando do projeto, do estudo, lembrando as minhas observações. Reiterei que estávamos fazendo um estudo sobre o ensino de talian, destacando que o foco não seria eles (alunos), que não havia nenhuma intenção em avaliá-los em qualquer momento, mas que eu estava lá para encontrar um caminho mais adequado para ensinar o talian.

A Atividade 1 (p. 55) foi planejada para ocorrer toda em LP como forma de garantir o engajamento e a compreensão de todos. A proposta, no primeiro dia, foi de cativá-los para as aulas que estavam por vir, considerando as informações obtidas a partir do questionário enviado

às famílias (Anexo C), de que a maioria das crianças somente tem contato com o talian na escola e o compreendem pouco. Todas as crianças participaram lendo e respondendo à pergunta retirada da caixa e colaborando com as respostas das questões dos outros. Porém, alguns questionamentos provocaram minha reflexão, no registro no diário:

“Mas não precisa responder em talian, né, profe, porque muita coisa a gente não sabe.” (A 9)

Com o comentário de A9, percebi a angústia presente na voz da aluna e o reforço deste sentimento no olhar dos demais, senti a necessidade de acalmá-los quanto ao uso da língua e que sempre estaria disponível para ajudar a fazer do processo de aprendizagem de talian o mais tranquilo possível (DIÁRIO DE REGISTROS – 18/11/2019).

A partir de então, um diálogo mais espontâneo permeou o decorrer da atividade. Os questionamentos foram de ordem pessoal, sobre os saberes em relação à contação de histórias, sobre história em talian, e se sabiam falar talian. Percebi que as crianças ficaram bastante à vontade durante esta atividade.

No decorrer da aula, progressivamente, fui ampliando o uso do talian, sempre repetindo as falas em LP, para certificar a compreensão de todos. Houve interesse e participação para nomear os personagens (Atividades 2 e 3, p. 55-56) de tal modo que foi necessário organizar as oportunidades de fala, para que todos pudessem interagir. Nessas atividades ficou evidente a tranquilidade na compreensão e no uso do talian por A6. Essa aluna é a mesma que utiliza expressões em talian em casa, conforme declaração da família em resposta ao questionário (Anexo C).

No trabalho com o vocabulário (Atividade 4 e 5, p. 56), para os que mantêm contato com o talian por mais tempo, como as A6, A9 e A10, as atividades foram consideradas fáceis, como comprova a fala de A9:

“Profe, isso é muito fácil!” (DIÁRIO DE REGISTROS- 18/11/2019).

Contudo, A1 e A2 demonstraram mais incerteza quanto à possibilidade de realização ou não, conforme o registro:

Olhar apreensivo e resposta positiva com a cabeça para as minhas perguntas: “- Tudo bem? Vocês estão com dúvidas? Está difícil?” (DIÁRIO DE REGISTROS- 18/11/2019).

Situações como as descritas são comuns em quaisquer classes, afinal, cada criança tem seu ritmo de aprendizagem. Em classes multisseriadas, naturalmente, as aprendizagens são diferentes, considerando, além da heterogeneidade inerente a qualquer turma, que os alunos têm idades e estão em anos escolares diferentes. Registre minha primeira experiência em classes multisseriadas:

As classes multisseriadas são desafiadoras. Enquanto uma atividade é tranquila para alguns, é difícil para outros. Pode acontecer em classes de uma turma só, mas, nas multisseriadas, penso que fique mais. Minha primeira experiência neste tipo de classe (DIÁRIO DE REGISTROS – 18/11/2019).

A utilização do quadro branco para as atividades 4 e 5 (p. 56) colaborativas de estudo das palavras e frases em LP e talian foi um dos momentos de maior participação efetiva dos estudantes e de interação com o uso do talian. A interação em talian deu-se por meio da leitura de frases elaboradas com o propósito de estimular a fala dos alunos. No decorrer da atividade foram surgindo dúvidas quanto à estrutura do talian em relação à LP. No trecho a seguir, a dúvida foi em relação à formação do plural das palavras *bisse/bissa* (cobras/cobra), já que a palavra *bissa*, no singular, já havia sido apresentada no vocabulário base da história a ser contada na sequência das aulas e estava exposta no quadro junto à figura da cobra. O trecho a seguir, transcrito a partir da gravação em áudio dessa aula, demonstra o diálogo ocorrido:

*P- A9, a terceira frase, por favor, já em talian.
A9 - E bisse me fá paúra. (As cobras me causam medo).
A6 - As cobras me causam medo.
P - Então, uma cobra, bissa, várias cobras, no plural, bisse.*

Já na frase seguinte, novas constatações acerca das semelhanças estruturais entre os idiomas foram percebidas, desta vez, acerca dos diferentes modos de falar uma mesma palavra. Após a solicitação para que A1 fizesse a leitura em talian da frase seguinte, uma discussão sobre o modo de falar e o significado da palavra *coccina* (cozinha), na frase lida:

*P- A1, ajuda nós com a outra frase:
A1- Mi gó catá um ratín en la coccina. (Eu achei um ratinho na cozinha.)*

Questionei como eles costumavam falar a palavra *coccina* (cozinha) e relatei que, em meu círculo familiar, costumamos falar *cozina*. Isso porque, durante a leitura realizada pela

colega, percebi o cochicho de A9 e A10 de que não era assim, *coccina*, e sim *cozina*. Aproveitando a situação, já discutimos sobre as variações linguísticas presentes em qualquer língua, e que, assim como ocorre na LP, no *talian* também há diferentes modos de se falar uma mesma palavra, dependendo da região (BAGNO e RANGEL, 2005).

Ainda em relação a essa palavra, não só o modo de se falar causou dúvidas, mas também os diferentes sentidos depreendidos de cada contexto de uso geraram, além de aprendizado, um momento de descontração:

P- E aí, o que está escrito nesta frase que A1 leu?
A3 – Eu cozinho um rato. (Risos)
A9- Eu achei um ratinho na cozinha. (Risos)
P – O que é coccina?
A6- Cozinha.
A3 – Cozinhar.
P- Pode ser as duas coisas.

Com o intuito de auxiliar na compreensão dos diferentes sentidos presentes na palavra *coccina*, elaboramos juntos, oralmente, frases em que o uso fosse no sentido de cozinhar (verbo) e de cozinha (substantivo). Para reforçar essa aprendizagem, buscamos outros exemplos de situações semelhantes em LP, afinal, especialmente nesta primeira aula, o apoio da LM foi fundamental para a aprendizagem do *talian* como LA (ROCHA, 2008).

Além das questões ligadas especificamente à realização das atividades propostas, muitos foram os questionamentos ligados à minha origem. A3 questionou sobre minha família, sobre se meus pais eram italianos vindos da Itália. Neste momento, fiz um relato das minhas origens, com datas alusivas ao período da imigração, conhecimento potencializado com o estudo teórico realizado no capítulo 2 deste estudo. A partir disso, compreendi que o processo de reconhecimento e aceitação estava instaurado, afinal, realmente eu havia apresentado uma comprovação da minha condição de professora-pesquisadora de *talian*. Muito mais do que o aceite quanto à participação do projeto, logo no início da aula, este diálogo quase ao final da aula, realmente selou um acordo implícito de cooperação.

Embora não tenha havido uso espontâneo do *talian* pelas crianças, no primeiro dia, percebi que a maioria compreendia bem o que eu falava. Mesmo assim, o apoio da LM auxiliou a efetivar a compreensão por todos. Mesmo com as incertezas, a realização das atividades, no geral, ocorreu de forma participativa. Surgiram questionamentos, interação e colaboração, havendo a presença, embora tímida, do *talian*.

4.2 Aula 2

Nesta segunda aula iniciei a contação da história (Atividade 7, p. 57), a qual foi recebida com atenção e curiosidade pelas crianças, com sua participação no decorrer da contação. A participação delas ao longo do processo evidenciou que a utilização de histórias para o ensino e a aprendizagem de LAC é um recurso relevante, pois as histórias fazem parte do universo infantil desde muito antes de ingressar na escola (TONELLI, 2005, 2008; SILVA, 2013). Especialmente as histórias orais, pois, segundo Abramovich (1989) é por meio deste gênero que se dá o primeiro contato da criança com um texto, produzido oralmente pela mãe ou pessoas do círculo familiar.

Para auxiliar no processo de contação da história foram utilizadas imagens, que ficaram expostas na sala durante todo o período de desenvolvimento da PD. Isso porque os recursos lúdicos, como as figuras, potencializam o processo de imaginação, de criação e organização do cenário mental, compreensão e enriquecimento de vocabulário (PIRES, 2011).

