



**ILARIA BISANTI DOS REIS**

**ITÁLIA E ITALIANOS POR OLHARES  
BRASILEIROS:  
REFLEXÕES SOBRE CRENÇAS NO ENSINO DE ITALIANO  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**CAMPINAS**

**2013**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**ILARIA BISANTI DOS REIS**

**ITÁLIA E ITALIANOS POR OLHARES  
BRASILEIROS:**

**REFLEXÕES SOBRE CRENÇAS NO ENSINO DE ITALIANO  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue.

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes**

**Co-orientadora: Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha**

**CAMPINAS  
2013**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Teresinha de Jesus Jacintho - CRB 8/6879

B54i Bisanti Reis, Ilaria dos, 1981-  
Itália e italianos por olhares brasileiros : reflexões sobre crenças no ensino de italiano como língua estrangeira / Ilaria Bisanti dos Reis. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Maria Rita Salzano Moraes.

Coorientador: Cláudia Hilsdorf Rocha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua estrangeira - Estudo e ensino. 2. Língua italiana. 3. Crenças. 4. Alunos e professores. I. Moraes, Maria Rita Salzano, 1949-. II. Rocha, Cláudia Hilsdorf, 1965-. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Italy and italian people through brazilian perspectives : reflections about beliefs in the italian teaching process

**Palavras-chave em inglês:**

Foreign language - Studying and teaching

Italian language

Beliefs

Students and teachers

**Área de concentração:** Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilingue

**Titulação:** Mestra em Linguística Aplicada

**Banca examinadora:**

Maria Rita Salzano Moraes [Orientador]

Terezinha de Jesus Machado Maher

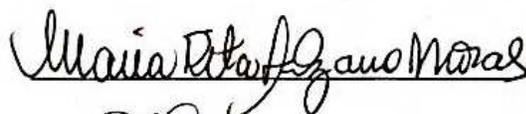
Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

**Data de defesa:** 26-08-2013

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada

**BANCA EXAMINADORA:**

**Maria Rita Salzano Moraes**



**Terezinha de Jesus Machado Maher**



**Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula**



**Maria Viviane do Amaral Veras**

\_\_\_\_\_

**Denilson Amade Sousa**

\_\_\_\_\_

IEL/UNICAMP  
2013



## RESUMO

Ao começar um curso de língua estrangeira, cada aluno leva para a sala de aula um universo pessoal, composto por visões de mundo, valores, marcas culturais e um conjunto de representações quanto à língua e cultura-alvo. Tomando como pressuposto que esse universo influencia o processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira, esta pesquisa, de natureza qualitativa e de base etnográfica (André, 2003), teve como objetivos: (1) levantar, identificar e inferir as crenças que alunos brasileiros possuem em relação ao ensino/aprendizagem do italiano como língua estrangeira (LE) e também em relação ao povo italiano, à Itália, à língua-cultura italiana; (2) analisar as possíveis implicações dessas crenças para o processo de ensino/aprendizagem de italiano LE. Para alcançar tais objetivos, buscamos respaldo teórico nos estudos da área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que tiveram como foco de investigação a questão das crenças (Barcelos, 2004; Vieira-Abrahão e Barcelos, 2006; e outros), a visão de linguagem como discurso (Bakhtin, 2003, 2004) e os pressupostos da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras (Balboni, 2007).

Os dados foram coletados em uma escola de idiomas do interior paulista, por meio de observação de aulas, questionários mistos aplicados aos alunos e entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras. A reflexão acerca do impacto que as crenças podem ter no processo de ensino/aprendizagem da língua, pode fornecer a professores da área específica do ensino do italiano LE, informações importantes para a elaboração de práticas de ensino mais reflexivas, críticas e menos carregadas de preconceitos e estereótipos, levando assim os aprendizes à (re)construção de novas percepções da própria e da outra cultura.

**PALAVRAS-CHAVE:** língua estrangeira – estudo e ensino; língua italiana; crenças; alunos e professores.



## ABSTRACT

When starting a foreign language course, every student brings to the classroom his or her personal universe, which consists of his or her world perception, values, cultural beliefs and an amount of representations as to the target language and its related culture. Taking for granted that this universe has an effect on the foreign language teaching and learning process, this research, which reveals a qualitative and ethnographic nature (Andre, 2003), has as its main objectives (1) to identify and infer Brazilian students' and teachers' beliefs concerning Italy, the Italian people, and the Italian language and culture; (2) to investigate and analyze the possible impacts of such beliefs on the Italian teaching and learning process. The theoretical support of this work is based on the concept of beliefs in the language teaching and learning process (Barcelos, 2004; Vieira-Abrahão e Barcelos, 2006), on the bakhtinian view of language as discourse (Bakhtin, 2003, 2004) and on the importance of the intercultural dimension within foreign language teaching (Balboni, 2007).

The data have been collected from classes observation at a language school located in the countryside of São Paulo State, from mixed questionnaires applied to students and from semi-structured interviews made with teachers. It is believed that the carried out discussions about the impact of students' and teachers' beliefs on the Italian teaching and learning process can present the language teaching field with important information as to the perceptions, values and ideas that both students and teachers bring to class. The results of this study can therefore be useful to help educators to develop more effective, reflective and critical pedagogical practices, as far as language and culture are concerned.

**KEY WORDS:** foreign language teaching/learning; Italian language, beliefs, students and teachers.



# SUMÁRIO

## **INTRODUÇÃO**

<b>Percurso da pesquisa e justificativa</b> .....	1
<b>Objetivos e perguntas da pesquisa</b> .....	3
<b>A presença italiana em São Paulo</b> .....	4
<b>Organização da dissertação</b> .....	11

## **CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**..... 13

<b>1.1 Investigação sobre os conceitos de crenças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira</b> .....	13
1.1.1 Os conceitos de crenças e a “floresta terminológica” .....	14
1.1.2 Definindo o conceito de “crenças”: a visão adotada no contexto da pesquisa .....	17
1.1.3 Características e natureza das crenças .....	24
1.1.4 Relevância da discussão sobre crenças no processo de ensino/aprendizagem de LE .....	29
<b>1.2 Língua, cultura, identidade e outros conceitos essenciais no ensino de LE</b> ...	35
1.2.1 Língua e Cultura: conceitos indissociáveis .....	36
1.2.2 Abordando língua-cultura na sala de LE .....	42
1.2.3 A questão da identidade na aula de LE .....	46
1.2.4 A proposta da abordagem intercultural .....	50

## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA**..... 57

<b>2.1 A natureza e o caráter do estudo</b> .....	57
<b>2.2 O contexto da pesquisa</b> .....	61
<b>2.3. Os participantes da pesquisa</b> .....	62
2.3.1 Os alunos .....	63
2.3.2 As professoras .....	64
2.3.2.1 Flávia .....	65
2.3.2.2 Joana .....	65

<b>2.4. Instrumentos e procedimentos de coleta</b> .....	67
2.4.1 Primeira etapa .....	68
2.4.2 Segunda etapa .....	69
2.4.3 Terceira etapa .....	71
<b>2.5. Procedimentos de análise de dados</b> .....	74
<b><u>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</u></b> .....	77
<b>3.1 Crenças relacionadas aos objetivos de aprendizagem</b> .....	78
3.1.1 Objetivos para a aprendizagem da LI .....	78
3.1.2 Contato prévio como país .....	82
<b>3.2 Crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem da LI</b> .....	87
3.2.1 Crenças sobre a língua italiana .....	87
3.2.2 Crenças sobre a Itália e o povo italiano .....	97
3.2.3 Crenças com base na comparação entre língua-cultura-povo italiano e brasileiro.....	101
3.2.3.1 Povo italiano e povo brasileiro .....	101
3.2.3.2 Língua italiana e Língua brasileira .....	107
<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b> .....	113
<b><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b> .....	119
<b><u>ANEXOS</u></b>	
Anexo 1 – Termo de consentimento.....	131
Anexo 2 – Questionário para os alunos.....	133
Anexo 3 – Roteiro da entrevista com as professoras.....	137

A Guilherme, meu marido,  
meu companheiro de vida,  
por estar sempre ao meu lado  
e me dar, todo dia,  
amor verdadeiro.

A Marianna, meu anjo,  
por ter dado sentido à minha vida.



## AGRADECIMENTOS

Todos sabem que um trabalho como este nunca se faz sozinho. Ainda que a redatora seja eu e boa parte do que está escrito seja fruto das minhas reflexões, há pessoas que colaboraram com a sua elaboração de tal forma que preciso creditar parte do resultado a elas.

Do processo seletivo, passando pela aprovação até a conclusão do Mestrado o caminho percorrido foi longo e nem sempre fácil e todas as pessoas que encontrei nessa caminhada contribuíram de alguma forma para que eu chegasse até aqui.

De alguma maneira tenho que organizar as menções, por isso uns virão à frente, outros atrás, mas agradeço a todos com o mesmo carinho.

Às minhas orientadoras Profa. Dra. Maria Rita Salzano e Cláudia Hilsdorf Rocha pelo apoio, as valiosas orientações, a paciência, a compreensão diante de meus limites e pela força que me deram nos meus momentos de desespero, sobretudo nos momentos finais...da minha gravidez e da minha dissertação...obrigada por terem confiado em mim!

À Teca, fonte inspiradora de meu interesse pela Linguística Aplicada e Estudos Culturais. Não sei se você sabe, mas foi depois das suas aulas ainda como aluna especial que venci meus medos e decidi enfrentar o “apavorante” processo seletivo na Unicamp...e “deu certo”! Obrigada.

À Profa. Dra. Sandra Gattolin, porque apesar de tê-la conhecido somente na banca qualificação, colaborou muito para a evolução do meu trabalho.

A todas as professoras que me acompanharam durante o meu mestrado, e, em especial, à Silvana Serrani, Marilda Cavalcanti, Matilde Scaramucci, Marilyn Martins-Jones. Vocês foram importantes na minha vida acadêmica e na realização deste trabalho.

Ao Cláudio, à Rose e ao Miguel, da Secretaria de Pós-Graduação do IEL, pela atenção e profissionalismo.

Aos meus pais queridos Grazia e Maurizio, por terem me dado educação, valores e por terem me ensinado a andar com minhas próprias pernas; aos meus irmãos Irma e Ivano, e meu *cognatino* Sandro, por me alegrarem nos meus momentos de tristeza do outro lado do oceano. Que falta vocês me fazem!

A minha querida família brasileira: Gláucia e Leonardo, Luciana e Rodrigo, Fernanda, Vovó Pety, e Dr. Reis, por ter me acolhido e apoiado com tanto afeto.

E que dizer a você Lizeth? Há pessoas especiais que Deus coloca em nosso caminho para nos proteger e ajudar nos momentos de dificuldades; você é uma destas pessoas. Obrigada pelo amor de mãe que você me deu nestes anos todos.

Ao meu marido Guilherme, pela paciência, pelo incentivo, pela força e principalmente pelo carinho. Valeu a pena todo sofrimento e todas as renúncias... Valeu a pena esperar... Hoje estamos colhendo, juntos, os frutos do nosso empenho! Esta vitória é muito mais sua do que minha!

A nossa linda filha Marianna, que nasceu nos momentos finais da minha pesquisa. Obrigada por ter suportado as minhas ansiedades dentro e fora da barriga. A você querida, todo nosso amor. Seja bem-vinda!

A todos os participantes que concordaram em fazer parte deste estudo. Obrigada pela cooperação.

A todos os meus amigos e colegas, e em especial à Danielle, Péricles, Kadu, Edna, Isabela, Filomena, Marlene, Karina V., Flavio e Mônica. Vocês também contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos os meus queridos alunos, fonte de meu interesse e inquietação diante de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Não posso, aqui, mencionar todos os nomes, mas eu carrego, no meu coração, cada um de vocês, pois aprendi muito a graças a vocês. Obrigada.

No final, quero dizer que agradeço a Deus. No final porque, para mim, Ele resume tudo e é o motivo de tudo. Está presente na figura dos meus amigos, das pessoas que me ajudaram até mesmo com um sorriso; dos meus alunos; dos textos que encontrei na internet e que me pouparam de gastar; das pessoas que fizeram sugestões ou discutiram comigo algum ponto que somente um bom debate é capaz de tornar claro.

Ele está presente, finalmente, mas não menos importante, nas minhas queridas amigas gatas, Fiorella e Pepita. Obrigada a vocês também por me fazerem companhia na mesa de computador e ainda aquecerem minhas pernas nas noites que atravessei sozinha.

Quando se prepara um bom prato e vê que falta o sal,  
você então bota o sal;  
Falta o azeite, então você bota o azeite...  
É assim também na nossa vida:  
se queremos que ela tenha realmente sentido e plenitude,  
bote fé e a vida terá um sabor novo,  
bote esperança e todos os seus dias serão iluminados  
e o seu horizonte já não será escuro, mas luminoso;  
bote amor e a sua existência será como uma casa construída  
sobre a rocha, o seu caminho será alegre, porque encontrará  
muitos amigos que caminham com você.  
Bote fé, bote esperança, bote amor!

Papa Francisco



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Representação da estrutura das crenças como centrais e periféricas.....	27
<b>Figura 2</b> - René Magritte: O falso espelho, 1935 (detalhe).....	43
<b>Figura 3</b> - Representação da região de mediação da Competência Intercultural. ....	54



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> -Imigração italiana na cidade e no estado de São Paulo entre 1872 e 1920.....	7
<b>Tabela 2</b> -Diferentes termos e definições para Crenças sobre aprendizagem de Línguas .....	19
<b>Tabela 3</b> - Quadro relativo aos participantes e aulas observadas. ....	71
<b>Tabela 4</b> -Data e duração das Entrevistas das professoras .....	72
<b>Tabela 5</b> -Instrumentos e etapas da pesquisa.....	74
<b>Tabela6</b> -Adjetivos e aspectos em comum na comparação entre povo italiano-povo brasileiro .....	103



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Distribuição dos alunos por faixa etária .....	63
<b>Gráfico 2</b> - Justificativas relatadas pelos alunos para a escolha do curso de italiano.....	79
<b>Gráfico 3</b> – Distribuição dos alunos por tipo de motivação e faixa etária .....	81
<b>Gráfico 4</b> – Dificuldades dos alunos no curso de LI distribuídas por número de citações.....	89
<b>Gráfico 5</b> – Opinião dos alunos sobre os italianos.....	98
<b>Gráfico 6</b> - Povo italiano e povo brasileiro: diferente ou parecido? .....	102



## CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

SINAL	OCORRÊNCIA
...	<b>Pausa</b>
-/	<b>Pausa abrupta</b>
?	<b>Entonação ascendente</b>
((incomp.))	<b>Trecho incompreensível</b>
((...))	<b>Ação não verbal</b>
[...]	<b>Trecho omitido</b>

Adaptado de Van Lier (1998)



## INTRODUÇÃO

### **Percurso da pesquisa e justificativa**

Com o objetivo de apresentar os fatores que representaram motivação para a realização deste estudo, julgamos relevante retomar a trajetória da pesquisa aqui relatada, traçando, assim, um perfil acadêmico, profissional e autobiográfico que auxilie a justificar o nosso desejo de desenvolver o estudo aqui descrito.