P- Bem, ancoi scomissiaremo a contar la stória. (Bem, hoje começaremos a contar a história.)

P- Zera uma volta un ré. El gavea una... (Era uma vez um rei. Ele tinha uma...)

A6- Fiola. (Filha)

O uso do talian, nesta parte inicial da aula, foi incipiente. Porém, mesmo assim, alguma participação foi percebida, quando apontei para a figura e A6 completou com a palavra adequada. No decorrer do desenvolvimento das atividades, aos poucos, foram se aventurando no uso de palavras ou expressões em talian, especialmente do vocabulário já conhecido. Receberam estímulo para que as respostas simples às minhas perguntas, como sim e não, fossem dadas em talian.

P- Quase fenio el disenho? (Quase concluído o desenho?)

G- Sim. Não.

P- Pessoal, respondam em talian, vocês já sabem essas palavras.

Repeti a pergunta e prontamente veio a resposta esperada.

P- Quase fenio el disenho? (Quase concluído o desenho?)

G- Sí. No. (Sim. Não)

Na sequência da aula, segui estimulando o uso do talian de forma natural e reforçando o uso do vocabulário da história. A turma demonstrava a compreender o que eu falava, como é possível observar no trecho transcrito do áudio da aula e do registro no diário:

P- Qui que gá disenhá un ré? (Quem que desenhou um rei?)

A7- Mi. (Eu)

A3- Mi no (Eu não)

P- E qui que gá disenhá uma princepessa? (E quem que desenhou uma princesa?)

A1, A2, A6 – Mi. (Eu).

Em determinada situação, no decorrer da atividade de desenho, questionei sobre como ficaria a palavra príncipe em talian, uma vez que no vocabulário trabalhado estava a palavra princepessa (princesa). Após tentativas não muito bem-sucedidas, eis que A6 responde: - Príncipe! Muda só o jeito de falar!. Fiquei satisfeita com o resultado (DIÁRIO DE REGISTROS – 19/11/2019).

Assim, à medida que as crianças interagiam entre si e com os colegas, foram utilizando a linguagem como uma possibilidade de expressão de suas aprendizagens. Quando isso ocorre, as crianças estão utilizando a língua em uma perspectiva social, dialógica, transformadora de pensamentos e comportamentos, portanto, gerando aprendizagens significativas (PAIVA, 2014).

4.3 Aula 3

A terceira aula foi marcada pela contação de mais uma parte da história (Atividade 14, p. 60). Iniciei com a retomada do vocabulário exposto acima do quadro (Atividade 11, p. 60), a fim de ativar a memória, já que haviam se passado dois dias desde a aula anterior. O uso de figuras assumiu o papel de facilitador, como recurso visual para que os alunos associassem a história às imagens (LONDRINA, 2013).

A reflexão realizada ao final da aula evidenciou que o uso desse recurso auxiliou na aprendizagem, pois na retomada da parte já conhecida da história, os alunos mobilizaram o conhecimento já adquirido:

Antes de iniciar a contação da história, realizamos a retomada do vocabulário base através das figuras expostas. Retirei os nomes e questionei o grupo sobre como se nomeava cada figura em talian. Na primeira vez, nem todos falaram. Na segunda vez, todos participaram, nomeando adequadamente cada figura. Fiquei entusiasmada com a participação inicial (DIÁRIO DE REGISTROS - 22/11/2019).

Até este momento, os alunos se limitavam a completar com as palavras do vocabulário exposto acima do quadro. A partir de então, foram surgindo sentenças um pouco mais complexas, mesclando a LM e a LA. Rocha (2008) defende o uso da LM como mediadora do processo de ensino/aprendizagem de LA por proporcionar ao aprendiz segurança e melhores condições de compreender o que está sendo abordado.

O uso da LM como apoio para as construções foi percebido na fala de diferentes alunos, na sequência do trecho apresentado acima:

A9- Existia una fameia. (Existia uma família)

P- E la fameia a zera de um puppá, uma... (E a família era de um pai, uma...)

A6- Mamma e um fiol. (Mãe e um filho)

P- El homo... (O homem...)

A7- Foi chamá na guerra. (Foi chamado para a guerra)

P- Si, ze stá chama par andare a la guerra. (Sim, foi chamado para ir à guerra).

As atividades 15 e 16 (p.61-62), por serem escritas e estarem diretamente relacionadas com a parte conhecida da história foram realizadas com tranquilidade e entusiasmo. As crianças interagiram entre si e comigo, utilizaram espontaneamente o talian, especialmente durante o jogo da memória, atividade 10 (p. 58), planejada para ocorrer na aula anterior. Os jogos, de modo geral, estão presentes em diversos materiais que orientam o ensino de LE/LA, e fizeram parte do nosso planejamento em diversos momentos.

O lúdico como recurso didático foi muito além do entretenimento, visto que o jogo da memória desenvolvido esteve em consonância com as propostas de atividades planejadas para este fim. Devem ser atividades que “contenham objetivos claros para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças e que, portanto, ao mesmo tempo, contemplem a necessidade infantil do aprender brincando e sejam elaboradas e utilizadas com objetivos didáticos claros” (LONDRINA, 2013, p. 14).

Além do vocabulário específico relacionado à história, aproveitamos a condição do tempo para ampliar o vocabulário. Começou a chover, depois de algumas semanas de tempo

seco. Questionei sobre isso, e, em uma tentativa de responder em talian, A4 cria uma palavra nova, usando *chuvia* para dizer *chuva*, sendo que em talian se diz *piova*. Esse momento de interação foi registrado, também, em minhas reflexões no diário, visto que A4 é o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, conforme relato realizado na seção 3.2.3.

P- Que que ga scomissia lá fora? (O que começou lá fora?)

A4- Chuvia. (Chuva)

P- Sí, piova. (Sim, chuva.)

Nesta aula comecei a perceber os primeiros movimentos de interação de A4. Estava resistente, não queria participar. Mas, para minha surpresa, a chegada da chuva trouxe a participação dele. Chuvia: misturou chuva e piova. Fiquei feliz com esta iniciativa (DIÁRIO DE REGISTROS – 22/11/2019).

É possível observar que A4 usa a estratégia de comunicação (ECs)³⁰ de invenção de palavra (STURM, 2001), recurso comumente utilizado por aprendizes de uma língua, seja materna ou adicional, para expressar o conceito desejado. Apesar de não ter sido uma teoria explorada neste estudo, consideramos importante registrar a ocorrência de uma EC, considerando que elas são formas que geram interação entre os falantes e, portanto, promovem o aprendizado de novos itens lexicais, que ocorreu naquela situação.

Fica evidente, também, que aos poucos os alunos se engajam mais na aula, demonstrando a vontade de utilizar o talian para se comunicarem. O uso dessa EC demonstra que A4 está em processo de aprendizado e testa uma hipótese com relação ao equivalente à chuva em talian.

Del Ré (2006) afirma que o ensino pautado na interação coloca a criança como sujeito construtor do seu conhecimento. Assim como A4 construiu seu conhecimento a partir da interação ocorrida em um momento lúdico da aula, A7 também demonstrou essa habilidade ao elaborar a sequência para a história utilizando a LM como apoio.

³⁰ Sturm (2001), a partir da abordagem interacional Tarone (1980), define as estratégias comunicativas (ECs) como “uma tentativa mútua de dois interlocutores para concordarem sobre um significado em situação onde estruturas de significados necessários parecem não ser compartilhados” (TARONE, 1980, p. 420). Portanto, as ECs são mecanismos utilizados em situações reais de comunicação, com o intuito de preencher lacunas, compensar faltas ou falhas no sistema linguístico, ou seja, alternativas para garantir a comunicação. As ECs não são exclusivas nos discursos na LA, são comuns, também, nas falas em língua materna, como indica o estudo de Sturm (2001).

4.4 Aula 4

Neste dia da contação do final da história, a turma permaneceu bastante participativa, interagindo em talian especialmente nas partes já conhecidas. Recontar a parte já conhecida da história, antes de apresentar o trecho desconhecido, constitui-se como estratégia que favorece o aprendizado, a fixação de vocabulário e do uso língua em geral, assim como a própria interação da criança com o universo imaginário do enredo da história. Sempre haverá algo novo a ser observado, quando ouvimos uma história (SOUSA; BERNARDINO, 2011). Além disso, nunca contamos uma história exatamente da mesma forma, sempre haverá algum aspecto novo.