Com base em Kaneko-Marques (2007), opto pelo uso da primeira pessoa do singular, pertinente para apresentação de perspectivas pessoais.

Tudo o que somos agora é fruto das nossas experiências passadas; nós somos o que construímos ao longo da belíssima viagem que é a vida. Segundo Piaget (1975), o homem logo que nasce, apesar de trazer uma bagagem hereditária que é o resultado de milhões de anos de evolução, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. O autor argumenta que o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue ensinar a este recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Isto é, o sujeito humano é um projeto a ser construído; o objeto é também, um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não têm existência prévia, *a priori*: eles se constituem mutuamente, na interação. Eles se constroem. Por isso nada está pronto, acabado, e a “bagagem” que carregamos na nossa viagem está sempre por fazer.

Sem dúvida, o que contribuiu como estímulo para desenvolver o trabalho aqui descrito foram as duas condições que vivi durante o meu caminho de vida: a minha realidade de trabalho como professora e coordenadora de ensino de língua italiana (doravante LI) em uma escola do interior paulista e, sobretudo, a minha condição de *estrangeira* (italiana) em um país como o Brasil. Sempre tive muito interesse por assuntos relacionados à língua e, em particular as línguas estrangeiras e à interculturalidade e ao optar pelo curso da minha graduação, a minha escolha foi por um curso que chamava *Relazioni Linguistiche Interculturali*, da área de graduação em Letras na Itália (na realidade Graduação em “Lingue e Letterature Straniere”, curso no qual se estuda, sob o ponto de vista linguístico -fonético, morfológico, sintático- e

literário, a língua materna, - no meu caso, a língua italiana - e duas línguas estrangeiras à escolha).

Esse interesse e fascinação que eu tinha por aprender outras línguas e conhecer outras culturas me levou a morar no exterior (antes na Espanha e agora no Brasil) e a vivenciar a condição de *estrangeiro*.

Não posso deixar de considerar que a experiência em um país estrangeiro, como falante de uma língua que não é a oficial no país, foi um estímulo ainda maior para aprofundar meus estudos em linguística, e em particular em linguística aplicada.

Em um país como o Brasil, onde encontramos uma variedade enorme de paisagens, etnias, culturas, cor de pele, à simples vista, ninguém poderia adivinhar a minha condição de *estrangeira* e, quando andava na rua, ia ao supermercado fazer compras, ou entrava na biblioteca da faculdade, nada me diferenciava das pessoas que frequentavam estes espaços. Nada com exceção de uma coisa: *o meu sotaque*. E é esse sotaque, essa forma de falar português “diferente”, que no momento em que eu peço uma informação na rua, vou pagar a conta do supermercado ou pego emprestado um livro na biblioteca, marca a diferença. Observei que toda vez que o meu interlocutor “descobria” a minha “diferença”, me perguntava sobre a minha origem (*Você não é brasileira...de onde você é ?*) e eu a revelava (*Eu sou italiana*), essa resposta ativava nele um mecanismo de representações, associações e lembranças acerca da cultura e do povo italiano. Varias vezes (ou quase todas as vezes), escutava histórias de antepassados, avós e bisavós, que tinham vindo aqui no Brasil como imigrantes e que tinham superado a condição de miséria através do trabalho duro.

Essas situações se repetiram também quando comecei a atuar como professora de italiano. Primeiramente me surpreendeu o fato de que o idioma italiano (uma língua que é falada por um exíguo número de pessoas em comparação, por exemplo, ao inglês) fosse estudado por tanta gente e com tanto interesse. Além disso, meus alunos, ao começar um curso de LI, levavam para sala de aula constructos de imagens, percepções, discursos e representações sobre a língua, cultura e povo italiano: imagens ligadas, sobretudo à afetividade e aos antepassados ou antigos imigrantes que vieram aqui no Brasil há mais de um século. Percebi que essas imagens e representações que habitavam a sala de aula tinham efeitos consideráveis no processo de ensino/aprendizagem do idioma: se de um lado essa identificação do aluno com o falante de italiano fazia com

que eles estivessem mais motivados a aprender a língua estrangeira, de outro fossilizava e “achatava” a imagem do povo, da cultura e do país, reduzindo-os a poucas características, desconectadas de fato à realidade.

Creio que qualquer pessoa que começa uma pós-graduação, e que possui um interesse ou curiosidade pelo assunto, tem que ter uma questão a ser respondida, uma questão que perturba, que incomoda. Pelo menos assim foi no meu caso. O que me incomodou (e as vezes me aborreceu) e me impulsionou a começar minha pós-graduação em Linguística Aplicada, e, especificamente a desenvolver o meu estudo sobre as crenças dos aprendizes de LI, foram justamente essas imagens “mumificadas” que meus alunos tinham sobre o que era a língua, a cultura e o povo italiano, e, conseqüente sobre mim. Além disso, pensei que um curso de mestrado me proporcionaria a imersão na investigação de problemas de uso de linguagem, o contato com construtos teóricos e propiciaria, também, a oportunidade de “teorização” das questões nas quais estava interessada, enfim, que poderia contribuir com o meu crescimento profissional, acadêmico e pessoal.

Essa cadeia de acontecimentos e “perturbações” deu origem a este trabalho que me proporcionou uma experiência extremamente gratificante e prazerosa que além do crescimento como pesquisadora, influenciou positivamente a minha formação como pessoa, e como “formadora de professores”.

### **Objetivos e perguntas da pesquisa**

O foco do presente trabalho são principalmente as “crenças expressas”<sup>1</sup> dos aprendizes brasileiros de italiano como LE e também de seus professores, no contexto de uma escola de língua italiana do interior paulista.

Tomando como pressuposto que, além do professor, também o universo do aluno é levado para a sala de aula e que ele influencia o processo de ensino e de aprendizagem, é pertinente como objetivo geral dessa pesquisa, levantar, interpretar e inferir as crenças dos professores e também dos alunos sobre ensino/aprendizagem da

---

<sup>1</sup>*Expressed* ou *Espoused beliefs* (crenças expressas) é o termo usado por Williams e Burden (1997, p. 53) para se referirem às crenças que são explicitadas (verbalmente) acerca do processo de ensinar e aprender. O conceito será mais detalhadamente abordado no referencial teórico deste trabalho.

LI e em relação ao povo italiano, à Itália, à língua-cultura italiana, a partir de seu discurso.

Para atingir esses objetivos e mantendo em vista que essas crenças são inferidas a partir do que esses alunos e professores explicitam através de seus relatos, formulei as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Que crenças quanto ao ensino-aprendizagem e, também, sobre a língua, cultura e o povo italiano são levadas para a sala de aula por alunos, brasileiros, de cursos de italiano de uma escola de línguas do interior paulista?
- 2) Quais as possíveis implicações dessas crenças para o processo de aprendizagem de italiano LE?

A identificação das percepções e imagens sobre a língua e a cultura-alvo, tomadas neste trabalho como crenças, e a reflexão acerca do impacto que elas podem ter no processo de ensino/aprendizagem da língua, podem fornecer a professores da área específica do ensino do italiano LE, informações importantes para a elaboração de práticas de ensino mais reflexivas, críticas e menos carregadas de preconceitos e estereótipos, levando assim os aprendizes à (re)construção de novas percepções da própria e da outra cultura.

### **A presença italiana em São Paulo**

*Mamma mia, dammi cento lire  
che in america voglio andar!*<sup>2</sup>

Acreditando que o sujeito e todos seus sentidos estão mergulhados em um *caldo* ideológico, discursivo e sócio-historicamente construído, e que as crenças são desenvolvidas a partir de nossas experiências e de nossa interação com o ambiente que

---

<sup>2</sup>“Minha mãe, me de cem liras porque eu quero ir para a América!” (tradução nossa). Essa frase se refere aos primeiros versos da famosa música de tradição popular do norte da Itália “*Mamma mia dammi cento lire*”. A canção, que originariamente era uma balada de assunto amoroso, foi adaptada ao tema da emigração dos camponeses da Itália do norte que emigraram até as Américas nos primeiros anos de 1900. De autor desconhecido, a música se tornou o símbolo da epopeia de milhões de famílias italianas em busca de esperança.

nos cerca (BARCELOS, 2004), julgo necessário trazer para o leitor um breve panorama histórico do que significou a imigração italiana no Brasil, em específico no Estado de São Paulo, posto que este fator tem direta consequência na aprendizagem de LI. Essa reconstrução histórica foi muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois possibilitou um melhor entendimento do contexto histórico e social em que se encontram as imagens, estereótipos ou crenças que povoam as salas de LI.

Desde o descobrimento, italianos vinham para o Brasil em busca de novas oportunidades. No entanto, até o final do século XVII, a vinda de italianos era insignificante. O Brasil vivia um processo de colonização e não se podia falar, ainda, de imigração (TRENTO, 1988).

A partir da década de 1870, a corrente imigratória para o Brasil se intensificou, transformando-se num fenômeno de massa. Entre 1870 e 1920, período conhecido como “a grande imigração”, chegaria um enorme contingente de imigrantes estrangeiros: cerca de cinco milhões de pessoas, das quais um milhão e meio eram italianos<sup>3</sup>. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, da Universidade Estadual de Campinas, fornece com precisão o número de italianos que entraram no país naquele período: *“os registros de imigração disponíveis, a maior parte dos quais se encontra somente no Estado de São Paulo, indicam que 1.401.335 imigrantes italianos entraram no Brasil”*.

As razões que contribuíram para o êxodo italiano no Brasil foram as condições (desfavoráveis) na Itália e as condições (favoráveis) no Brasil.

A maioria dos emigrantes italianos viajou exatamente nas décadas depois da unificação e da constituição do Estado italiano que foi proclamado oficialmente no ano de 1861. Para esse grande fluxo migratório, conhecido como a “grande emigração”, contribuíram diferentes fatores como a chegada do processo de industrialização na Itália (que reduziu drasticamente o número de empregos no campo) e os impostos elevadíssimos que serviam a “alimentar” a nova máquina do estado italiano.

A emigração, então, passou a representar a única possibilidade de sobreviver com dignidade. O próprio governo italiano incentivou uma parte da

---

<sup>3</sup> Conforme Luciana Facchinetti, em artigo disponível no site da Embaixada da Itália em Brasília. Já, de acordo com Gomes (2000) dados do IBGE relatam que “entre os anos de 1870 e 1920, momento áureo do longo período da grande imigração, os italianos resultavam 42% do total dos imigrantes que entraram no Brasil, ou seja, num total de 3,3 milhões de pessoas, os italianos eram cerca de 1,4 milhões”.

população a partir, para proporcionar melhor qualidade de vida aos que ficavam. Uma parte do povo precisava se sacrificar para que a outra pudesse sobreviver.

Mas aonde ir para buscar emprego e oportunidade de ganhar a vida fora das fronteiras do novo estado italiano? Para a sua sorte, um mercado mundial de mão-de-obra havia se formado no decorrer do século XIX e os italianos se encaixavam perfeitamente nele. A demanda de mão-de-obra era realmente chave. Sem a constituição de um mercado de trabalho nesse período, dificilmente teríamos visto a maciça emigração dos europeus e dos italianos em particular. O Brasil foi um país onde se formaram condições favoráveis para atrair o imigrante italiano. A abolição da escravidão que culminou na aprovação da Lei Áurea assinada em 1888 foi um dos principais fatores que desencadearam o estabelecimento de uma política voltada para a criação de alternativas em substituição ao trabalho escravo, sobretudo nos campos.

No Estado de São Paulo, os proprietários de terra, produtores de café, uniram-se e fundaram, em 1886, a Sociedade Promotora de Imigração. Por meio de uma verdadeira campanha publicitária, organizada por agências a serviço de um comissariado enviado pelo governo brasileiro à Europa, o Brasil foi apresentado aos europeus como meta para aqueles que quisessem ter a oportunidade de recomeçar a vida em um país novo e promissor (TRENTO, 1988). A repercussão dessa iniciativa na Itália foi considerável. Atraídos pelo mito da “*terra promessa*” mostrada pelo Governo Imperial brasileiro, que lhes acenava com vantagens mirabolantes - terra fértil em abundância, moradia, alimentação, trabalho nas ricas plantações de café, das quais os colonos poderiam tornar-se proprietários em poucos anos – e diante do momento de crise vivenciado pela economia do Estado Italiano, inúmeros trabalhadores italianos tentaram a sorte além-mar.

Além disso, o Governo de São Paulo assumiu os custos da vinda de imigrantes, financiando as passagens que os italianos dificilmente poderiam pagar. A imigração subvencionada se estendeu de 1870 a 1930 e visava estimular a vinda de famílias, e não de indivíduos isolados.

Essas facilidades tornaram possível o êxodo em massa de famílias numerosas, de cerca de uma dúzia de pessoas, e integradas por homens, mulheres e crianças de mais de uma geração. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística - IBGE<sup>4</sup>, os primeiros a deixarem a Itália durante o período da grande imigração foram os da região do *Veneto*, cerca de 30% do total, seguidos pelos habitantes da *Campania*, *Calabria* e *Lombardia*.

Concentrados em maior número nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, os imigrantes italianos distribuíram-se progressivamente nos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e, principalmente, São Paulo, em virtude das estimativas de ser esta a região que teria maior desenvolvimento econômico e metropolitano.

A grande imigração italiana trouxe mudanças não somente em termos econômicos, como já se sabia na época – na produção de bens, serviços e de mercado de trabalho – mas também em termos culturais, pois remodelou a sociedade e a política do País “hospedeiro”, nesse caso o Brasil e em particular o Estado de São Paulo.

A primeira grande e mais evidente mudança da imigração, foi em termos demográficos e urbanos. A grande arrancada para o progresso urbano do estado de São Paulo começou depois de 1870, período que coincide com a entrada de imigrantes no estado, com os italianos em maior número, como mostra a tabela a seguir<sup>5</sup>:

<b>Censo</b>	<b>Cidade de São Paulo</b>	<b>Província/Estado de São Paulo</b>
1872	31.385	837.354
1890	64.934	1.284.753
1900	239.820	2.282.279
1920	579.033	4.592.188

**Tabela 1 - Imigração italiana na cidade e no estado de São Paulo entre 1872 e 1920**

Segundo a embaixada italiana no Brasil, existem atualmente no país 25 milhões de descendentes de italianos dos quais 15 milhões vivem no Estado de São Paulo (6milhões só na capital). Pode-se imaginar quão forte foi e ainda é a herança e a influência do fenômeno migratório, com todas as suas implicações e consequências: os italianos participaram ativamente das transformações no processo de industrialização,

<sup>4</sup> Fonte: *Brasil 500 anos de povoamento*. IBGE. Rio de Janeiro. 2000

<sup>5</sup> Imigração italiana no estado de São Paulo, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 4ª edição, Serie Resumos, n.1, 2006.

na arquitetura, na língua e, sobretudo, nos rituais e costumes da vida cotidiana - esporte, religião, culinária, etc.

O trabalho da antropóloga social Mary Douglas (1966, *apud* SILVA, 2000) desenvolve o argumento de que a cultura, na forma do ritual, do símbolo e da classificação, é central na produção do significado e da reprodução das relações sociais. Para Douglas, esses rituais se estendem a todos os aspectos da vida cotidiana: a preparação dos alimentos, a limpeza, a religião, os jogos, o desfazer-se de coisas – tudo, desde a fala até a comida. Todos esses aspectos, que inicialmente pertenciam à cultura dos imigrantes, foram incorporados e contribuíram à formação da cultura brasileira.

Um exemplo são pratos como *pizza*, *spaghetti*, *polenta* e outros produtos típicos italianos, que se tornaram parte do dia-a-dia na mesa de muitos brasileiros. Em um primeiro momento, a comida italiana era feita por italianos para italianos, ou para ser mais precisa, por vênnetos, calabreses ou napolitanos<sup>6</sup> para outros membros do seu grupo. Com o tempo, esses pratos, antes vistos como exóticos e até inferiores, começaram a cair no gosto popular, saindo dos limites dos bairros italianos (BERTONHA, 2005).

Também no componente linguístico, os imigrantes italianos trouxeram transformações, “*especialmente em São Paulo, onde a língua italiana marcou a língua portuguesa*” (PICCHIO, 1995).

A esse ponto, precisa-se explicar o que se entende por “língua italiana”, isto é, que língua(s) falavam os italianos que chegaram ao Brasil no período de maior fluxo migratório, compreendido entre 1870 e 1920.

Na Itália, contemporaneamente à saída de seus cidadãos em direção ao Brasil, ganhava força o processo de adoção de uma língua comum a todos os habitantes da península, como consequência da sua unificação política. A questão da adoção de uma só língua seria importante na constituição da identidade do novo Estado Nacional italiano, pois seria “o símbolo da comunidade nacional e o signo através do qual se identificam seus membros que, falando a mesma língua se reconhecem como fazendo

---

<sup>6</sup> Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, os imigrantes italianos que entraram no Brasil entre 1876 e 1920 foram em maior número da região do *Veneto* (cerca de 30% do total) seguidos pelos habitantes da *Campania* (13%), *Calabria*(9%) e *Lombardia* (8%).

parte do mesmo grupo, do mesmo povoado, da mesma nação” (SIGUAN, 1966, *apud* BEREMBLUM, 2003, p.21).

Na tentativa de construir um idioma padronizado, surgiu a *língua italiana* como um construto semi-artificial, resultado da recombinação de uma multiplicidade de idiomas realmente falados na península itálica, os quais eram rebaixados a dialetos<sup>7</sup>.

O que se considerava o idioma italiano existia quase somente na modalidade escrita ou em usos orais que eram muito semelhantes aos escritos por razões de formalidade, e somente uma parte muito exígua da população (algumas estadísticas estabelecem em cerca de 2,5% , outras pesquisas, mais otimistas, elevam essa taxa a 10%) falava o mesmo idioma.

Os fatores que construíram as bases da efetiva unificação linguística italiana foram o surgimento de uma burocracia unificada, a criação de um exército nacional, a difusão da escola e da imprensa, a industrialização, dentre outros<sup>8</sup>. Todos estes elementos despontaram em um período de tempo que coincide com o período da chegada e fixação dos imigrantes italianos no Brasil.

Na Itália, as línguas regionais continuaram a ser empregadas ainda por décadas após a unificação política, como as línguas da comunicação quotidiana, tanto nas classes populares quanto no meio aristocrático. Na Primeira Guerra Mundial (1915 - 1918), que foi a primeira experiência coletiva do povo italiano, os italianos que foram chamados a combater sob uma única bandeira, ainda após mais de 50 anos da unificação política italiana, mal conseguiam se comunicar entre eles.

Pode-se imaginar, a partir desses dados, que os italianos que chegaram ao Brasil durante a primeira grande fase de imigração, falavam as diferentes “línguas italianas” das suas regiões de procedência e não o italiano “oficial” que foi implantado na península itálica para justificar a existência do novo Estado Italiano.

---

<sup>7</sup> O dialeto que foi a base da língua italiana foi o *florentino*. A escolha do florentino como língua franca das elites italianas e depois como base do italiano moderno, não foi isenta de discussão e controvérsias (BERTONHA, 2005). Mesmo assim, foram necessários quase 100 anos depois da unificação para que o italiano realmente se difundisse entre os habitantes da península.

<sup>8</sup> Apesar dos fatores de unificação linguística mencionados acima, o uso das diferentes línguas regionais rebaixadas a “dialetos”, permaneceu fortemente enraizado em toda a Itália. Depois da segunda guerra mundial, um fator decisivo para a difusão do italiano e a gradual retrocessão do uso dos “dialetos”, foram os meios de comunicação de massa (jornais, rádio, cinema e, sobretudo televisão) que alcançaram também os povoados mais afastados. Atualmente na Itália, apesar da forte *italianização* dos dialetos, a maior parte dos falantes é bilíngue, ou seja, é capaz de passar do italiano ao dialeto e vice-versa, dependendo da situação. (SOBRERO, 1993)

Apesar de conhecerem somente o “próprio” italiano, eram provavelmente mais propensos a abrir seus horizontes para além de suas realidades locais. Característica que, por óbvias razões psicológicas, era típica de quem tem a coragem de tomar a decisão de emigrar (BETTONI, 1993). Por outro lado, eles não tinham escolha: como o único modelo linguístico disponível no país estrangeiro era a língua local, aprendê-la a qualquer custo era uma imposição necessária para a sua inclusão na vida civil, para encontrar trabalho e sobreviver. Quando houve a primeira crise de mercado da cultura cafeeira, houve o êxodo rural de muitos imigrantes que pretendiam escapar das duras condições vividas na fazenda. O centro urbano poderia oferecer a eles outras possibilidades de trabalho. Aqueles que conheciam um ofício como, por exemplo, ferreiros, carpinteiros, confeitores, jornaleiros e operários, optaram pelas zonas urbanas, com predileção pela capital paulista. Realizava-se assim, a inclusão social dos imigrantes, que precisavam se integrar ao novo mundo e assumir um papel na sociedade brasileira.

A partir do momento em que as duas comunidades (italianos e brasileiros) passaram a compartilhar o mesmo espaço físico, se estabeleceu uma simbiose, sobretudo entre as classes populares, que deu origem, entre outras coisas, a um falar no qual se misturavam termos das línguas italianas e da língua portuguesa, uma espécie de *portuliano*, testemunhado também nas cartas enviadas para a Itália, documentos raros, mas preciosos de uma realidade em transformação (TRENTO, 1988, p.106). Ao mesmo tempo em que havia a confusão linguística feita pelos italianos, por causa da mistura dos dois idiomas, os brasileiros se apoderavam de expressões italianas que começaram a fazer parte do universo linguístico dos brasileiros e em particular, dos paulistas, a começar pelo popularíssimo *ciao*<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> A palavra de origem italiana “tchau”, talvez a mais difundida no Brasil, e particularmente em São Paulo, é vinda de *ciao* e representa um exemplo dos numerosos casos de apropriação linguística que houve no Brasil. A origem remonta ao tempo em que a saudação veneziana era dirigida às pessoas de respeito: “*Le sono schiavo*” (eu sou seu escravo). Na pronúncia veneta, com o passar do tempo, a frase transformou-se num rápido *s-ciavoou s-ciao*, que, estendendo-se à vizinha Lombardia, ficou sendo definitivamente *ciao*, antes de se espalhar pelo mundo através dos lábios de milhões de emigrantes (CENNI, 2003). No Brasil, os falantes incorporaram a palavra, mudando a grafia e usando-a no sentido inverso, como saudação de despedida. Outro interessante exemplo de apropriação linguística é a palavra “*Carcamano*”, ligada a um particular momento da vida da cidade de São Paulo. O comércio varejista na capital foi por muito tempo uma atividade prevalentemente italiana e foi nesse período que surgiu o termo *carcamano* que significa *calcarela mano sullabilancia*, isto é, apoiar a mão sobre o prato da balança para roubar no peso do produto que estava sendo vendido. Diziam que os comerciantes italianos, quando o filho pesava um artigo para o freguês, falavam: “*Calca la mano, figlio mio!*”

Payer e Bolognini (2006) dizem que “no Brasil as línguas italianas misturaram-se ao português de modo que em regiões de densa imigração a população fala o português com traços do italiano” e prosseguem, “estes traços estão presentes na fonologia, no léxico, na morfossintaxe e na prática mesclada das línguas com fragmentos de discursos, provérbios e expressões em italiano”.

Em suma, o Brasil e em particular o Estado de São Paulo, foram fortemente influenciados pelo acontecimento da imigração italiana em vários aspectos; isso, com todas as suas implicações e consequências, contribuiu e contribui ainda hoje, à formação de sentimentos, imagens, e olhares dos (aprendizes) brasileiros sobre o povo e a língua-cultura italiana, que, no decorrer de mais de um século, sofreu, sem dúvida alguma, inúmeras mudanças.

### **Organização da dissertação**

Este trabalho subdivide-se em três capítulos, uma introdução e uma parte reservada às considerações finais. Na Introdução foi apresentado o contexto e o problema de pesquisa, bem como os objetivos e perguntas que norteiam o estudo aqui descrito, seguidos das justificativas para seu desenvolvimento. Ao contextualizar a questão em foco neste estudo, tracei um breve panorama histórico do que significou a imigração italiana no Brasil, em específico no Estado de São Paulo.

O primeiro capítulo é reservado ao referencial teórico que embasa este trabalho, e está dividido em duas grandes seções. Na primeira, serão apresentados os estudos sobre as crenças: definições, natureza e características delas, segundo autores da Linguística Aplicada e outras áreas e verificamos suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE). Na segunda parte farei algumas considerações relacionadas aos conceitos de língua, cultura e identidade, julgando estas concepções inseparáveis, imprescindíveis na inserção da práxis pedagógica do professor de LE e, portanto, pertinentes para o âmbito deste estudo.

No capítulo 2 será abordada a metodologia que se apresentou como a mais condizente para a realização desta pesquisa, explicitarei sua natureza, o contexto

específico de investigação, e apresentarei os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos, nas diferentes fases.

No capítulo 3 me ocuparei da categorização e da análise de dados da investigação. Iniciarei o capítulo discorrendo sobre a análise das crenças relacionadas aos objetivos de aprendizagem e na segunda parte, apresentarei a análise das crenças dos participantes sobre o ensino-aprendizagem no contexto específico da LI.

Nas considerações finais deste estudo, pretendo discorrer sobre algumas das implicações das crenças sobre a língua, cultura e povo italiano no processo de ensino e aprendizagem de LI.

## CAPÍTULO 1

### **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

O presente capítulo traz a resenha teórica que fundamenta o relatório dessa pesquisa e subdivide-se em duas partes distintas. Na primeira parte será apresentada uma breve discussão sobre o conceito “crenças” na Linguística Aplicada (doravante LA) e em outras áreas de conhecimento como educação, psicologia e filosofia. Em seguida delinerei o percurso da escolha do referencial teórico e apresentarei uma definição que considero plausível no âmbito do contexto do estudo aqui descrito. Finalizarei a primeira seção delineando as características e funções das crenças e apresentaremos as implicações e relevâncias destas no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Na segunda parte do capítulo, serão apresentadas algumas considerações relacionadas aos conceitos de língua, cultura e identidade. Considerando os conceitos de língua e cultura indissociáveis e interdependentes, abordarei a importância da reflexão sobre cultura na sala de LI, já que, refletir sobre ensino de LE, significa integrar a reflexão sobre cultura também. Outro conceito que será abordado é o de identidade, considerando pertinente no âmbito da pesquisa aqui descrita, pois, no processo de aquisição/aprendizagem da LE o sujeito-aprendiz é colocado constantemente diante de novas possibilidades de posicionamento, de novas identidades. Finalizarei a segunda seção com algumas considerações sobre a proposta da abordagem intercultural na sala de LE, abordagem que abarca a capacidade de entendimento do outro a partir da análise da própria cultura e aos próprios valores.

#### **1.1 Investigação sobre os conceitos de crenças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira**

Esta seção tem como fim abordar o conceito de crenças, diferenciando-o de outros termos adotados como sinônimos em muitas pesquisas e trabalhos no âmbito da LA. Apresentarei a definição que adoto no estudo aqui relatado e explicitarei a visão que embasa a minha investigação a este respeito. Ao longo desta seção será abordado

também o conceito de motivação, vista por muitos autores como grande aliada na aprendizagem de LE.