Registrei este aspecto em meu diário:

Hoje concluí a contação da história. Foi bem interessante o processo de retomada da história. A6 e A9, especialmente, colaboraram muito nos trechos já conhecidos, antecipando fatos, formando frases em talian. A parte inicial foi contada pela terceira vez, e percebi que conseguiram compreender a história, que lembraram de diversas partes (DIÁRIO DE REGISTROS – 25/11/2019).

P- Zera una volta un ré que... (Era uma vez um rei que...)

A6 – Queria maridar so fiola, a princeessa. (Queria casar sua filha, a princesa.)

P- Sí. E gue zera uma...(Sim. E tinha uma...)

A9- Fameia poareta, e el puppá ze morto na guerra. (Família pobre, e o pai morreu na guerra.)

P- Belessa! E lora... (Beleza! E então...)

A4- A mamma ficou viúva com o fiol pichinin. (A mãe ficou viúva com o filho pequenininho.)

A10- Ele cresceu e queria ser o homo da princeessa. (Ele cresceu e queria ser o homem da princesa.)

O apoio encontrado na LM, defendido por Rocha (2008), permitiu às crianças a elaboração de orações maiores, proporcionando a evolução mais rápida do enredo, fazendo uso adequado do vocabulário base. Inclusive na parte final da história, considerando que a cada novo trecho contado eram apresentadas novas figuras para ampliar o vocabulário. A tentativa de completar a sequência do enredo evidenciou o envolvimento e interesse pelo desfecho. Destaco a primeira participação de A2.

P- El tosato ze rivá para far e prove. El ré gue gá dato una manèra. (O rapaz chegou para realizar as provas. O rei lhe deu um machado.)

P- O que é manèra?

A7, A9 – Machado.

P- Sí, gue gá dato uma manèra para andar taiar uma piánta. (Sim, lhe deu um machado para ir cortar uma planta.)

[...]

P- Adesso ze rivá la hora de separar e semense. Qui que gá ayutá el tosato? (Agora chegou a hora de separar as sementes. Quem ajudou o rapaz?)

A6- El ratín. (O ratinho.)

A4- E formigue. (As formigas.)

P- Si, e formigue. (Sim, as formigas)

[...]

P- E qual será la última prova? (E qual será a última prova?)

A2- Pegar el anel da princepessa. (Pegar o anel da princesa.)

P- Cosita! Sí. Tor el anel de la princepessa. (Assim! Sim. Pegar o anel da princesa.)

As próprias crianças se deram conta de que eu não havia falado sobre o título da história, o que causou certo estranhamento ao grupo. Devido ao fato de a história e a contação de história serem gêneros que fazem parte do universo infantil é esperado que uma história contenha título, o que não ocorreu com a contada durante o desenvolvimento da PD (ROCHA, 2005).

A3- Como é o nome da história.

P-. Não tem nome ainda. Humm, boa ideia. Que bom que você pensou nisso. Vamos pensar qual seria o ideal...

Várias foram as sugestões, a maioria com uso exclusivo da LM. Os alunos estavam agrupados, então, alguns elaboraram juntos sugestões com uso do talian.

A3 e A6 – As tarefas do fiol.

P- E tarefe del fiol. (As tarefas do filho.)

A1 e A2- A princepessa que não volea casar.

P- A princepessa que no volea maridarse. (A princesa que não queria casar.)

Para justificar o fato de a história não ter título, contei de que forma se deu meu contato com esta história. relatei que foi o meu pai quem me contou a história, buscando em suas memórias uma história que lhe fora contada por sua irmã quando eram crianças. Embora tenha feito esse regate sobre a história em português, minha intenção foi destacar a importância do contar história, como algo que faz parte da história das famílias, seus antepassados e sua cultura.

Segundo Abramovich (1989), a atividade de contar histórias é um costume muito antigo, que passa de geração para geração. Esse costume, além do aspecto lúdico e pedagógico, confere às crianças possibilidades de conhecer culturas, costumes de outras gerações, promovendo a aproximação entre os envolvidos no ato da contação de histórias.

Considerando esse aspecto, durante o planejamento, optamos por não criar um título para a história, aproveitando a oportunidade para um desafio à turma, que teria de pensar em um título adequado, fato que foi pensado como estratégia para verificação da compreensão sobre a história como um todo. Além disso, também, uma estratégia para instigá-los a usar o idioma. A intenção aqui foi provocar os alunos à mobilização de seus conhecimentos sobre os parentes, amigos italianos e suas tradições de contar muitas histórias.

Nessa aula, ainda, chamou a atenção à participação de A3 que até então, não estava totalmente engajado na proposta, porém, passou a interagir mais, fato que registrei no Diário.

Nossa! Hoje permaneceram participativos durante toda a aula. A3 me surpreendeu. Quase não falou em talian, mas, pelas sugestões dadas, demonstrou compreender tudo...E não é que foi justamente A3 quem mobilizou a turma para eleger o título da história? E ficou A princepessa que no volea maridarse” (DIÁRIO DE REGISTROS – 25/11/2019).

A diversidade de aspectos observados nesta aula evidencia a eficácia do uso da contação de história como recurso para ensino e aprendizagem. Além do vocabulário em talian, essa prática proporcionou um diálogo sobre memórias vivenciadas nas diferentes gerações: das crianças, minhas e do meu pai, além de possibilitar a mobilização de conhecimentos já adquiridos sobre a cultura italiana.

4.5 Aula 5

Ouvir a história original sendo contada pelo *nono*, meu pai, se tornou o diferencial desta aula. O objetivo de apresentar o áudio utilizado como base para a elaboração da PD foi de mostrar às crianças as especificidades no modo de contar a história utilizado por mim e pelo falante, com relação ao interlocutor e ao objetivo, conforme o registro no Diário:

Foi muito interessante a percepção da turma quanto às diferenças. A3 permaneceu bastante atento ao longo desta aula também, e, em determinado momento disse “O jeito de falar é diferente, mas dá pra entender. Parece que é mais sério”.

Questionei sobre a impressão de seriedade na gravação. Me disseram que deve ter sido porque o falante é mais velho, e porque estava contando pra mim, uma adulta (DIÁRIO DE REGISTROS – 26/11/2019).

P- Gaveo capio tutto quel que el nono el gá conta? (Entenderam tudo aquilo que o nono contou?)

A3 – Sim, só que é diferente.

P- Come, diferente? (Como, diferente?)

A3 – Sí, o jeito de falar. É mais rápido, mais sério.

A9 – Mas a profe não é criança, né.

A7 – E o pai dela não é professor.

A Atividade 25 (p. 68) foi planejada exatamente para poder dialogar com as crianças sobre as diferenças e as semelhanças entre as duas versões da história. As percepções das crianças evidenciam que não apenas o gênero é conhecido por elas, mas, também, as metodologias utilizadas para a contação fazem parte do cotidiano da turma. Especialmente nos comentários realizados por A9 e A7, ao constatarem que a história original não fora contada para crianças e que quem a contou não é professor. Fica claro, nessas falas, que a prática de contação de história está vinculada à escola e ao professor.

Assim, fica evidente que a utilização gênero autêntico história oral proporciona uma aprendizagem significativa. Quando a criança ouve uma história em outra língua, que não seja a LM, ela precisa compreender o enredo, as características das personagens, situar-se no tempo da narrativa, sem necessariamente compreender cada palavra individualmente, mas sim de modo global e, desse modo, vivenciar a língua e aprender com ela (LONDRINA, 2013).

Acrescenta-se a esses aspectos o fato de que não conheciam a história na LM, o que poderia criar alguma dificuldade. No entanto, parece não ter tido efeito negativo. Ao contrário, despertou o interesse e a curiosidade, que também podem ter sido motivados pelas questões afetivas e de memórias envolvidas relacionadas às origens das crianças.

No decorrer da aula, dividimos os grupos para a produção final de nossa proposta. A turma foi organizada em grupos. No planejamento, propusemos a divisão da turma em duplas ou trios, porém, como forma de promover a interação entre os diferentes anos escolares que compunham a turma e valorizar as sugestões das crianças, foram formados dois trios e um grupo com quatro alunos. Respeitei as afinidades, sem deixar de observar os aspectos de colaboração

entre os pares do terceiro, do quarto e do quinto ano. Os grupos ficaram assim constituídos: A1, A2 e A6; A3, A4, A7 e A9; A5, A8 e A10³¹.