### 1.1.1 Os conceitos de crença e a “floresta terminológica”.

*Temos crenças sobre história, sobre o futuro, sobre Deus, sobre o que é bonito ou o que devemos fazer. Declaramos a maioria dessas crenças categoricamente.*

*Dizemos, 'Colombo chegou às Índias', 'Água é composta de hidrogênio e oxigênio', 'Está chovendo hoje', 'Haverá uma tempestade de neve amanhã', 'Deus conhece a cada um de nós', 'Os templos gregos são mais bonitos do que os egípcios', 'É melhor eu trabalhar do que jogar tênis hoje'.*

*Todas estas frases, semelhantes a outras milhares que fazemos todos os dias são elípticas pelo fato de omitir a afirmativa preliminar. Podemos acrescentar a cada uma dessas afirmativas as palavras, 'Eu acredito', ou 'Parece haver grande evidência que'. Cada questão se torna, de fato, um julgamento e o homem é uma criatura muito preocupada com seus próprios julgamentos. Levamos nossos julgamentos a sério e, tolos como somos, estamos profundamente interessados na exatidão de nossos julgamentos.<sup>10</sup>*

O conceito de crença não é específico da Linguística Aplicada e já vem sendo tratado há mais tempo nas mais diversas áreas de conhecimento como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia. Esta área do conhecimento tem por preocupação (BARCELOS, 2004) compreender o que é falso ou verdadeiro. Por esta razão, alguns filósofos, dentre eles o grande filósofo estadunidense Charles S. Peirce, tentam definir crenças. Para o referido autor, asseverado em Barcelos (2004, p.129), crenças são “ideias que se alojam na mente das pessoas, como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Na Educação, Dewey (1933), um dos maiores pedagogos e filósofos estadunidenses, talvez tenha sido um dos primeiros estudiosos a chamar atenção para a compreensão da forma como pensamos e para sua importância em sua área de trabalho, a Educação. Esse autor caracteriza as crenças como cruciais para que o entendimento da forma como pensamos se dê, porque, segundo o autor, elas:

cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos,

---

<sup>10</sup> TRUEBLOOD, 1942 *apud* ROKEACH 1960, p. 31-32.

bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro (p. 20).

Para outros estudiosos, a discussão sobre a definição de crença recai basicamente sobre a diferença entre crenças e *conhecimento*, ou sistema de crenças e *sistema de conhecimento*.

Price (1969, p. 91) postula que o conhecimento pode ser apresentado de diferentes formas, assim, a crença é uma forma de conhecimento. O que diferencia o conhecimento de uma crença está relacionado com graus de evidência. Para se ter conhecimento deve haver mais evidência (razões mais fortes) do que se tem quando simplesmente acreditamos em algo sem conhecê-lo, sem a necessidade de qualquer evidência.

Por exemplo, quando eu digo que *conheço* ou *sei* que certa sentença é verdadeira, quer dizer que há evidências suficientes para produzir o assentimento. Dizer que *sei* que Maria tem menos de 30 anos, quer dizer que as evidências disponíveis naquele momento (sua certidão de nascimento, o testemunho de seu pai, sua carteira de identidade e outras provas similares) *justificam* dizer o que eu sei. Por outro lado, dizer que *acredito* que Maria tem menos de 30 anos, mas não o *sei*, ou não tenho certeza, não significa necessariamente que não tenho nenhuma razão para afirmar isso, mas não tenho evidências suficientes para compelir ao assentimento qualquer pessoa racional. Portanto, a diferença fundamental entre *conhecimento* e *crença* está no grau de evidência disponível.

Woolfolk Hoy e Murphy (2001) parecendo concordar com Price, apresentam a distinção entre crenças e conhecimento, a partir da filosofia de Sócrates, cerca de 400 a.C. Em *Meno e Theaetetus*, Platão sugere que o conhecimento humano apresenta três componentes diferentes: crença, verdade e justificativa. A partir desta compreensão, alguns filósofos como Moser e Vander Nat, sempre segundo Woolfolk Hoy e Murphy (*op. cit.*), definiram conhecimento como *uma crença verdadeiramente justificada*. O conhecimento é uma crença que satisfaz duas condições: a) a verdade daquilo em que se acredita e b) a justificativa que se tem para acreditar naquilo.

No entanto, Woolfolk Hoy e Murphy (*op.cit.*) apontam que pesquisadores na área de aprendizagem sugerem uma definição diferente. Esses autores apresentam o trabalho de Alexander, Schallert e Hare (1991, p. 317), os quais asseveram que

o conhecimento inclui tudo aquilo que a pessoa sabe ou acredita ser verdade, independentemente se ele (o conhecimento) é verificado como verdadeiro ou não em algum tipo de objetivo ou fator externo.

Portanto, diferentemente da definição filosófica de Sócrates, Alexander *et al.* asseveram que as crenças são categorias do conhecimento.

Para Richardson (1996, p.104), a diferenciação entre crenças e conhecimento na filosofia tradicional é que o conhecimento depende de uma ‘condição verdadeira’, acordada como verdade por uma comunidade de pessoas. Crença, no entanto, pode ser *sentida* como verdadeira sem necessariamente ter uma base na evidência.

Segundo outros autores, um diferenciador dos sistemas de crenças e sistemas de conhecimentos seria o componente afetivo/avaliativo.

Segundo Nespor (1987, p.319), “pode-se dizer que sistemas de crenças se baseiam muito mais fortemente em componentes afetivos e de julgamento do que sistemas de conhecimento”. Uma década mais tarde, ainda na busca pela definição dos dois conceitos, Wenden (1998, p.517) também diferencia conhecimento e crenças com base no componente afetivo e avaliativo:

conhecimento é visto como informação factual, objetiva, adquirida através de aprendizagem formal (...) por outro lado, crenças são vistas como entendimentos subjetivos individuais e verdades idiossincráticas.

Na Psicologia Cognitiva, Abelson (1979) se isentou de estabelecer uma distinção absoluta entre sistemas de crenças e de conhecimento. Para ele, essa diferença depende do grau de acordo existente entre as pessoas de um grupo sobre os fatos ou declarações a respeito desses fatos, ou seja, até que ponto esses fatos ou declarações são compartilhados pelas pessoas de uma determinada comunidade. Dessa forma, os sistemas de crenças não seriam consensuais, ou seja, dentro de uma comunidade podem ocorrer diferenças de crenças sobre um mesmo assunto, enquanto que o consenso seria uma característica do sistema de conhecimento (formal, científico).

Mas, afinal, o que são as crenças?

Segundo Price (1969), crença é um tema amplo e complicado; existem várias ramificações; não se sabe onde começar a discussão e quando ela começa não se sabe onde parar.

Em Linguística Aplicada não existe uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que tornam esse conceito complexo de investigar (PAJARES, 1992; WILLIAMS E BURDEN, 1997; SILVA, 2000; BARCELOS, 2001, 2004; OLIVEIRA, 2001). Segundo Pajares (*op. cit.*, p. 309), a utilização do termo “crenças” se dá a partir de uma escolha entre vários outros encontrados, como por exemplo: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social.

Ao me deparar com tal abundância de termos e conceitos, também chamada por Silva e Rocha (2007), citando Woods (1996), de *floresta terminológica*, fui buscar na literatura o conceito que mais se aproxima das questões a serem investigadas no relatório desta pesquisa. Sendo assim, iniciarei o próximo item, delineando o percurso da escolha do referencial teórico e o finalizarei apresentando uma definição que considero plausível no âmbito deste estudo.

### **1.1.2 Definindo o conceito de “crenças”: a visão adotada no contexto da pesquisa**

Barcelos (2004) e Silva e Rocha (2007) afirmam que Hosenfeld (1978) foi o primeiro pesquisador da área de ensino de LE, a se interessar pelas crenças de aprendizes, referindo-se a elas como “*Mini-teorias de aprendizagem de línguas*”, e definindo-as como *o conhecimento tácito dos alunos*. Além de Hosenfeld, encontramos em Borges (2007, p.7) uma síntese de alguns dos autores que descreveram, a partir da década de 80, o fenômeno das crenças quanto à aprendizagem, utilizando, todavia, outros termos. Vejamos a seguir.

Abraham e Vann (1987) referem-se às crenças com a expressão *Filosofia de aprendizagem* em relação à maneira como a língua funciona e é adquirida; Gardner, (1988) define *Crenças culturais* como as que dizem respeito às expectativas de docentes, pais e alunos, no que tange à tarefa de aprendizagem de uma segunda língua; as *Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem* são definidas por Miller e Ginsberg

(1995) como as ideias que os alunos possuem em relação à língua e à aprendizagem de línguas.

Além destes, Barcelos (2004) apresenta, e Silva (2005, p.72) retoma ainda outros termos para caracterizar as crenças sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. A tabela a seguir é extraída de Barcelos (*op. cit.*, p.130-132) e mostra alguns dos vários termos e definições já usados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas.

<b>Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas</b> [Fonte: Barcelos (2004, p.130-132)]	
TERMOS	DEFINIÇÕES
<i>Representações dos aprendizes</i> (Holec, 1987, p.152)	“Suposições dos alunos sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino”.
<i>Conhecimento Metacognitivo</i> (Wenden, 1986, p.163)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também referido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas”.
<i>Filosofia de aprendizes sobre a aprendizagem de línguas</i> (Abrahame Vann, 1987, p. 95)	“Crenças sobre como a linguagem opera e, conseqüentemente, sobre como ela é aprendida”.
<i>Cultura de Aprender</i> (Cortazzi e Jin, 1996, p. 230)	“Os aspectos culturais sobre o ensino e aprendizagem; o que as pessoas dizem acreditar sobre atividades e processos normais e bons de aprendizagem, em que tais crenças têm origem”.
<i>Crenças culturais</i> (Gardner, 1988, p.110)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua”.
<i>Representações</i> (Riley, 1994, p.8)	“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência e/ou linguagem e aprendizagem”.
<i>Cultura de Aprendizagem</i>	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia

(Riley, 1997, p.122)	diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos”.
----------------------	--

**Tabela 2 - Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas**

Olhando para esses diferentes termos, é possível verificar que os conceitos apresentados se referem à descrição de crenças sobre aspectos gerais do processo de ensino e aprendizagem de LE, como, por exemplo, as crenças do professor (ou do aluno) sobre como se dá a aprendizagem, sobre o papel da gramática ou toda tarefa de aprender, como Gardner (1988) colocou.

As crenças, no sentido das representações que se tem sobre um objeto (no caso da minha pesquisa, sobre língua e cultura italianas), foram descritas por outros autores da área em que se insere este estudo, e também de outras áreas do conhecimento. Em muitas pesquisas e trabalhos foram adotados termos que poderiam ser usados como sinônimos de *crenças* ou relacionados ao conceito.

Um termo frequentemente usado é *estereótipo*. Nas palavras de Rösch, citado por Rozenfeld (2007, p. 30), o estereótipo é o conceito científico para uma visão não científica de mundo e de um objeto. A origem do termo *estereótipo*, muito contribui para a compreensão do seu uso atual, segundo Andri e Caira (2007):

[nascido na] área tipográfica, se referia a um procedimento antigo de reprodução de papel que utilizava um sólido molde de metal para efetuar a impressão em cópias de papel. Com o tempo, tornou-se uma metáfora para identificar qualquer união de ideias repetidas identicamente, em massa, com modificações mínimas (p.340).

Apesar de o termo não conter, em seu sentido originário, nem conotação positiva nem negativa, no uso corrente ele é tomado como pré-conceito negativo. Os estereótipos, não tratam questões a partir de análises cuidadosas, mas como sendo “os óculos invisíveis, os quais dão cor à realidade, mas frequentemente também a distorcem” (BAUSINGER, *apud* ROZENFELD 2007, p. 31).

Viana (1993) usa o termo *mitos* como concepções populares estereotipadas e como fruto da falta de reflexão ou do desconhecimento. Em concordância com essa visão, Carvalho (2000) afirma que os mitos costumam advir de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração, sem

que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos.

Na revisão de literatura de seu trabalho de mestrado, Coelho (2005) comenta que, recentemente, os termos *representações e concepções* também têm sido utilizados. O primeiro, conforme a autora, aplica-se em pesquisas que investigam a maneira com que docentes e discentes se percebem no contexto de ensino/aprendizagem. Segundo Celani e Magalhães (2002, p. 321), representações podem ser definidas como:

cadeias de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular.

Em um recente levantamento realizado por Borges, Paula Fernandes e Barcelos (2005), pôde-se constatar também a utilização do termo *percepções*. Esse levantamento teve como objetivo investigar os instrumentos, participantes, foco, contexto e referencial teórico dos trabalhos sobre crenças apresentados no 15º InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada – 2005). Vale ressaltar que as autoras optaram por incluir no levantamento estudos que utilizaram em seu título os termos *representações, percepções e concepções* por perceberem que estes, na maioria dos trabalhos, foram empregados com um sentido semelhante ao de crenças.

Outro termo que tem grande aproximação ao sentido de *crença* que busco, também é o conceito de *atitude*.

O termo *atitude* pode ter duas diferentes leituras; a primeira vê o conceito como um posicionamento do sujeito frente a determinado objeto ou situação. Segundo Barbosa (2004), a atitude é um estado mental, não observável, mas previsível a partir dos relatos de um indivíduo. Nesse caso, o termo é bastante próximo ao de crença, levando alguns autores a nem mesmo fazerem a diferenciação entre eles (SILVA, 2005, p. 62).

A segunda leitura que é dada por outros autores, vê o conceito de atitude diferente do de crenças por se relacionar com *ação*, predisposição favorável ou desfavorável, resposta preferencial (BEM, 1970; ROKEACH, 1968; BAKER, 1992; BANDEIRA, 2003).

Segundo Bem (1970), atitude envolve “gostar” ou “não gostar”, o que leva a uma *reação* favorável ou desfavorável frente a objetos, pessoas, situações ou qualquer outro aspecto do mundo, incluindo ideias abstratas, políticas e sociais. Baker (*op. cit.*, p. 11) afirma que a atitude não pode ser fácil e diretamente observável, uma vez que os pensamentos e sentimentos de uma pessoa estão escondidos. Todavia, são latentes. A referida autora faz ainda a distinção entre atitude e opinião, sendo que a opinião é verbalizada e as atitudes, *não verbais*. Para ela, a atitude é menos influenciada por fatores situacionais e pode ser medida (BAKER, 1992, p. 10-11). Bandeira (2003, p.65) esclarece que a crença pode ser concebida como “uma base de conhecimento” e a atitude como “uma postura geral frente ao conhecimento”, não se tratando, portanto, “de um conhecimento em si, mas de um cenário de conduta, uma maneira de colocar-se”.

Nessa segunda leitura, então, a atitude é vista como *ação*, isto é, um comportamento adotado frente a uma determinada situação e se aproxima ao pensamento de Bandeira (*op. cit.*) quando o mesmo destaca que as crenças são “permeadas por eventuais atitudes”.

Uma vez que o foco do presente estudo é investigar as ideias, opiniões e percepções expressas pelos participantes sobre a língua e cultura italiana através de afirmações orais e escritas, sem procurar inferi-las através de seu comportamento ou ações realizadas, o termo *atitude*, na segunda leitura, não se colocaria como adequado. Além disso, pelo fato de o termo ter duas leituras que poderiam causar confusão, acredito que, para a realização deste estudo, a utilização do termo *crença* seja mais adequada. De toda forma, é relevante ressaltar a estreita relação entre crença e atitude, salientada por diversos autores.

Como foi referido anteriormente, Bandeira (*op.cit.*) vê as crenças como base de nossa conduta corroborando o pensamento de André (1996) que define crenças como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para as ações. Scaramucci (2004, p. 212) define que as ações e atitudes dependem das crenças. Krueger (1997, p.7-8) conceitua crenças como “representações mentais presentes em nossa subjetividade, que exercem influência em nossa existência pessoal e vida coletiva”. Consequentemente, as crenças “são indispensáveis à nossa conduta pelo simples fato de que a norteiam, fornecendo-lhe sentido e direção” (ROCHA, 2004, p.28). Em sua dissertação, Rocha (2006, p.166)

afirma que “crenças podem ser vistas como ideias, opiniões e valorações expressas pelos participantes através de afirmações orais e escritas, que podem ainda ser inferidas através de seu comportamento ou ações realizadas, além de seu dizer”.

Tais referências são relevantes para este trabalho, pois reforçam que as crenças, além de orientar nossa conduta e direcionar nossa ação, permitem que emitamos nossos juízos e nossas avaliações, refletindo nosso pensamento a respeito de algo, sendo este, portanto, o foco de meu estudo.

Dufva (2003) adota uma visão discursiva das crenças, apoiada na teoria bakhtiniana e não se preocupa em diferenciar tal conceito de atitude, conhecimento, opinião, estereótipo, preconceito (segundo ASSIS-PETERSON et al, 2010, p. 202).

Numa perspectiva semelhante, Kalaja e Barcelos (2003, p. 87) propuseram que as crenças fossem vistas como uma propriedade do discurso e as relacionam com a linguagem, definindo-as como “um conceito dinâmica e socialmente construído que deve ser investigado em ‘trechos de fala’ ou ‘trechos de escrita’ de aprendizes sobre aspectos de aquisição de segunda língua”. Não residindo dentro da mente de um aluno, as crenças “tornam-se diretamente observáveis como ações realizadas por meio da linguagem”<sup>11</sup>. Na abordagem discursiva adotada por Kalaja (1995), o papel da linguagem deixa de ser passivo para ser ativo, pois, os pressupostos nessa abordagem são que (a) o uso da língua é social e orientado para a ação; (b) a linguagem cria realidade; e (c) o conhecimento científico e as concepções leigas são construções sócias do mundo. Enfim, as crenças são construídas no discurso (KALAJA 1995, 2003, *apud* ASSIS-PATERSON, COX, SANTOS, 2010, p.199).

Corroborando o pensamento de Kalaja (*op. cit.*), Dufva (2003), define as crenças como polifônicas e dialógicas, uma vez que “refletem uma visão pessoal” sobre o objeto em questão, da mesma forma que “ecoam aspectos presentes nos discursos prevalecentes na sociedade”. A autora postula que as crenças são carregadas pela interdiscursividade que envolve a história do indivíduo e da comunidade em que ele vive:

---

<sup>11</sup> A esse respeito, é relevante salientar que as crenças explicitadas através do dizer são chamadas por Williams e Burden (1997) de “crenças expressas”, às quais me referiro também como crenças verbalizadas. O caráter exploratório deste estudo permite considerar as crenças verbalizadas dos participantes, investigando-as contextualmente por meio de variados instrumentos, o que será mais bem especificado na seção que trata da pesquisa, seu contexto e sua metodologia.

Indivíduos estão ligados à comunidade de fala e à sociedade em geral. Eles adquirem grande parte de seu conhecimento através dos discursos que circulam nos contextos linguísticos, sociais e culturais em que vivem e assim o conhecimento só pode ser interdiscursivo, ecoando palavras que foram enunciadas e pensamentos que foram formulados por Outros. (p.137).

Além disso, a autora retoma os conceitos de Bakhtin (1986) de força centrífuga (que produz variedade) e centrípeta (que produz uniformidade) para afirmar que, do mesmo modo que a linguagem, essas duas forças atravessam as crenças. Daí é possível dizer que existe uma polifonia de crenças ou de diferentes vozes que podem ser relacionadas a diferentes discursos. Segundo a autora, as crenças:

Podem refletir pontos de vista e vozes individuais, sociais e institucionais [...] e estas vozes podem ser vistas nas diferentes crenças que o indivíduo tem ou podem coexistir em uma crença... Assim, alguns elementos podem parecer estar diretamente relacionados ao período de vida do indivíduo e resultar, por exemplo, de suas experiências pessoais. Outros refletiriam atitudes linguísticas da comunidade em geral e outros seriam ainda relacionados a discursos de ensino de línguas, currículos, políticas linguísticas, práticas de professores. Há também outros mediadores importantes das crenças, os Outros, aqueles que têm face (família, professores de língua, autoridades) e sem face (a mídia, o 'Zeitgeist', a mão invisível. (DUFVA, 2003, p.138-139).

Dufva compartilha da visão de que a sociedade em geral exerce grande influência nas crenças relacionadas às atitudes linguísticas. Isto é percebido claramente no contexto desta pesquisa em que o discurso em relação ao idioma italiano, na maioria dos casos, não é neutro. De um lado, os meios de comunicação de massa (jornais, revistas, filmes, e, sobretudo, novelas), contribuem para veicular a imagem de um povo alegre e festivo, lembrado pelas massas, queijos, polentas e pelo consumo de vinhos, pela devoção religiosa e pela maneira de falar, sempre em tom alto e gesticulada. De outro lado, a língua italiana está relacionada com um contexto familiar, com sentimentos e memórias herdadas dos antepassados, como Chiarini (2002) salienta, um terreno impregnado de afetividade. De acordo com muitos aprendizes de LI desta pesquisa, há um "carinho" pelo idioma (e por consequência, pelo povo italiano), avaliado como uma língua alegre, familiar e "bonita". Todas essas expressões, não são apenas emoções pessoais ou visões aleatórias, mas, para Dufva (2003, p. 141), "partem de discursos mais abrangentes relacionados a um dado contexto social e cultural".

Ao refletir sobre os diversos conceitos de crenças na aprendizagem de língua, a visão adotada no presente trabalho, mostra-se sensível às vertentes bakhtiniana (DUFVA, 2003) e discursiva (KALAJA, 2003). Considerando a visão da linguagem como prática social e a visão do homem como sujeito histórico, podemos entender as crenças como construções discursivas dos indivíduos as quais dão sentido ao mundo.

A definição de crenças adotada neste estudo está de acordo com a definição dada por Rocha (2010, p. 231-232). Segundo a autora:

[...] as crenças, vistas sob um viés Bakhtin ano, podem ser conceituadas como os diferentes modos, axiologicamente (leia-se ideologicamente) construídos, de se interpretar o mundo, refletindo-o e, também refratando-o. São, portanto, maneiras discursivas e socioculturalmente situadas de pensar, viver e sentir o mundo, das quais dialogicamente nos apropriamos ao participarmos dos infinitos modos em que se dão as relações humanas. Pelas crenças, expressamos nossas valorações ou juízos de valor quando enunciamos. Desse modo, além de dialogicamente (re)construídas, estas são também heteroglóssica e polifonicamente construídas na e pela linguagem e, assim, impregnadas pela diversidade e pelos conflitos, assumindo um caráter polissêmico e dinâmico, em uma sociedade marcada, por sua vez, por contradições e confrontos de interesses e valor.

Tento discorrir sobre o percurso de escolha do referencial teórico, da abordagem adotada e apresentado a definição de crenças adotada neste trabalho, passarei à apresentação mais detalhada de suas características e de sua natureza, elementos essenciais para a construção do meu trabalho.

### **1.1.3 Características e natureza das crenças**

Apesar da diversidade de definições e nomes utilizados na literatura para se referir a crenças, é consenso entre os pesquisadores que muitos fatores inter-relacionados atuam na formação de crenças e muitas são as características atribuídas a elas (BARCELOS, 2001).

No início das pesquisas sobre crenças acreditava-se que elas eram fixas, estáveis e claramente distintas do conhecimento. Atualmente, tendo por base o trabalho de vários pesquisadores (KALAJA, 1995; KALAJA; BARCELOS, 2003; BARCELOS,

2000; 2001, 2004,2006; RICHARDSON, 1996; BORG, 2003), a visão das crenças as caracteriza como:

- dinâmicas;
- emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente;
- experienciais;
- mediadas;
- paradoxais e contraditórias;
- relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa;
- não tão facilmente distintas do conhecimento.

Para uma melhor compreensão da crença e de sua natureza é necessário entender quais fatores interagem para a construção do conjunto de crenças que nos constitui. Silva (2005), apoiando-se em Feiman-Nemser e Floden (1986), aponta diferentes fatores tais como: fatores sociais, econômicos e políticos e fatores individuais como idade, estrato social, sexo, estado civil, etc. (FEIMAN-NEMSER; FLODEN, 1986 *apud* SILVA, 2005).

Dessa forma, se tornam claras as três primeiras características a elas atribuídas por Barcelos (2006): *dinâmicas, experienciais e emergentes*. A autora define as crenças como dinâmicas, pois mudam através do tempo ou até mesmo dentro de uma mesma situação e elas estão em constante processo de reconstrução, até mesmo enquanto o aprendiz estiver falando ou, até mesmo, pensando sobre elas (ALANEN, 2003); as crenças são também experienciais, pois “todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência” (BARCELOS, 2006, p.19); e conseqüentemente são também emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, já que:

Não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas. (BARCELOS, 2006, p.19)

Outra característica que a autora atribui às crenças é que são mediadas. Alanen (2003) e Dufva (2003) caracterizam crenças como instrumentos de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas. Assim, segundo Barcelos

(2006, p. 19) “as crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco”.

As crenças são paradoxais e contraditórias, posto que tanto podem ser “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (KALAJA, 2003, p. 233) e na aprendizagem da língua estrangeira podem agir como fator de motivação e incentivo para a aprendizagem como podem servir de obstáculo e entrave ao desenvolvimento do aluno.

E ainda, são descritas como não tão facilmente distintas do conhecimento, “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (BARCELOS, 2006, p.20), pois, podem também ser consideradas hipóteses, na medida em que servem para suprir a falta de embasamentos teóricos a respeito de determinados assuntos, ou reforçar aqueles já aceitos como verdadeiros. Isto tem importância direta sobre a aprendizagem, pois elas influenciam nas estratégias utilizadas pelos alunos.

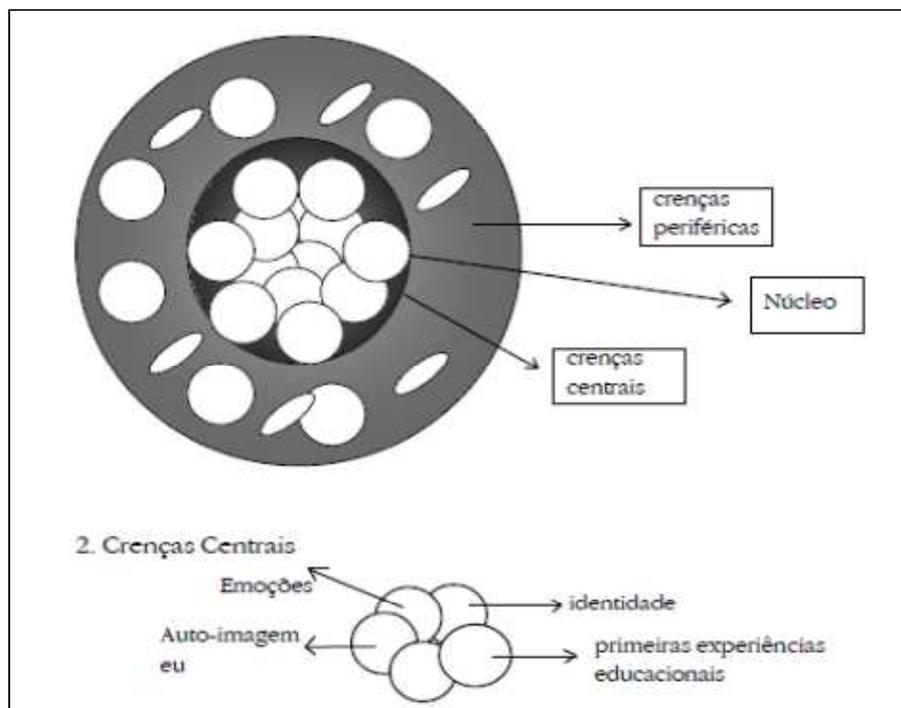
Outra característica atribuída às crenças é que são relacionadas à ação, de uma maneira indireta e complexa. Como apontado anteriormente, há uma forte relação entre crença e ação: as crenças direcionam a maneira como as pessoas organizam suas tarefas e afetam significativamente seu comportamento, mas, a autora, apoiando-se em Pajares (1992), afirma também que “nem sempre agimos de acordo com nossas crenças” (BARCELOS, 2006).

A complexidade das crenças ou do sistema de crenças, como muitos pesquisadores as definem (PAJARES, 1992; ABELSON, 1979; WENDEN, 1998), deriva não somente da multiplicidade e multifacetadas características, mas também de sua natureza e de como elas se relacionam e estão organizadas na mente dos indivíduos. Nesse sentido, pode-se mencionar um conceito importante para meu estudo, que é a noção de sistema de crenças apresentada por Rokeach (1968).

O referido autor menciona que as crenças diferem entre si, em termos de intensidade e poder, e propõe que as crenças de um indivíduo sobre a sua realidade física e social, encontram-se organizadas em um sistema, dentro do qual as mesmas assumem uma posição mais central ou mais periférica. Comparando o sistema de crenças à estrutura de um átomo, Rokeach (1968) enfatiza que as crenças distribuem-se

nesse sistema de acordo com sua ligação com outras crenças e que as crenças centrais são mais importantes e mais estáveis que as periféricas. Para o autor, portanto, quanto maior a relação que uma crença possui em relação à outra, estando ela mais relacionada à identidade e subjetividade do indivíduo ou ligada ao pensamento coletivo, mais central é a sua posição e, conseqüentemente, maior é a sua resistência à mudança.