Expliquei a proposta. Os grupos se reuniram e iniciaram as discussões sobre as preferências de cada um. Enquanto isso, eu circulava por entre os alunos auxiliando-os no vocabulário em talian, acolhendo as sugestões e apresentando novas. Foram poucos minutos destinados a esta tarefa, retomada e ampliada na aula seguinte.

Cabe destacar que o propósito dessa tarefa final foi de verificar se os alunos seriam capazes de utilizar o vocabulário a que foram expostos, principalmente, através da criação de novas histórias a partir do vocabulário base.

4.6 Aula 6

A dinâmica dessa aula foi alterada, se comparada ao planejamento, a fim de contemplar as necessidades de cada grupo, pois estavam em diferentes etapas: enquanto alguns concluíam a produção do texto em LP, outros desenhavam e eu auxiliava na escrita em talian. O trabalho em grupo possibilitou a interação e o apoio dos colegas, as discussões, as discordâncias, as negociações acerca dos rumos das histórias foram centrais nesta aula. Em meu diário, refleti sobre isso:

As atividades em grupo geram muitos resultados. As crianças interagiram bastante entre si e comigo. Grandes avanços no uso do talian, especialmente no grupo formado por A1, A2 e A6, com a produção do parágrafo inicial da história praticamente todo em talian (DIÁRIO DE REGISTROS – 29/11/2019).

Este trecho da gravação em áudio ilustra as negociações entre as crianças:

³¹ Vale recordar que A1 e A2 são do terceiro ano; A3, A4, A5, A6, A7 e A8 são do quarto ano e A9 e A10 são do quinto ano.

P- Agora chegou a vez do grupo de vocês. Vamos ver como fica em talian?

A6- A gente já começou: Zera uma vez... (Era uma vez...)

A2- Volta. (Vez.)

P- Isso.

A6- Zera uma volta uma fameia. Em la fameia vivea uma mamma, um pare e um fiol. A mamma a laorea casa, el puppá zera taiea... (Era uma vez uma família. Na família vivia um mãe, um pai e um filho. A mãe trabalhava em casa, o pai era cortava...)

P- Taiador. (Cortador.)

A6 – El puppá zera taiador de lenha e el fiol zera pichinin. (O pai era cortador de lenha e o filho era pequeno.)

A2- Um dí o pai foi pra guerra... (Um dia o pai foi pra guerra...)

A1 – E a gente ainda precisa passar pro talian, profê.

P- Sí, adesso femo ensieme. (Sim, agora fazemos juntas.)

A dinâmica da aula seguiu-se com normalidade. Todos concluíram a escrita em LP e em talian. Não solicitei a leitura em voz alta das histórias em talian, pois estavam envolvidos na produção dos desenhos, que não foi concluída nesta aula, mas ainda restavam duas aulas antes da conclusão da PD, o que garantia que tudo seria concluído.

4.7 Aula 7

A sétima aula foi destinada aos ajustes das histórias produzidas e verificação do uso do vocabulário aprendido através da história base. Foi o momento de constatar o talian em uso nas histórias produzidas, de acordo com a criatividade de cada grupo. Todos atenderam a orientação de utilizar o máximo possível do vocabulário aprendido, conforme podemos comprovar no trecho extraído do áudio, quando converso com cada grupo:

*P- De queste figure, de la história que ve gó conta, gavê dopará quale?
(Destas figuras, da história que vos contei, utilizaram quais?)*

A7 – O nosso grupo usou fiol, ré, princepessa,... (O nosso grupo usou filho, rei, princesa...).

A9 – Também fameia, anel puppá, mamma. (Também família, anel, pai, mãe).

(Deste grupo fazem parte A3 e A4 também.)

P- Sí, que belessa! Tánte parole. (Sim, que beleza! Bastantes palavras.).

P- E valtre? (E vocês? – direcionada ao grupo de A1, A2 e A6)

A6 – El ré, la princepessa, el fiol, la mare, el pare. (O rei, a princesa, o filho, a mãe e o pai.).

P- Sí. E valtri adesso? (E vocês agora? – para o grupo de A5, A8 e A10)

A8- Nós doparemo ré, fiol, princepessa, bissa, anel, piánta. (Nós usamos rei, filho, princesa, cobra, anel, planta)

P- Belessa! (Beleza!).

Com as respostas deles, percebemos que muito vocabulário foi assimilado e usado naturalmente ao produzirem suas histórias. É certo que essa assimilação não foi homogênea para todos. Contudo, o trabalho colaborativo em grupos favorece o que Vygotsky denominou de andaime, ou seja, o apoio dos pares para gerar as aprendizagens necessárias ou esperadas. Assim, as crianças não dependiam apenas da professora para solucionar os problemas em relação à língua talian, mas também dos colegas do grupo, auxiliando, amparando, construindo um “andaime” para facilitar a aprendizagem (PAIVA, 2014; ROCHA, 2007).

O registro em Diário reforça a percepção de que o engajamento na tarefa e a colaboração entre eles proporcionaram momentos de aprendizagem concreta e evidente.

A turma estava bem mais tranquila do que na aula anterior. Conseguiram trabalhar, efetivamente, em grupo. Utilizaram o talian espontaneamente com mais frequência. Pareciam seguros daquilo que estavam fazendo desde o início da aula, com a relação de palavras do vocabulário utilizadas nas histórias inventadas, até no final, quando leram/contaram suas histórias em talian pela primeira vez. Fiquei muito feliz com o resultado! (DIÁRIO DE REGISTROS – 03/12/2019).

Com as histórias revisadas e os desenhos prontos estava concluída a etapa de preparação da produção. Ao ouvir as histórias em talian, pude sugerir ajustes na escolha lexical e reforçar alguns significados. Restaram, para a penúltima aula, os combinados e o ensaio para a apresentação das histórias à comunidade escolar, programada para a aula 9.

4.8 Aula 8

Conforme nosso planejamento, as histórias agora organizadas pelos grupos seriam preparadas para uma apresentação aos pais e à comunidade. Portanto, a aula foi dividida em dois momentos: um destinado à Atividade 34 (p.69), com o objetivo de reativar da memória da história original e fixar o vocabulário; outro momento destinado ao ensaio para a apresentação das produções finais.

Durante a realização da atividade 34, incentivei para que tentassem resolver individualmente. Após algum tempo, solicitei para que cada criança fizesse a leitura de uma das partes da história, completando com a palavra faltante.

Houve participação de toda a turma, tanto na leitura quanto nas sugestões de respostas aos colegas que não haviam conseguido. O suporte do par com maior conhecimento em italiano promoveu a aprendizagem do grupo como um todo, pelo papel mediador que este suporte assume (ROCHA, 2006).

P – E lora, A3, scomissia a leder. (E então, A3, começa a ler)

A3- Zera uma volta um fiol que volea maridar so... (Era uma vez um filho que queria casa sua...)

P- Será?

A9- Zera uma volta um ré que volea maridar so fiola. (Era uma vez um rei, que queria casar sua filha.)

P- Sì, vardê, le el scomissio de la stória! (Sim, olhem, é o início da história!)

A3- Ah, sim, agora entendi. Então poderia ser a princepessa no lugar de fiola, no final... Entendi...

P- Sì. Que belessa tutti drìo far ensieme. (Sim. Que beleza todos fazendo juntos.)

No decorrer da atividade, enquanto outro colega relatava sobre o que estava sendo representado em cada figura, A3 utilizou espontaneamente o vocabulário aprendido.

P- Que que gavemo em questa figura? (O que temos nesta figura?)

A6- Ghene uma bissa. (Tem uma cobra.)

P- Sì, uma bissa. (Sim, uma cobra.)

A3- Eu odeio bissa. (Eu odeio cobra.)

A6 – A bissa perto da piánta. (A cobra perto da planta.)

Durante todo o processo, as crianças participaram ativamente, algumas com maior evidência, outras, com menor. O uso do recurso das imagens, efetivamente, foi um facilitador

para a aprendizagem do vocabulário base. No trecho acima, A3 apoiou-se na figura da cobra, exposta desde a contação da história, para construir seu enunciado espontâneo. Essa construção de A3 foi vista como um grande avanço, por seu envolvimento quanto ao uso e à compreensão na língua em estudo, visto que nos questionamentos iniciais ele afirmava não compreender nada de talian.