A seguir apresento na Figura 1, a representação da estrutura das crenças como crenças centrais e periféricas, extraído de Barcelos (2007 p.118). Como a autora salienta, a ilustração é uma tentativa de representar a metáfora do átomo que Rokeach (1968) usou para comparar com a estrutura das crenças.



**Figura 1 – Representação da estrutura das crenças como centrais e periféricas**

Quanto mais centrais as crenças (ou seja, mais relacionadas com nossa emoção e identidade, e mais inter-relacionadas com as outras crenças), mais difícil será mudá-las porque uma mudança (adição ou abandono de uma crença) implicaria uma mudança em todo o sistema, (ROKEACH,1968; WOODS, 1996, *apud* BARCELOS, 2007). De acordo com Woods (1996), a mudança de uma crença torna-se difícil então, pois, como as crenças estão interconectadas umas às outras, é preciso que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas. Por

exemplo, umas das crenças mais comuns sobre o povo italiano é sobre ele ser comilão, falar alto e gesticular demasiadamente. Essas crenças, que podemos definir como centrais, estão relacionadas, muitas vezes, com a emoção, a identidade e a experiência direta dos aprendizes: a lembrança dos avós, bisavôs e familiares (e às vezes a vivência com eles) que emigraram para o Brasil no começo do século XX, passou essa mensagem. Além disso, os meios de comunicação de massa colaboram para a difusão da *imagem* dos italianos; nos jornais, nas revistas, nos filmes, nos livros, e sobretudo nas novelas, se apresentaram como temas a vida dos italianos e dos imigrantes, reforçando características do que seria um típico italiano: a vida dedicada à lavoura, à plantação de uvas, à fabricação artesanal de vinhos e queijos; um povo conhecido pela devoção religiosa e pela maneira de falar, sempre alto e com muitos gestos: cenas que aparecem muitas vezes em diversas novelas de canais abertos de maior audiência da televisão brasileira.

Como ratifica Woodward (2000), é por intermédio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência:

Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. Por exemplo, a narrativa das telenovelas e a semiótica da publicidade ajudam a construir certas identidades. (p.17-18)

As crenças sobre o povo italiano, construídas através da memória, da afetividade ou do discurso da mídia, entre outros, ultrapassam o tempo e o espaço em um piscar de olhos e se aplicam a uma Itália e a um povo italiano bem diferente de muitas décadas atrás, período no qual os imigrantes vinham de um país em que havia muita gente que passava fome e cujo desemprego era assustador, e que, chegando a um país de língua e cultura muito diferente, aprenderam a se comunicar com gestos.

Essas crenças estão ligadas a outras como, por exemplo, “é fácil se comunicar em italiano” (por ser uma língua familiar). Assim, mudar a crença que faz parte de um mesmo núcleo implica rever várias outras.

Tendo discorrido sobre a natureza e as características das crenças e como elas se relacionam entre si, segundo autores da área e principalmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, abordarei, de modo geral, a relevância da discussão sobre crenças para esse processo.

### **1.1.4 Relevância da discussão sobre crenças no processo de ensino/aprendizagem de LE**

Inegavelmente as crenças são um componente-chave no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Elas influenciam aprendizes e professores que podem manter certas *imagens* quanto, por exemplo, ao processo de aquisição de LE, a metodologias de ensino, ao sucesso (ou insucesso) de certas estratégias de aprendizagem, e, de grande relevância para meu trabalho, quanto à natureza da língua que estão estudando ou ensinando, ao seu grau de dificuldade ou, ainda, quanto à cultura-alvo.

O interesse pelo tópico das crenças dentro da LA, como pontua Barcelos (2004), surgiu timidamente em meados dos anos 80 no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil e, desde então, o interesse pelo tópico tem crescido muito entre estudiosos de LE. A mola propulsora foi a mudança de paradigmas dentro da Linguística Aplicada. Conceitos-chaves, que estão na base do processo de ensino/aprendizagem de línguas, mudaram, revolucionando o tipo de abordagem em sala de aula. A mais significativa foi a mudança da concepção de linguagem e, como consequência, a visão de aluno e de professor.

Nas décadas de 60/70 o ensino de LE era regido por uma visão de linguagem formalista/estruturalista, na qual o foco do ensino recaía sobre as formas linguísticas, muitas vezes sem uma relação com uma situação real de comunicação. O professor era visto como o detentor do saber e os alunos eram vistos como meros “receptáculos”. O enfoque era na linguagem, entendida como “produto”.

A partir da década de 80, com o desenvolvimento do movimento comunicativo de ensino de LE, as concepções de linguagem, professor e alunos mudaram. O ensino era regido por uma visão funcionalista de linguagem vista como uma ferramenta para a comunicação, como um código contextualizado que não deve ser fragmentado. A linguagem tem o poder de agradar, persuadir, estabelecer relações. Assim, é imprescindível aprendê-la e aprender não apenas as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. O professor passou a ser o facilitador, ou seja, o mediador do processo comunicativo. Ele gerencia as atividades

em sala de aula e é encarregado de estabelecer situações que promovam comunicação entre os alunos e ele próprio. O aluno, por sua vez, é o um coadjuvante ativo, expressando suas opiniões, propondo ideias e negociando significados.

A partir desta nova abordagem de ensinar e aprender língua, com alunos e professores “dividindo” responsabilidades para com a aprendizagem, as crenças sobre o processo de aprender e ensinar uma LE de ambos passaram a ser consideradas.

Os aprendizes não são recipientes vazios aguardando para serem preenchidos com teorias e habilidades pedagógicas (COELHO, 2005). Segundo Wallace (1991), dificilmente os indivíduos que se iniciam em situações de formação o fazem com a mente vazia ou com posturas neutras. Cada aluno, ao começar um curso de língua estrangeira, leva para a sala de aula um universo pessoal. Esse universo é composto por visões de mundo, valores, marcas culturais, conjunto de crenças e representações quanto à língua e cultura-alvo.

Bolognini (1993) desenvolveu uma pesquisa entre aprendizes de alemão bastante pertinente para o escopo do trabalho aqui descrito. Nela, a autora aborda os estereótipos existentes sobre o povo da cultura alemã. Em seu estudo ela pôde observar que:

os alunos não vêm totalmente vazios em relação à cultura alemã para a sala de aula. O que ocorre é o contrário. Eles já têm formado um quadro de estereótipos, já têm suas crenças sobre o país e o povo e tais estereótipos podem interferir na interação (p. 22).

O fato verificado pela autora no ensino da língua alemã foi também observado no contexto do ensino do idioma italiano e configurou-se como forte mola propulsora desta pesquisa.

É evidente como todas as representações e imagens que habitam a sala de aula, têm impactos consideráveis no processo de ensino/aprendizagem e, como afirma Barcelos (2000), a reflexão sobre elas, pode influenciar, dentre outras questões, as estratégias de aprendizagem de línguas, a motivação e as atitudes do aluno em relação à língua e cultura estrangeira e a elaboração de práticas apropriadas de ensino. Além disso, a autora destaca também como as crenças auxiliam os indivíduos a compreenderem a si mesmos e os outros, a se adaptarem ao mundo e a se identificarem com outros grupos. Também proporcionam estrutura, ordem, direção e valores

compartilhados. Elas colaboram ainda para um entendimento mais amplo das atitudes, ações e motivações dos aprendizes.

Acredito que discutir e refletir sobre crenças na sala de aula seja o primeiro passo para a formação de professores e alunos mais reflexivos. Como afirma Barcelos (2004), abrir a discussão sobre crenças em sala trazendo alternativas para os alunos e envolvendo-os na discussão de suas próprias crenças, num processo de reflexão, significa trabalhar para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos.

Conceição (2004, p. 58), corroborando a argumentação de Barcelos (2000), afirma que “os professores de línguas deveriam reservar momentos em suas aulas em que as crenças de seus alunos fossem discutidas e em que cada um pudesse falar e refletir a respeito de sua própria aprendizagem”.

Por essa razão, é de grande importância que o professor e o aluno reflitam sobre as crenças, sobre suas possíveis origens e verifiquem em que medida elas poderão influenciar (negativa ou positivamente) o processo de aprendizagem. Ainda segundo Barcelos (1999), a consciência sobre as crenças dos aprendizes pode ajudar na compreensão das suas frustrações e dificuldades, permitindo aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo com os seus alunos no propósito comum de aprender a língua.

Como foi apontado anteriormente, há um consenso entre vários autores e estudiosos de que as crenças são consideradas uma das grandes forças que atuam na dinâmica da sala de aula (BARCELOS, 2004, 2006), pois elas se relacionam diretamente com as ações e discurso dos alunos (e professores) no processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

Foge ao escopo deste trabalho uma discussão mais aprofundada sobre as diferentes naturezas da motivação e de seu contraponto com a questão da atitude, conforme discutem autores como Scaramucci (2004), Krueger (1997), dentre outros. No entanto, tecerei breves considerações a respeito, na medida em que as crenças podem nos dar indicações de quais os objetivos principais que levam uma pessoa a aprender ou a ensinar uma língua. Nesse sentido, Rocha (2006), enfatiza que podemos observar três categorias de objetivos frente à aprendizagem de LE: objetivos motivacionais, educacionais, e os práticos ou instrumentais. Os objetivos motivacionais envolvem a

intenção expressa pelo indivíduo de aprender a LE devido a razões pessoais, que podem incluir o gosto pela língua, a vontade de se comunicar com os outros, dentre outras. Por sua vez, os objetivos educacionais englobam razões de caráter formativo na aprendizagem, dentre as quais o desenvolvimento cultural está incluído. Os objetivos práticos voltam-se exclusivamente para a justificativa instrumental de aprendizagem de uma LE, tais como a possibilidade de ascensão profissional que o aprendizado de uma nova língua representa (ROCHA, 2006, p 55, 56)<sup>12</sup>.

De certa forma, esses objetivos podem ser ligados às motivações para a aprendizagem de uma nova língua. Nesse sentido, muitos autores, como Richards e Lockhart (1994), Mantle e Bromley (1995, *apud* LIMA, 2005), Bandura (1996) e Dörnyei (2001) chamam a atenção para a estreita relação entre crenças e motivação, pois ela é vista como grande aliada na aprendizagem de LE.

Dörnyei (2001) acredita ser fácil compreender porque a motivação tem grande importância na aprendizagem de línguas, pois, além de proporcionar o ímpeto inicial para se estudar uma língua, ela direciona as forças que sustentam o longo processo de aprender. Sem motivação suficiente, até mesmo os indivíduos com as mais observáveis habilidades conseguem atingir os objetivos.

Mantle e Bromley (1995, *apud* LIMA, 2005) associam motivação às crenças e concluem que os hábitos de estudo são influenciados por elas. Para os autores, se as atividades não tiverem ligação com as crenças dos alunos e quando os esforços convergentes com suas crenças não ajudam a alcançar o sucesso, o potencial para a frustração aumenta, diminuindo, assim, a motivação.

Richards e Lockhart (1994) também mencionam que as crenças podem influenciar a motivação ou desmotivação do aluno em relação ao contexto escolar ou ao ensino da língua. O sistema de crenças dos aprendizes pode influenciar a motivação para aprender, as expectativas em relação à matéria e as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil na língua, bem como suas preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem. Acredita-se que os alunos tendem a gostar mais daquilo que eles

---

<sup>12</sup> Neste estudo, o conceito de “objetivos” frente ao ensino-aprendizagem de LE, encontra-se, principalmente, vinculado às possíveis justificativas que os indivíduos formulam para aprender uma LE, e perpassa, portanto, o construto de ideias, ou crenças, que eles possuem frente ao processo de ensino/aprendizagem em questão. Na análise dos dados adotarei as três categorias de objetivos (instrumentais, motivacionais e formativos) conforme apontado por Rocha (2006).

consideram fácil ao estudar a língua, pois esta seleção faz parte das expectativas de aprendê-la.

Segundo Bandura (1996) a crença age como um pensamento antecipatório, de modo a determinar as expectativas, os julgamentos de valor e atitudes que conduzirão à motivação ou desmotivação.

Gardner (2001) ressalta a importância da motivação no contexto de ensino/aprendizagem da LE por que

Primeiramente, o indivíduo motivado esforça-se para aprender a língua, ou seja, há uma tentativa persistente e consistente em aprender o material, fazendo as tarefas, procurando oportunidades para aprender mais, fazendo atividades extras etc. Em segundo lugar, o indivíduo motivado quer atingir um objetivo (...). Em terceiro lugar, o indivíduo motivado irá apreciar a tarefa de aprender uma língua (p. 8).

Ainda segundo Gardner (*op. cit.*), há dois tipos de motivação: *intrínseca* e *extrínseca*. A motivação intrínseca está relacionada a fatores internos; a motivação intrínseca faz com que o indivíduo se envolva em uma atividade por satisfação pessoal, porque tal atividade lhe é prazerosa, é o caso dos alunos que estudam italiano por gostarem da língua, terem vontade de aprender. Já a motivação extrínseca está ligada a fatores externos; o indivíduo se envolve em alguma atividade por alguma pressão externa, tais como necessidade para os estudos, para alcançar metas ou obter alguma recompensa, como, por exemplo, conseguir um emprego melhor, ou para demonstrar competência, como no caso de ser aprovado em algum concurso<sup>13</sup>.

A pesar de muitos autores (como por exemplo, Williams e Burden, 1997) criticarem a bipolarização entre motivação extrínseca e intrínseca, os dados analisados neste estudo, permitem utilizar basicamente os dois conceitos apresentados por Gardner (2001).

Trouxe aqui breves considerações sobre a questão da motivação e sua ligação com as crenças no ensino de uma LE por acreditar que esse assunto seja também importante nesse contexto, tanto para o início quanto para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, pois, no caso da língua italiana, a motivação, na maioria dos casos, está aparentemente baseada no *prazer*: o italiano não faz parte das “línguas

---

<sup>13</sup> No âmbito deste estudo, adotarei os conceitos de motivação *intrínseca* e *extrínseca* de Gardner (2001) para a análise e discussão dos dados (Capítulo 3).

comerciais” que são exigidas pelo mercado de trabalho atual, como o inglês e o espanhol, línguas que são estudadas por dever ou por necessidade. O italiano é procurado por pessoas que têm prazer em estudá-lo e o fato de que os alunos se identifiquem positivamente com o grupo da língua e cultura do outro, tem um papel fundamental no sucesso da aquisição/aprendizagem da LE.

Nesse sentido, é válido mencionar o trabalho do linguista italiano Balboni (2002), que elabora um modelo tripolar em que a motivação estaria ligada a três variáveis: o dever, a necessidade e o prazer. Para o citado autor o *prazer* seria a motivação mais poderosa na aprendizagem da LE.

Em sua tese de doutorado, Chiarini (2002) desenvolveu um estudo com professores e formandos de língua italiana, buscando analisar suas representações quanto à língua-alvo, à Itália e ao professor da língua. Ela demonstrou, em seu trabalho, que o interesse pela língua italiana está, de um lado, permeado pelo sonho, pela paixão por uma cultura, um país e uma língua de imigrantes ou de antepassados, mas por outro, também pela necessidade de responder ao fluxo acelerado de informações, através da comunicação. Os dois tipos de interesse pela língua italiana são coexistentes, frequentemente em sobreposição um ao outro. A autora ressalta que:

[...] a consciência de que caminhamos num terreno impregnado de afetividade e o reconhecimento das representações envolvidas, além de suas implicações, é imprescindível para a motivação dos aprendizes e para a continuidade e sucesso do contrato pedagógico. (CHIARINI, 2002, p.123).

É evidente que os sentimentos dos aprendizes diante da língua e cultura-alvo são cruciais para a aprendizagem da LE. Diversos autores (BRUN, 2004; JAKOBOVITS, 1970; BORGES, 2007; BARATA, 1999; SADE, 2003, dentre outros) ressaltam a importância de aspectos afetivos que têm um papel fundamental no sucesso da aquisição/aprendizagem da LE.

Sendo assim, no caso da língua italiana, se o aluno tem sentimentos positivos em relação à Itália, sua motivação para aprender a língua estrangeira será possivelmente maior. Se um aluno coloca como característica do povo italiano ser ALEGRE, haverá uma atitude positiva para com a LE. Um aluno que acha que o italiano fala gesticulando sempre, tentará fazer o mesmo e isso possivelmente fará com que ele “se sinta italiano” e se esforce mais para “falar bonito”.

Tendo em vista o exposto acima, vale destacar como o estudo de crenças e do “universo” que o aprendiz carrega até a sala de aula se apresenta como relevante para a pesquisa educacional, pois é também através da compreensão das crenças que poderemos aperfeiçoar e fortificar a prática educacional, ao invés de apenas preservá-la e reproduzi-la (COELHO, 2005).

De uma maneira sintética, podemos afirmar que a relevância da investigação das crenças para o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras explica-se, de acordo com Johnson (1994), em função de três pressuposições principais:

1) as crenças influenciam a percepção e o julgamento dos alunos em relação à língua e cultura estrangeira; influenciam aspectos inerentes à afetividade como a motivação, as atitudes, o grau de interesse, a ansiedade e valores, que são cruciais no sucesso (ou insucesso) da aquisição/aprendizagem da LE;

2) as crenças possuem um papel relevante na maneira como se aprende e se ensina, ou seja, na maneira como docentes e aprendizes interpretam as novas informações sobre ensino e aprendizagem e como essas informações são transmitidas na interação da sala de aula;

3) a compreensão e a reflexão a respeito das crenças de professores e alunos é fundamental para que, além do aperfeiçoamento no ensino/aprendizagem da LE, haja também crescimento pessoal, (re)avaliando imagens estereotipadas, valores e generalizações. Isso faz parte de formar professores e alunos críticos, reflexivos e questionadores não apenas dentro da sala de aula, mas também do mundo à sua volta.

## **1.2 Língua cultura e identidade e outros conceitos essenciais no ensino de LE**

Nas vertentes contemporâneas de ensino/aprendizagem de LE, não se pode ensinar uma língua estrangeira dissociada de uma reflexão sobre alguns conceitos como língua, cultura e identidade, pois, tais aspectos são imprescindíveis na inserção da práxis pedagógica do professor de línguas. Julgando estas concepções pertinentes para o âmbito deste estudo, pretendo fazer algumas considerações relacionadas aos conceitos de língua, cultura e identidade, entendendo os três conceitos entrelaçados entre si e por isso interdependentes e indissociáveis. Levando em consideração o espaço ensino/aprendizagem, também serão feitas considerações sobre interculturalidade,

competência intercultural e ensino de línguas, pois ao desenvolvermos competências comunicativas interculturais devemos almejar não só a sensibilização e a apreciação pelo outro, mas também por nossa própria identidade.

### **1.2.1 Língua e Cultura: conceitos indissociáveis**

Um dia, há alguns anos atrás, um aluno, em sua primeira aula de italiano, antes que eu pudesse começar a poder falar sobre qualquer tipo de conceito – gramatical, sintático, ou lexical – ou perguntar o que ele conhecia da língua e cultura italiana (pergunta que frequentemente faço para meus alunos ao começar um curso de italiano) me disse: *”Eu quero aprender somente a falar italiano...não me interessa aprender a cultura”*.

O aprendiz precisava aprender o idioma o mais rápido possível por uma questão que envolvia seu trabalho, mas mesmo que eu pudesse entender a sua urgência de que precisava viajar para Itália, esse pedido me chocou. Comecei me perguntar como poderia ensinar a língua italiana, sem poder refletir sobre cultura e se o ensino formal da língua seria suficiente para preparar o aluno para o “encontro” com os italianos na Itália. Com o mero conhecimento linguístico, ele seria capaz de se inserir em situações específicas de comunicação como uma reunião de trabalho, um restaurante, um taxi ou simplesmente na rua para pedir informação sem se sentir desconfortável, sem que isto provocasse frustração ou criasse desentendimento ou mal-entendidos? Seria possível estudar separadamente vocabulário, gramática, fonética e cultura? O meu papel como professora poderia ser simplesmente aquele de transmissor de um sistema linguístico-formal? Enfim, seria possível separar o ensino da língua da reflexão sobre cultura? A língua seria, então, um código a ser transmitido e a cultura uma curiosidade extra a ser aprendida?

Obviamente, dentro da perspectiva que adoto, a resposta a todas as precedentes perguntas é não. Ao longo da minha experiência profissional e acadêmica, pude perceber (e verificar na prática) como é impossível pensar em aprendizagem de LE como uma série de tópicos estudados separadamente. Aprender primeiro gramática, depois vocabulário, em seguida aspectos da cultura, traz a visão da língua como dividida em grandes blocos independentes, o que não é verdadeiro.

Essa afirmação é sustentada por diferentes teóricos e estudos. Segundo Jordão (2004) a língua não é só considerada como parte da cultura. Língua e cultura são concebidas como sendo indissociáveis, inseparáveis, não porque se deseja como tal ou que seja recomendável, mas pelo fato de que mesmo que quiséssemos não poderíamos separá-las. Para Brown (1994, p. 165), língua e cultura “estão intrinsecamente interligadas de modo que uma não pode se separar da outra sem a perda do significado da língua ou da cultura”. Segundo Godoi (2005) “uma língua encerra em si mesma a história do seu povo, suas tradições, as características culturais de uma comunidade. Assim, o ensino de uma língua estrangeira tem que passar, necessariamente, pelo conhecimento da cultura”. Kluckhohn (1944, p. 26) escreveu: “A cultura humana sem a língua é impensável”<sup>14</sup>.

O surgimento da língua foi o passo gigante que tornou possível o extraordinário e complexo sistema que chamamos de cultura. Não só se pode transmitir conhecimento de pessoa para pessoa, como também podem-se propagar ideias de geração para geração – uma característica da cultura – porém, sem a linguagem isso não seria possível.

Conforme Kramsch (1993, p.3) “a língua é o principal meio pelo qual conduzimos nossas vidas sociais”. Quando ela é usada em contextos de comunicação, está ligada à cultura de diversos modos e de formas complexas. Os indivíduos expressam fatos, ideias ou situações que são comunicáveis porque se referem a um conhecimento compartilhado de mundo que é dividido com outros indivíduos.

Kramsch (1993, p.36) concebe ainda que o enunciado de um indivíduo reflete sua cultura, que engloba o comportamento, as crenças, os pontos de vista de tal indivíduo, que compartilhará todos esses aspectos já mencionados com membros da mesma comunidade ou de outras diferentes. A partir dessa troca de informações, os indivíduos aprendem, criam experiência através da língua, usando dos conhecimentos que eles tinham anteriormente, acrescidos dos conhecimentos adquiridos a cada nova experiência vivida e compartilhada com os outros.

Como foi exposto no parágrafo anterior relativo ao conceito de crenças, a noção de língua/linguagem adotada nesse trabalho está baseada na visão enunciativa e discursiva da linguagem (BAKHTIN, 1979, KALAJA, 2003, DUFVA, 2003). A

---

<sup>14</sup> “Human culture without language is unthinkable”.

linguagem é vista como prática social e está intimamente relacionada ao contexto histórico e social no qual o indivíduo se encontra. Como afirma Bakhtin (1997):

“dizer que a língua, como sistema de normas imutáveis e incontestáveis, possui uma existência objetiva é cometer um grave erro. [...] a *língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta*, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 124, grifo nosso).

Bakhtin reforça, portanto, o caráter de movência da língua. Ela, assim como a cultura e a identidade, não é algo fixo, determinado e acabado. Está em processo de constituição, uma vez que é produzida por seres sociais que estão em constante processo de interação, inseridos em uma sociedade que passa por transformações.

Conforme o autor “não existe absolutamente nada na cultura além da palavra, [...] toda a cultura não é nada mais que um fenômeno da língua” (BAKHTIN, 1998, p. 45). O que o autor quer nos dizer é que a palavra é o que move a cultura, que lhe dá sustentação. Assim, compreendemos que não há cultura sem língua, nem língua desprovida de cultura.

Mas, a ideia que a língua é depositaria da cultura ou que há uma relação biunívoca entre elas, seria errônea. Podemos dizer que a língua é um *dos* símbolos de cultura (talvez o mais poderoso) que permite nos reconhecer como naturais de um país, de uma cidade e ao mesmo tempo, identificar quem não é, mas com certeza não é o único. A cultura não está relacionada apenas à língua, mas ao *discurso* do sujeito; é através do discurso que o falante expressa a cultura, a sua identidade cultural<sup>15</sup>.

Para Fishman (1977) qualquer coisa pode se tornar símbolo de identidade cultural (comida, roupa, ritos) mas, dado que a língua é o sistema simbólico primário e é utilizado para representar, a possibilidade de ser reconhecida e escolhida como símbolo de cultura é certamente grande.

---

<sup>15</sup> Em comunicação pessoal, a Profa. Terezinha Maher mencionou, como exemplo disso, os negros dos EEUU (cuja identidade cultural não está ligada à fala do inglês-americano), e a singularidade da identidade judaica em que as semelhanças no *habitus* externo, a crença numa origem e história comuns, possibilitam a construção de laços comunitários e de sentimento de comunidade, mesmo que não exista uma ‘comunidade de sangue efetiva’ nem uma língua comum.

Percebe-se como há uma relação de imbricação entre língua e cultura, sendo os dois conceitos interdependentes entre eles e de difícil separação, pois a língua perpassa a cultura e é por ela perpassada.

Se no nível da teoria, o conceito de língua-cultura aparece em toda a sua indissociável relação, aos olhos dos pesquisadores, sua aplicação concreta em sala de aula não parece tão fácil e clara para a maioria dos professores e alunos.

Muitos professores e alunos (como os meus, por exemplo) ainda operam com a concepção de ensinar/aprender língua em uma visão estrutural em que a maior ênfase é dada aos aspectos gramaticais, ou seja, uma língua pela língua, e que é estudada fora do contexto social, cultural e histórico. Como Serrani (2010, p.29) pontua “para que a língua seja um bom instrumento, é preciso considerá-la muito mais que um mero instrumento”. Se a língua, então, não é apenas um sistema de sons, um conjunto de unidades significativas dispostas em uma cadeia morfossintática, como, pensar em um ensino de LE que não tenha como único objetivo o mero conhecimento linguístico? Para nós, professores de LE (e para os aprendizes desta língua), a que significa ensinar/aprender uma LE?

Para poder responder a essas perguntas, seria preciso antes nos questionar sobre que visão de língua/linguagem está na base do processo de ensino/aprendizagem, pois a concepção de língua/linguagem é um dos conceitos-chave que caracterizam e diferenciam o tipo de abordagem de ensino assumida pelo professor.

Em uma perspectiva histórica, houve uma mudança de visão na concepção de língua e de linguagem no ensino de LE.

Nas décadas de 60/70 o ensino de LE fundamentava-se na abordagem formalista/estruturalista, na qual a linguagem era vista como um sistema estático, sincrônico e dissociado do contexto social. O foco do ensino e da avaliação recaíam sobre as formas linguísticas, muitas vezes sem uma relação com uma situação real de comunicação. Essa fase ficou conhecida como psicométrica estruturalista.

A partir da década de 80, com o desenvolvimento do movimento comunicativo de ensino de LE o qual se embasa em uma visão funcionalista de linguagem, começou a enfatizar-se a linguagem como uma ferramenta para a comunicação; a linguagem passava a ser vista como um instrumento para a comunicação, sendo, assim, definida como um veículo usado para a expressão de

sentido e para a realização das relações interpessoais. O comunicativismo introduziu uma visão de língua como parte de um contexto sociocultural mais amplo e priorizou a interação entre pessoas inseridas em situações específicas de comunicação.

A relevância dessa abordagem para o ensino/aprendizagem de LE recai na importância de o ensino orientar-se por uma visão de linguagem em uso; dessa forma, as características contextuais e, sobretudo as questões culturais, passam a ter caráter relevante para o processo de aprendizagem.

Embora a visão comunicativista possa representar um avanço com respeito à visão anterior, e, apesar do componente sócio-cultural ser colocado em relevo (pelo menos na teoria) no Currículo de Língua Estrangeira, ainda assim as questões culturais apresentadas em sala de aula, atualmente, têm, em grande medida, sido limitadas ao ensino de alguns dos aspectos materiais e superficiais da cultura alvo: preferências gastronômicas, festas, geografia, costumes, músicas, etc...(MAHER, 1993).