Concluída a atividade escrita, o tempo restante da aula foi destinado aos combinados para a apresentação. Por solicitação das crianças e para deixá-las mais tranquilas, acolhi a proposta de ler a história, ao invés de contar. A condição estabelecida foi de que todos deveriam ler alguma parte e, depois da leitura em talian, realizar a explicação, ou seja, recontar a parte em LP. Ensaíamos na sala de aula, ajustamos as partes para cada um dos componentes de cada grupo. Reforcei o convite para os pais por meio de bilhete. Estava tudo pronto.

4.9 Aula 9

A nona aula, na verdade, foi a culminância da PD, com a apresentação das produções dos alunos para a comunidade. Embora as apresentações tenham sido orais, as crianças tinham em mãos seus textos escritos em talian, pois argumentaram que ficariam mais seguros.

Estiveram presentes alguns pais, toda a equipe de trabalho da escola, os colegas das outras turmas, além do professor de talian, a coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino, o secretário de educação e a prefeita.

Em meio a um misto de alegria e nervosismo, todas as crianças participaram, até mesmo o aluno com dificuldades de aprendizagem e que apresentou maior resistência nas tarefas. Cada um dos três grupos (A1, A2 e A6; A3, A4, A7 e A9; A5, A8 e A10) apresentou sua história em talian, resultado das atividades desenvolvidas nas aulas anteriores e, para que todos os presentes compreendessem, recontaram suas histórias em LM.

No relato do Diário, reproduzo mais detalhadamente, as emoções vividas por mim e pela turma naquele dia:

O fato de saber que haveria várias pessoas reunidas com o propósito de apreciar o resultado de um projeto gerou, não só nas crianças, mas em mim também, insegurança. As crianças sabiam que seriam o centro das atenções. Diversas vezes reiterei que o foco eram as produções, o uso do talian, mas, naquela situação, realmente era a atuação de cada criança perante seus familiares que estava em evidência. Acalmei a turma, ainda na sala de aula, agradei pela parceria estabelecida ao longo dos encontros, e nos direcionamos para a sala. O espaço destinado para receber a comunidade escolar estava lotado. Então, para simular um espaço mais dinâmico e afetivo de contação de histórias, sentei-me no chão com as crianças, aconcheguei as que se mostraram mais ansiosas e iniciamos a atividade.

Num tom de informalidade, sentada no chão com as crianças, agradei a presença de todos e expliquei, brevemente, o projeto, reforçando o objetivo, que era o de verificar a eficácia do uso da contação de história para a aprendizagem de uma segunda língua. Cada grupo contou sua história em talian e recontou em LP, fazendo o processo inverso ao adotado durante as aulas. Para dar apoio a essa contação, as crianças utilizaram os desenhos produzidos por elas no decorrer das aulas (DIÁRIO DE REGISTROS – 11/12/2019).

Além do uso do vocabulário aprendido em talian nas histórias produzidas, a efetivação da aprendizagem foi verificada no momento em que A9 estava recontando a história em LP e lhe “faltou” os termos correspondentes em LP, inserindo o vocabulário em talian.

A9- - Era uma vez uma fameia, uma família pobre. O pai era lenhador e a mãe era dona de casa. Um dia...

P- O filho ajudava em tudo...

A9- É, o filho ajudava em tudo. Um dia quebrou a manèra ...

P- O machado...

A9- É, o machado do pai...

Nas outras duas histórias, a inserção de palavras em talian, quando das explicações em LM, também foi percebida:

A6 – Aqui é a bissa, a cobra que mordeu o pai.

A8- Aí ele foi no quarto e a princesa não estava lá. Aí ele disse pro ré que ela não estava lá no quarto.



Percebemos que houve a aprendizagem do vocabulário em talian nas situações apresentadas acima, quando no momento de recontar a história para a compreensão integral dos ouvintes utilizando a LM, lhe “faltaram” as palavras, empregando, espontaneamente, as correspondentes em talian. Tais situações comprovam que houve a apropriação do significado

das palavras, muito provavelmente por conta das estratégias e metodologias utilizadas durante a PD.

Registramos também a devolutiva da comunidade escolar ali presente. A diretora da escola enfatizou a evolução percebida nas crianças, como a superação da timidez, a autonomia na produção textual e na transposição para o talian, pois, como relatado anteriormente, o foco da oficina sempre foi em textos prontos, como músicas, poemas, voltados a apresentações artísticas. Reforcei que o objetivo da nossa PD não era de criticar a metodologia utilizada até então, mas sim de testar novas propostas de ensino de uma LA, respeitando a proposta didática e o perfil de cada profissional. O professor de talian enfatizou que a realização da pesquisa como um todo, desde a escolha do tema até os resultados obtidos com a PD, mostrou-se como uma forma de valorização e continuidade do projeto de ensino de talian em Camargo.

O pai de A5 relatou, emocionado, a felicidade de estar assistindo a filha utilizando uma língua que não fazia parte do cotidiano familiar, mas que a partir do ensino na escola, passou a utilizar termos e a “ensinar” aos pais vocabulário em talian. A equipe da gestão municipal, por sua vez, reforçou a percepção do professor de talian quanto à relevância para o município, de ter profissionais dedicados à pesquisa de aspectos locais, aproximando-os do universo acadêmico e científico.

Posterior às apresentações, a turma foi solicitada a responder ao questionário, inserido ao final da PD como Atividade 36 (p. 73), com o objetivo de compreendermos a visão deles sobre o projeto. Não se tratava de avaliar em termos quantitativos, mas sim, ter um registro mais objetivo sobre nossa proposta, como forma de valorizar e respeitar a voz dos sujeitos envolvidos diretamente nas ações desde o início da PD. Composto por 16 questões, das quais 13 de múltipla escolha, com uma única opção de resposta, duas questões discursivas e uma envolvendo todas as atividades propostas. Todo o questionário foi de caráter opinativo, tanto em relação ao desempenho individual como estudante, quanto a minha atuação como professora. Para tanto, utilizamos os códigos abaixo:

 Gostei muito Verde = gostei muito ou sim, muito	 Razoável Amarela = gostei um pouco ou sim, um pouco.	 Não gostei Vermelha = não gostei ou não
--	---	--




Questão	Verde = gostei muito ou sim, muito.	Amarela = gostei um pouco ou sim, um pouco.	Vermelha = não gostei ou não.	Não respondeu
1. Gostei de ouvir a história em talian durante a oficina?	10	0	0	0
2. Gostei do modo como a professora contou a história?	10	0	0	0
3. Compreendi a professora falando em talian durante as aulas?	4	6	0	0
4. Participei das atividades, e busquei falar o máximo possível em talian?	10	0	0	0
5. As imagens me auxiliaram a aprender com mais facilidade palavras em talian?	9	0	1	0
6. Respeitei e auxiliiei meus colegas durante as aulas?	7	2	0	1
7. Participei ativamente de todas as atividades propostas pela professora?	7	3	0	0
8. Gosto de trabalhar em grupo e isso auxiliou eu aprender mais o talian?	7	3	0	0
9. Fiquei à vontade para fazer perguntas durante as aulas e esclarecer minhas dúvidas?	4	2	4	0
10. Gostei de participar da oficina, pois aprendi expressões novas em talian?	10	0	0	0
12. Você gostaria ter mais aulas com estas que aconteceram na oficina? Porquê?	10	0	0	0
13. Gosto de aprender talian na escola?	10	0	0	0
14. Gosto de ouvir as pessoas falar em talian?	10	0	0	0

O uso da contação de história como recurso central da PD foi positivo para a turma, evidenciado pelas respostas apresentadas nas questões 1, 2 e 4. Nas questões finais 10, 12, 13 e 14, apontaram que gostaram de participar da oficina e gostariam de ter mais aulas com esse formato, pois aprenderam expressões novas, participaram das atividades, se esforçaram para falar na língua foco e gostam de ouvir as pessoas falando em talian. Importante destacar a aprovação no uso de imagens como recurso facilitador para a aprendizagem de palavras em talian, quando nove dos 10 participantes responderam que gostaram muito.

Em se tratando de atividades em grupo ou colaborativas, fica claro que nem todos gostam desse tipo de atividade. Mesmo assim, todos participaram ativamente, inclusive auxiliando os pares quando do desenvolvimento das atividades propostas.

Nos aspectos mais direcionados às preferências e comportamentos individuais, percebemos uma variação maior nas respostas, cabendo destacar que, mesmo com os esforços para promover a interação, a proximidade entre professor-pesquisador e alunos, ainda assim, boa parte respondeu que não se sentiu à vontade para fazer perguntas e tirar dúvidas. Esta constatação me causou estranhamento, pois passavam a impressão de estarem à vontade quanto a este aspecto.

A questão de número 11 foi transcrita na íntegra, pois contemplou todas as atividades realizadas, com muitos espaços para respostas, necessitando ser analisada separadamente.

11. Com relação às atividades desenvolvidas durante a oficina, marque com um x a sua opção.	 Gostei muito	 Razoável	 Não gostei
Atividades			
Contação da história em partes, com uso de figuras.	10	0	0
Preenchimento de tabelas com palavras em português e em talian .	8	2	0
Ilustração sobre a parte da história contada no dia.	7	2	1
Leitura e produção de sentenças em talian e reescrita em português.	8	2	0
Jogo da Memória.	9	1	0
Caça-palavras.	7	3	0
Audição da história base (narrada pelo informante).	8	1	1
Produção de texto em grupo com utilização do vocabulário aprendido.	6	4	0
Desenho sobre a história produzida no grupo.	7	3	0
Associação entre texto e figuras.	8	1	1
Contação das histórias produzidas.	8	2	0
A oficina como um todo.	9	1	0

Novamente ficou evidente a aprovação do uso da contação de história e da metodologia utilizada, dividida em partes e com o uso de figuras e os recursos lúdicos como um todo, especialmente do jogo da memória. Houve pouca variação nas respostas, com poucas respostas negativas às atividades planejadas.

As questões 15 e 16 também foram observadas separadamente, pois não foram constituídas como de múltipla escolha. Para a questão 15 (*Há pessoas na minha família que falam em talian? Quem?*), três responderam não haver ninguém e sete responderam que os avós falam em talian. Nesse aspecto, é possível fazer uma ligação com o questionário enviado às famílias na etapa de planejamento da PD, descrito e analisado na seção 4.1, quando a maioria das famílias relatou haver pessoas do círculo familiar que utilizam o talian. Para a questão 16 (*Gostaria de aprender outro idioma além do talian na escola? Qual?*), todos relataram que gostariam de aprender outro idioma e sugeriram inglês, espanhol e francês.

A análise do questionário como um todo nos permite afirmar que a proposta foi positiva para as crianças, tanto nas aprendizagens apreendidas dela, quanto a atuação da professora-pesquisadora. A estrutura da PD, as atividades planejadas, a metodologia adotada para o desenvolvimento das aulas gerou conhecimento e foi satisfatória na avaliação dos alunos diretamente envolvidos. Merece destaque a estratégia de contação da história em partes, com uso de figuras.

4.10 Implicações pedagógicas

O fazer docente está constantemente permeado pela necessidade de formação e atualização. Quando o professor faz de sua prática um espaço de pesquisa, muito mais profícuas podem ser as relações estabelecidas entre sua formação inicial e os desdobramentos que dela decorrem ao longo dos anos de docência.

Iniciei minha trajetória como professora ainda durante o curso de Letras, cursado entre 2001 e 2005, na Universidade de Passo Fundo. Minha experiência docente sempre foi voltada ao ensino de língua portuguesa, língua espanhola e literatura, em escolas públicas, para estudantes do ensino fundamental séries finais e ensino médio. Em 2014, munida de conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas, entre os anos de 2007 a 2012, iniciei minha atuação, também, como professora alfabetizadora. Grande desafio, mas que me proporcionou um olhar muito mais apurado para os recursos que as crianças, de diferentes idades, lançam mão para aprender.

Com o passar do tempo e a percepção de que eu necessitava dar um passo a mais na minha formação, busquei o Mestrado. No tempo compreendido entre as primeiras disciplinas isoladas e o ingresso como acadêmica regular no PPGL, chegou também a maternidade pela segunda vez e a esperança de que, desta vez, não seria interrompida com a mesma brevidade da experiência anterior. O contato com crianças nas mais diferentes fases de aprendizagem, tanto nas escolas quanto em casa, despertava em mim o encantamento pelos processos de aprendizagem, pelas construções e estratégias utilizadas.

No momento de definir qual seria meu objeto de pesquisa, a Ana Clara, minha filha, pronunciava suas primeiras palavras. Com naturalidade, construía seu pensamento na LM e em talian, pelo contato com esta língua desde sempre. E assim segue, desde os meus bisavós, imigrantes italianos, que atravessaram o oceano para aqui construir suas vidas, seguimos, em minha família, geração após geração, nos tornando falantes de língua portuguesa e talian ao mesmo tempo. Isso tudo influenciou minha opção pela temática desta investigação, bem como todas as demais opções ao longo do processo.

Refletir sobre a repercussão deste estudo para minha vida pessoal e profissional é importante, assim como para o projeto das oficinas no município de Camargo, como um todo. Afinal, cada vez menos famílias mantêm viva a língua talian, cada vez menos crianças compreendem e falam. Cada vez menos famílias percebem o talian como uma língua de herança, permeada por todos os aspectos saudosistas e identitários.

Se o aspecto cultural da imigração ainda faz parte da vida da comunidade local, potencializado pela cooficialização da língua talian em Camargo, aí estava uma oportunidade de aliar o conhecimento acadêmico, as memórias e vivências afetivas e o fazer docente. Aliar a vivência dessa LH como é considerada em minha família ao ensino dessa mesma língua, entendida por grande parte da comunidade local como LA, foi um desafio muito grande.

Sair do lugar de falante para assumir o papel de pesquisadora, ter planejado material didático em talian para crianças a partir de uma história autêntica, viva na memória do meu pai, foi uma decisão complexa. Com os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de experiência no ensino de línguas e na alfabetização de crianças, das teorias estudadas, e do desejo de contribuir para a manutenção do talian como uma língua viva na minha comunidade, percorri mais um trecho do meu trajeto como estudante.

Todo o processo realizado ao longo da pesquisa, desde a aceitação da proposta até a prática, refletiu diversas implicações pedagógicas para todos os envolvidos: eu, como professora, estudantes, escola e gestão, pois trouxe consigo a minha efetivação como professora de talian para algumas turmas da rede municipal de ensino, com o uso do recurso da contação de história como o aspecto central da minha atuação.

Com isso, destaco os aprendizados ao longo deste caminho: sempre temos algo de novo para aprender; o ensino é desafiador sempre; o processo de ensino/aprendizagem para crianças envolve metodologias específicas, pautadas na ludicidade, na interação, na valorização de cada sujeito aprendiz; os aspectos locais suscitam estudos exitosos, mesmo partindo de um município pequeno, como Camargo e de uma temática surgida, especialmente, da minha motivação afetiva. Afinal, o talian de Camargo, a minha língua de herança, a italianidade que há em mim, tornou-se ciência.

5 *FENIMO*³²: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim deste estudo que se configura como o resultado de um percurso investigativo gerado e desenvolvido no ambiente escolar. As escolhas realizadas durante o processo, como o contexto e o público envolvido deram a este estudo uma natureza qualitativa. Inicialmente, nos propusemos a desenvolver uma PA, com o envolvimento de um grupo maior de pessoas. Porém, diante da complexidade que esta modalidade envolveria, o método adotado foi a PIP. Embora com características teóricas e metodológicas muito semelhantes, a PIP foi um modelo de investigação mais adequado ao contexto e ao tempo disponível para o estudo. Cabe registrar, que ao longo do processo, o diálogo com a direção, coordenação e professores foi mantido, fato que qualificou o estudo como um todo.

Ao longo deste estudo, assumimos como tema e delimitação a pesquisa sobre o gênero contação de história como proposta adequada e pertinente para articular o ensino e a aprendizagem de talian como língua adicional para crianças. Além das motivações pedagógicas, o estudo contribuiu para o resgate do talian e da cultura popular de contar histórias. Entendemos que, os resultados deste trabalho, de maneira indireta, chamaram a atenção para necessidade de preservação do idioma que influenciou sobremaneira a construção da identidade da comunidade regional.

A pesquisa ancorou-se, pois, em teorias contemporâneas sobre LAC (ROCHA, 2006, 2007, 2008; TONELLI, 2005; SCAFFARO, 2010), desenvolvidas com base no sociointeracionismo de Vygotsky (2007, 2008) e na perspectiva enunciativa e dialógica da linguagem, defendida por Bakhtin (2011) materializada, neste estudo, na contação de história oral autêntica. Esse referencial teórico possibilitou a ampliação e o aprofundamento do conhecimento sobre temáticas fundamentais àqueles que se dispõem a ensinar LAC, bem como apoiou a construção de uma PD consistente, a qual evidenciou resultados positivos auxiliando sobremaneira alcançar os objetivos propostos no início deste projeto. Fica evidente, portanto, que a transposição didática bem sucedida está extremamente relacionada às teorias selecionadas para o propósito estabelecido.

Nessa perspectiva, reforçamos nossas convicções de que adotar a concepção de linguagem como interação social, como o modo de o sujeito agir e de se relacionar com o outro e com o mundo (BAKHTIN, 2011) se torna primordial para os educadores que atuam com as linguagens atualmente. Além disso, concepções convergentes, como a noção de que a função

³² *Fenimo*: termo em talian que se refere à expressão terminemos.

primordial da língua/linguagem é a comunicação (VYGOTSKY, 2007) e de que o ensino e a aprendizagem vinculam-se à linguagem (VYGOTSKY, 2008) e se apresentam como fundamentais para a constituição da identidade desse educador. Pois, não é possível desconsiderar que a língua, como artefato utilizado para criar e transformar o pensamento, é fonte de aprendizagem, potencializada pela mediação, andaimento e apoio dos pares.

A infância, ao longo deste estudo foi sempre compreendida como a fase da vida que percebe as crianças como sujeitos ativos, inclusive nos processos de ensino e aprendizagem (VANZO, 2012; DEL RÉ, 2006). Assim, a condução da pesquisa respeitou a criança como sujeito à luz das concepções vygotksyanas, de que ela se constitui na e pela linguagem, a qual possibilita o desenvolvimento das habilidades sociais e organiza o pensamento.

Com o intuito de preservar e valorizar as potencialidades e individualidades das crianças, preocupamo-nos em investigar metodologias e estratégias mais pertinentes e adequadas para seu aprendizado. Além dos autores já mencionados, encontramos respaldo específico sobre a LAC, nos estudos de Rocha (2006, 2007, 2008), Tonelli (2005), Scaffaro (2010), que defenderam que a aprendizagem é potencializada com o uso de recursos próximos do universo infantil, pautados na abordagem de ensino centrada nos gêneros que fazem parte do universo infantil, na ludicidade e na interação. Ainda, utilizamos o *Guia curricular para a língua inglesa* (LONDRINA, 2013), buscando definir princípios para orientar o trabalho de planejamento e de desenvolvimento de nossa PIP. O estudo foi desenvolvido com uma turma multisseriada, de terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim, situada no distrito de Paraíso, zona rural do município de Camargo.

Regatando nosso objetivo geral de investigar as potencialidades de uma proposta didática (PD), voltada ao ensino de talian para crianças a partir da contação de história, por meio da interação em sala de aula, focalizando a aquisição e retenção de vocabulário desse idioma, foi importante investigar e compreender de forma mais consistente as origens e o uso atual do talian na região de Camargo. Esse conhecimento, também, foi fundamental para contextualizar o estudo, entendendo a posição do talian na sociedade local e, mais especificamente, para as crianças, pois, definimos que, para nem todas, o idioma é língua de herança, mas para todos pode ser uma língua adicional. Portanto, relevante para a formação integral desses aprendizes, sua identidade e cidadania.

Diante de todo esse estudo, bem como da retrospectiva trazida para finalizar este texto, ficou evidente que nossos objetivos de pesquisa foram alcançados, pois nossa PD se mostrou uma proposta envolvente para as crianças. As mesmas participaram ativamente ao longo das

aulas, demonstraram nas atividades finais, serem capazes de utilizar o talian, recontando a história de forma atrativa à comunidade escolar. Com isso, reforçamos e defendemos a importância da utilização dos gêneros para o ensino de LAC, pois, eles são a forma mais concreta de evidenciar a linguagem em uso real e significativo. É por meio dos gêneros que interagimos, manifestando nossas emoções, pensamentos, desejos, curiosidades. Portanto, entendemos que os gêneros são, ao mesmo tempo, recursos e abordagem de ensino, não apenas para crianças, mas para o indivíduo em qualquer idade.

Por fim, temos consciência das limitações deste estudo, por não ter sido desenvolvido longitudinalmente, entre outros aspectos que podem ser levantados. Por outro lado, há decorrências importantes advindas deste trabalho, como o envolvimento da pesquisadora no ensino de talian na escola pública e a perspectiva do trabalho com formação de professores. É certo que outros questionamentos ocorreram ao longo do estudo e novas motivações vêm à tona que podem ser respondidas por novas pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem do talian, como crenças, aspectos pedagógicos, a construção da identidade linguística da comunidade, questões sociolinguísticas, a interferência do talian na língua portuguesa e vice-versa, a formação de professores e tantos outros.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo, SP: Scipione, 1989.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- ARCHANJO, Renata. Globalização e multilinguagem no Brasil: competência linguística e o programa Ciência Sem Fronteiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 3, p. 621-656, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339842232005>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, São Paulo. v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4533678/mod_label/intro/BAGNO_RANGEL_TarefasDaEducacaoLinguisticaNoBrasil.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BALBINOT, Giovani. *Desenvolvimento econômico do município de Guaporé: a agroindústria da banha e do couro (1892- 1980)*. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2014. Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/195/1/2014Giovani_Balbinot.pdf. Acesso em: 9 maio 2019.
- BATTISTEL, Arlindo Itacir. *Polenta e liberdade: saga de imigrantes italianos*. 2. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2016.
- BEVILACQUA, Rachel Mattos. Narrativa e ensino de inglês na escola pública: The Gingerbread Man in classroom! *Revista Práticas de Linguagem*, v. 3, n. 2, p. 248-270, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes-2/edicoes/volume-3-n-2/>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1978.

CAMARGO/RS. *Lei Ordinária nº 1798, de 31 de outubro de 2017. Dispõe sobre a co-oficialização da língua do talian - vêneto brasileiro, à língua portuguesa, no município de Camargo - RS.* Disponível em: <http://leisnaweb.com.br/mostrar-ato/?ato=1901&host=camargo&serarch>. Acesso em: 24 ago. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa em ciências humanas e sociais. In: _____. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010. p. 19-32.

DAL PICOL, Greyce. *A morfossintaxe na oralidade do vêneto sul-rio-grandense: perfil dialetal de comunidades rurais da região da 4ª légua, Caxias do Sul/RS.* (Dissertação - Mestrado) – Universidades de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/751/Dissertacao%20Greyce%20Dal%20Picol.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jul. 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/Unicamp, Campinas - SP.* 2012.

DAMIANI et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*. Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 20 ago.

DEL RÉ, Alessandra. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In: DEL RÉ et al. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

FIGUEIRA, Cristina Dias de Souza. Crianças alfabetizadas aprendendo língua estrangeira. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edeleia Aparecida. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Sílvia. O conceito “língua de herança” na perspectiva da linguística e da didática de língua: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Linguagem*, v.8, n.3, ago/dez 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GELATTI, Roque. *Casca ontem e hoje*. Passo Fundo: Berthier, 1985.

GONÇALVES, Iverton Gessé Ribeiro. *Práticas discursivas, mulheres e memórias: identidade e manifestações culturais em Nova Prata*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2015. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1437>. Acesso em: 09 maio 2019.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. *Língua, cultura e valores: um estudo da presença do humanismo latino na produção científica sobre imigração italiana no Sul do Brasil*. Porto Alegre: EST, 2003.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas: Camargo/RS*, 2010.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em: 01 nov. 2019.

LODI, Marilde Pagnussat; ROMANINI, Alci Luiz. *Camargo e sua história*. Camargo: AAGE, 1992.

LONDRINA - SME. *Guia curricular para a língua inglesa na educação infantil e no ensino fundamental: subsídios para professores e gestores*. Londrina: PR, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

LONDRINA - SME. *Projeto de ensino de língua inglesa – educação Infantil e ensino fundamental*. Coord: Jozélia J.C.Tanaca e Rafaelli C.V. Peres. Londrina: PR, 2012. Disponível em: http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_educacao/ingles/curriculo_in_gles_2012.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

MENGARDA, Elias José. *Aquisição do dialeto vêneto no contexto familiar catarinense*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina - SC, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/112332>. Acesso em: 23 ago. 2018.

MIAZZO, Giorgia. *Descobrendo o talian: viagem só de ida para a Mèrica*. Muçum: Gráfica Muçum, 2015.

ORTALE, Fernanda; CORRIAS, Vinício; FORNASIER, Rosângela M. L. Desafios no ensino da língua de herança: o italiano em Pedrinhas Paulista. *Revista Letra Rara*, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/879>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Teoria sociocultural. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de Espanhol como língua estrangeira (e/le) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Pesquisa linguística/sociolinguística: dissertações e teses defendidas em universidades gaúchas a partir dos anos 80. In: HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. *Língua, cultura e valores: um estudo da presença do humanismo latino na produção científica sobre imigração italiana no Sul do Brasil*. Porto Alegre: EST, 2003.

PILAR BARBOSA, M.; MOREIRA FLORES, C. M. Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração”. In: Textos Selecionados, *XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa, APL, p. 81-98, 2011. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14098/1/Barbosa_Flores_vers%C3%A3o%20publicada.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

PIRES, Olívia da Silva. *Contribuições do ato de contar histórias na Educação Infantil para a formação do futuro leitor*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá - PR, 2011. Disponível em: http://old.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2032/Olivia_Pires.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

PRONADOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. *Delta. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. PUCSP, São Paulo, v. 23, p. 273-319, 2007.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL/Unicamp, Campinas - SP, 2006. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269427/1/Rocha_ClaudiaHilsdorf_M.pdf>. Acesso em: 31 out. 2018.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURM, Luciane; TOLDO, Claudia. (Orgs.). *Desafios contemporâneos do ensino: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SCAFFARO, Andréa Peixoto. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SILVA, Kleber Aparecido da; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.). *Língua estrangeira para crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SILVA, Thaiza Aparecida. *A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês*. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3077>. Acesso em: 20 ago 2020.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare – Revista de Educação*. Cascavel, PR, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul. /dez., 2011. disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SPINASSÈ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p. 1-10, nov. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 20 ago. 2019.

STURM, L. *Ensino de língua estrangeira: estratégias comunicativas*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

TARONE, Elaine. *Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage*. *Language learning*, v. 30, n. 2, p. 417-431, 1980.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15560/9747>. Acesso em: 20 ago. 2020.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina - PR, 2005. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Juliana_Tonelli.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3074/307426639003.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; LIMA, Haraceli Oliveira. Atividade de desenho sobre histórias infantis na aprendizagem de Inglês para crianças. *Revista de Ciências Humanas*, v.13, n. 2, p. 355-375, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.ufv.br/ojs/RCH/article/view/3423>. Acesso em: 18 ago. 2019.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia de Souza. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de (Orgs.). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba - PR: Appris Editora, 2017.

VANZO, Tatiana de Oliveira Nino. Aspectos sociais e culturais no processo de aquisição de linguagem de uma criança bilíngue. In: DEL RÉ, Alessandra; ROMERO, Márcia. (Org.). *Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.



VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZOTTIS, Alexandra Marcella. Talian: da vergonha ao reconhecimento. *Revista Memória e Linguagens Culturais*. v. 5, n. 10, p. 44-50, 2016. Disponível em: <http://www.unilasalle.edu.br/public/media/4/files/pdf10.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

	ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	
MUNICÍPIO DE CAMARGO/RS		
AUTORIZAÇÃO		
<p>Eu, SAMIR CASAGRANDE, CPF: 02684436029, autorizo a realização da pesquisa intitulada O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA – MATERNA E ADICIONAL – EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS (FOCO NO ENSINO DE TALIAN), com a turma do quarto e quinto ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim, situada no Distrito de Paraíso, Interior, S/N, CEP: 99165-000 em Camargo/RS.</p>		
<p>Registro que tenho conhecimento do Projeto que objetiva testar uma metodologia adequada e efetiva para o ensino de Talian para crianças.</p>		
<p>Camargo/RS, 06 de maio de 2019.</p>		
		
SAMIR CASAGRANDE Secretário Municipal de Educação e Cultura		

ANEXO B – TCLE



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Letras
Curso de Letras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

- a. Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE TALIAN NA ESCOLA**, de responsabilidade das pesquisadoras Dra. Luciane Sturm, Profª. Catiana Dallacort Lodi e equipe (demais bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Letras – UPF).
- b. Esta pesquisa será realizada com o intuito de buscar diretrizes e metodologias mais efetivas para o ensino do talian, ensinado atualmente nas escolas do município de Camargo.
- c. Serão oferecidas aulas de talian, com uma metodologia diferenciada, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim, situada no Distrito de Paraíso, Camargo/RS, para as turmas do terceiro, quarto e quinto ano, no período de 23 de setembro a 23 de outubro de 2019, conforme o horário escolar.
- d. A participação de seu filho na pesquisa contribuirá para um aprendizado mais significativo da língua talian, não acarretando em nenhum prejuízo para sua formação ou integridade mental ou física.
- e. Você tem a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.
- f. A participação de seu filho nessa pesquisa **não é obrigatória** e você pode retirá-lo do projeto a qualquer momento. Caso ele/ela se sinta incomodado/a ou contrariado/a, pode desistir de participar, pode sair do projeto a qualquer momento. Caso desejar interromper sua participação na pesquisa e necessitar conversar sobre isso, temos grupo de atendimento especializado à sua disposição.
- g. Todo o material extra necessário para essas aulas é de responsabilidade das pesquisadoras e sua equipe.
- h. As aulas nesse período poderão ser filmadas ou gravadas, focalizando principalmente na atuação da professora e sua metodologia. É provável que seu filho apareça em alguma gravação. Contudo, esses dados serão utilizados apenas para o estudo. No caso de alguma cena suscitar interesse de divulgação do projeto, será solicitada uma autorização especial.
- i. Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de um trabalho final com a participação da turma, para o qual os pais serão convidados. As pesquisadoras produzirão textos sobre o projeto e a apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos-científicos. Garantimos o sigilo e a confidencialidade dos dados de seu filho, portanto nenhum nome será mencionado em qualquer registro do estudo. O foco do estudo é na eficácia da metodologia que será desenvolvida e não nos alunos participantes.
- j. Caso você tenha dúvidas sobre o projeto, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com o (a) pesquisador (a) Dra. Luciane Sturm, celular 54999742153 ou Catiana Dallacort Lodi, celular 54 996112945, com o curso Letras UPF, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. Se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Passo Fundo, _____ de outubro de 2019.

Nome do pai/mãe/responsável:	Assinatura:
------------------------------	-------------

Equipe de pesquisa Luciane Sturm	Catiana Dallacort Lodi
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO C – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Letras
Curso de Letras

Como é de seu conhecimento, estamos realizando a pesquisa intitulada: **O ensino de talian como língua adicional para crianças: uma proposta didática a partir da contação de história.**, de responsabilidade das pesquisadoras Dra. Luciane Sturm e Profa. Catiana Dallacort Lodi. Diante disso, convidamos os responsáveis por sua família a preencher este questionário.

Agradecemos sua participação!

1. **Quantas pessoas compõem sua família (morando na mesma casa)?** 1 2 3 4 ou mais.
2. **A família se considera de origem italiana?**
 - Sim, do lado paterno da criança.
 - Sim, do lado materno da criança.
 - Sim, de ambos os lados, paterno e materno.
 - Não. Ninguém é de origem italiana na família.
3. **Sua família tem conhecimento sobre a lei que tornou o talian língua co-oficial no município de Camargo em 2017?**
 - Sim, temos conhecimento. Não. Ninguém da família tinha conhecimento.
 - Outro. _____
4. **A sua família considera importante a oficina de talian para as crianças oferecida na escola?**
 - Sim, muito. Um pouco. Não é importante.

Justifique sua resposta: _____
5. **Vocês observam que seu filho/a gosta da oficina de talian na escola?**
 - Sim, gosta muito. Gosta um pouco. Não gosta.
6. **Vocês já observaram que seu filho/a usa palavras ou expressões em talian, após ter iniciado as oficinas na escola?**
 - Sim, usa várias. Usa algumas. Não usa nenhuma.

SOBRE O TALIAN NA SUA FAMÍLIA

7. **Na sua família em geral, há pessoas que usam o talian para se comunicar (falam em talian)?**
 - Sim. Não. (Neste caso, não é necessário responder as demais questões.)

- 8. Se há pessoas na família que falam o talian, quem são?**
- 9. Há pessoas que somente compreendem o talian, mas não falam? Quem são?**
- 10. A sua família usa o talian em casa, em reuniões de família ou festas da comunidade?**
() Sim, sempre. () Às vezes. () Não, nunca.
- 11. Outros comentários que gostaria de fazer com relação ao ensino de talian na escola.**

ANEXO D – HISTÓRIA GRAVADA EM ÁUDIO

Endereço eletrônico para acesso à história gravada em áudio. Acesse em:
<https://drive.google.com/open?id=1Lleqsz9bQHWli88ehmTcJjYYyLh42Qpx>.