O aluno é ainda visto como um receptor passivo na LE e a cultura é vista como algo fechado e estático, que deve ser também um conhecimento a ser aprendido por ele. Ele tem que se esforçar para se identificar ao máximo com o falante nativo (na pronúncia, no ritmo de fala, no uso da língua), e a abordagem cultural, como Barbieri Durão (1999, p.149) salienta, se traduz em “aprender a decodificar/empregar os elementos culturais como instrumento de acesso às intenções comunicativas”. Deste modo, mesmo quando a abordagem comunicativa incorpora outros elementos a serem aprendidos, tais como rotinas conversacionais, gestos e distância, ainda toma o falante nativo como padrão, fazendo com que o interlocutor tenha a obrigação de adequar-se para compreender e se fazer compreender. As “boas intenções” subjacentes ao ensino comunicativo como a de levar os aprendizes a negociar sentidos intencionais através de estratégias conversacionais, ou de aprender a funcionar apropriadamente na língua-cultura estrangeira para se integrar a outra cultura, começam a não ser mais suficientes.

A abordagem comunicativa, preocupada com o conceito de competência comunicativa na LE, deixou na sombra a dimensão discursiva e político-ideológica em sua visão de língua/linguagem, e, ao introduzir a cultura na sala de aula, não problematizou a questão de que a cultura não pode ser vista como algo monolítico, homogêneo entre os indivíduos de um povo, um sistema fechado que se perpetua. Ao desconsiderar as relações de poder sustentadas pela linguagem, a abordagem

comunicativa impossibilitou a quebra da superioridade do falante nativo e viu, no contato entre línguas e culturas, a solução pacífica dos conflitos e a coexistência harmoniosa das diferenças (COX; ASSIS-PETERSON, 2001). Como bem coloca Maher (2007, p. 265), no contato entre culturas é preciso ter cautela para não assumirmos uma visão ingênua de que seja possível “um conagraçamento entre culturas”, uma vez que todo dialogo intercultural “é competitivo, é tenso, é difícil”.

Para que o ensino de LE seja algo diferente de uma simples decodificação ou imitação, e se limite às contraposições das diferenças gastronômicas, geográficas ou folclóricas, ou seja, para que a abordagem da cultura seja algo além de *spaghetti e tarantella*, é necessário que propicie a formação de indivíduos com uma visão de mundo ampliada, tornando-os mais capazes de integrarem-se em uma sociedade globalizada, de forma mais consciente e crítica. Como afirma Canclini (2007) e corroborado por Rocha (2010), o mais importante é a problematização da diversidade, um processo vivenciado em meio a encontros e desencontros. Isto porque o crescimento, como aluno, indivíduo e cidadão, é processual e não pontual. Desse modo, mais do que apontar como as coisas são, como é o estrangeiro, o que ele faz ou deixa de fazer, é preciso levar o aluno a perceber por que as coisas são do modo que são (MAHER, 2007).

Assim, é preciso que as propostas apresentadas na sala de aula transcendam da mera celebração das diferenças linguísticas e culturais, para procurar fazer o aluno refletir sobre o mundo, sobre o que está a sua volta e sobre si mesmo, ampliando suas visões e reconstruindo suas percepções e valores, na medida em que cria zonas de contato entre línguas, linguagens e culturas.

Tomando como base o pensamento de Maher (2007), acredito que preparar o cidadão para o mundo, levando-o a refletir sobre quem é, sobre o que deseja, necessariamente passa por construir o entendimento sobre a lógica que organiza modos de ver, ser e viver, porque, afinal de contas, “a cultura não é só pensada, ela é vivida” (*op. cit.*, p.89).

## 1.2.2 Abordando língua-cultura na sala de LE

De acordo com tudo o que foi discutido anteriormente, fica claro o fato de que os conceitos de língua e cultura são indissociáveis, já que refletir sobre o ensino de língua estrangeira é integrar a cultura também. Ao entrar em contato com a língua estrangeira, a língua do outro, o aluno se desloca para um novo universo feito não somente de novas palavras, sistema de sons e conjuntos de regras morfosintáticas, mas também de novas ideias, valores, símbolos, bem como artefatos, objetos, tradições, maneira de ver o mundo, enfim, uma nova cultura.

Sendo assim, qual a relevância que se pode dar à cultura no ensino de língua estrangeira? Porque abordar cultura na sala de aula? Afinal, como ensinar língua tomando a cultura como algo inerente a ela? Para responder a essas perguntas é relevante definir primeiramente o que se compreende por cultura.

Muitas definições foram fornecidas por estudiosos e autores das mais diferentes áreas do conhecimento, e a minha procura por uma que pudesse sustentar o meu estudo e os meus dados, foi longa. Kluckhohn e Kroeber (1952, *apud* VIANA 2003, p.37) verificaram que existem mais de trezentas definições para este conceito. Viana (*op. cit.*) afirma que tal diversidade foi indicada também por Solinik (1991), Abbud (1995), e por Trifonovitch (1980), tendo o último apontado para a existência de quatrocentos e cinquenta definições, as quais variam de acordo com o campo de estudos.

Talvez a definição que mais chamou a minha atenção por sua impressionante simplicidade, foi a de um professor Kaxinawá, citado em um artigo de Maher (2007, p. 261):

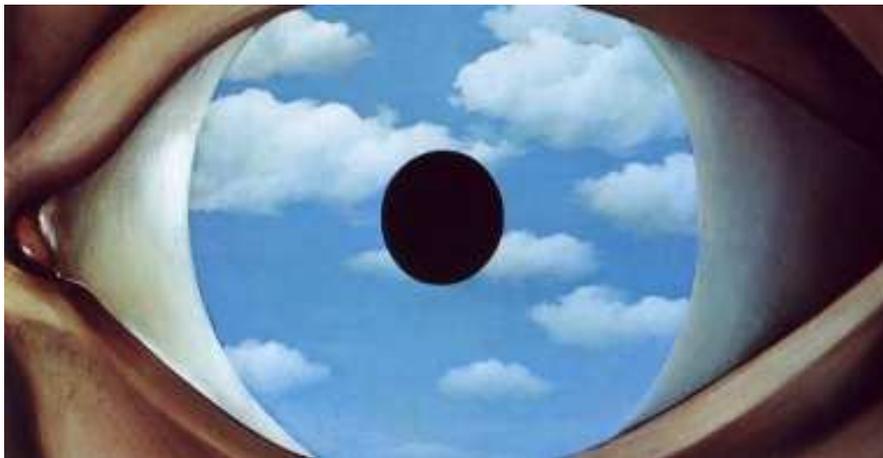
Cada povo tem, no centro dele, como viver. Cada um de nós temos o nosso direito de saber como viver, conviver desenvolver e sobreviver de acordo com a nossa realidade.

Dentre as várias concepções de cultura existentes, para este trabalho, adotarei a visão antropológica, que vê a cultura como forma que o homem encontra de se relacionar com o mundo; cultura é um sistema compartilhado pelos membros de um grupo que abrange valores, representações e ações: é a cultura que orienta a forma como

vemos as coisas e agimos diante do mundo e dos acontecimentos (MAHER, 2007, p.261).

Assim, todas as populações humanas se diferenciam entre si por suas escolhas culturais, cada uma “inventa” soluções originais para os problemas que lhe são colocados. A tal propósito, o antropólogo social francês Claude Lévi-Strauss (1965) definiu cultura como tudo aquilo que não é “natureza”: a natureza nos impõe a necessidade de comer, nos abrigar, procriar, etc., e as culturas oferecem esquemas culturais como a maneira de obter, preparar e distribuir alimento, construir habitações, fazer vestimentas, criar uma estrutura familiar, etc.

Entendendo cultura como olhar, ofereço uma reprodução do quadro de Magritte, *O Falso Espelho*, como imagem inspiradora para as ideias sobre língua/linguagem e cultura discutidas nesse trabalho e que podem ser encontradas especialmente em Maher (2007) e Kramsh (1993).



**Figura 2 - René Magritte: O falso espelho, 1935 (detalhe).**

Para tentar entender o significado de cultura é fundamental que esta nunca seja vista como um todo acabado; por isso refuto a visão de cultura como algo estático, que pode ser precisamente descrito, delimitado. Ao contrário, entendo que, como as línguas, também as culturas são sócio-historicamente situadas, sensíveis às mudanças e em constante processo de (re)significação, sendo assim, diante de qualquer mudança produzida por forças externas, os agrupamentos humanos irão avaliar seus esquemas de significação e, se necessário, transformá-los (MAHER, 2007). Este aspecto é

fundamental para o presente estudo, pois a maioria das crenças de alunos quanto à cultura-alvo (italiana), revelam uma interpretação dessa cultura ligada e cristalizada em um determinado momento sócio-histórico (a grande imigração italiana que ocorreu entre os séculos XIX e XX).

Importa também aqui considerar que, se a cultura varia no tempo, ela não é a mesma tampouco no espaço, isto é, não é um todo homogêneo, integrado e uniforme. Segundo Chiodi e Behamondes (2001), citados por Maher (2007, p. 262):

Quando se trabalha com as culturas, [...] temos que nos precaver para não apresentar os atores dessas culturas como representantes exemplares das mesmas. Temos que buscar as matrizes comuns, mas também abrir espaço para a diversidade de expressões, para a possibilidade e para a existência real de divergências e criações individuais e coletivas que variam no tempo e no espaço.

Há conflitos no interior das culturas e elas podem ser vistas como uma multiplicidade de discursos dentro de um sistema mais complexo (MAHER, 2007). Por este motivo nenhum indivíduo, objeto ou ritual pode ser considerado como emblema ou encarnação de sua cultura. Por isso a definição de cultura deve transcender a visão restrita de que a mesma deva ser abordada unicamente com base nas características típicas de um país ou nação.

O objetivo do ensino, tanto da língua estrangeira como da materna, deveria ser apontar esta heterogeneidade, proporcionando ao aluno momentos de reflexões sobre a sua cultura e a do outro, lembrando que esse outro não é somente o italiano que mora na Itália, mas que poderia ser o colega de classe.

Tal como o samba, por exemplo, que não é um ritmo que agrada a todos os brasileiros, do mesmo modo a *tarantella* não é unânime na Itália: é um ritmo tradicional do sul da Itália já em decadência entre as jovens gerações. No norte existem outras danças populares como danças de salão, e ritmos como a valsa e a *polka*. Se perguntarmos para um italiano do norte se ele sabe dançar a *tarantella*, a resposta, muito provavelmente, será um nariz torcido.

Discutir aspectos da cultura na sala de aula não é somente mostrar para os alunos a gastronomia, o costume, o folclore, o estilo de vida, ou mesmo apontar o modo de vida da língua em estudo, apenas como curiosidade ou em nível de conhecimento

cultural. O resultado desse tipo de “abordagem cultural” é o encerramento da cultura alvo dentro de ideias pré-estabelecidas e simplificadas. Como salienta Godoi (2005):

O modelo que parece predominar na prática de ensino de línguas estrangeiras é mais ou menos do tipo: “língua – objetivo; cultura – meio”, ou seja, implicitamente se assume que a informação cultural pode “ser servida” como um “prato exótico” e os professores e outros profissionais – ou, pior, muitas vezes, aqueles que se atribuem o direito de ensinar línguas e sobre línguas – preparam aulas, palestras e cursos sobre as festas nacionais, culinária, costumes, etc. Tudo isso obrigatoriamente com o sabor de exotismo folclórico. Nas entrelinhas dos ensinamentos desses profissionais se lê algo como: “olha como ‘eles’ são esquisitos, olha que porcarias ‘eles’ conseguem comer, olha se esse é o jeito de se divertir!”. Tal exotismo pode tomar outros rumos, aparentemente contrários, mas que, como produto final, refletem a mesma postura: “experimenta esta *paella*, é divina, isso não é o nosso arroz com feijão!”, “a festa do 4 de julho – isso sim que é uma festa!”, e assim por diante. (GODOI, 2005).

A abordagem da cultura em sala de aula é ir além das generalizações e das meras informações tomadas como curiosidade. Como salienta Maher (1993) cultura deveria ir “*beyond Halloween and Apple Pies*” e ser mostrada de maneira contextualizada e reflexiva<sup>16</sup>.

Para concluir, volto à pergunta inicial: como refletir sobre língua tomando a cultura como algo inerente a ela?

Trabalhar língua-cultura na sala de aula de LE não significa apenas ler textos sobre bailes típicos, festas e comida que ficam relegados às últimas páginas de cada unidade didática dos livros de língua, como se fossem as “pérolas do dia” ou até “as esquisitices” do falante nativo, que servem para saciar a curiosidade do aluno.

Trabalhar língua-cultura na sala de aula é a oportunidade do professor de propiciar ao aluno uma aprendizagem que não fica apenas nos livros didáticos, mas que possa oferecer ao aprendiz um ensino que amplie sua visão de aprendizagem.

Trabalhar língua-cultura na aula de LE é proporcionar ao aprendiz um diálogo, um momento de reflexão sobre o outro e, também, acerca da própria diversidade cultural. É mostrar para o aprendiz que a diferença cultural não existe apenas em outra língua, e sim, na língua materna, no próprio país, bem como regionalmente e, no próprio ambiente de convivência, ressaltando o quanto esses

---

<sup>16</sup> Discutirei como o professor pode trabalhar com a abordagem cultural na sala de aula de LE no item 1.2.4.

construtos e valores são ideologicamente marcados e, portanto, muitos deles reprodutores de relações de subordinação.

Trabalhar língua-cultura em sala de aula de LE significa possibilitar “o cruzamento de culturas”, permitindo que se promovam não somente “a análise das diferentes linguagens e produtos culturais”, mas também e principalmente “experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 34).

### 1.2.3 A questão da identidade na aula de LE

Em todos os estudos no campo da Linguística Aplicada que tratam da questão da identidade, é comum a ideia de que, na interação no mundo e na sala de aula, quando se estabelecem relações e se trocam informações com o outro (que pode ser o aprendiz, o professor ou o falante nativo da língua), construímos significados e nos constituímos como sujeitos.

Quando se estuda uma língua estrangeira, é imprescindível discutir sujeito e identidade, pois, a partir da ótica da psicanálise, quando se entra em contato com um novo código linguístico, há um *deslocamento* por parte do aprendiz que envolve uma nova relação com o real, com o corpo (porque é necessário articular foneticamente de forma diferente daquela à qual estamos acostumados), e com um novo “eu” (REVUZ, 1998). Essa ruptura que a língua estrangeira provoca, deixa uma marca indelével nos processos de identificação do sujeito.

Embora esse estudo não recorra à abordagem psicanalítica, esse tipo de análise sugere questões importantes, como aquela de não considerar a língua como um mero instrumento para a comunicação, mas como algo que nos permite ser *sujeitos dinâmicos*, capazes de experimentar outra identidade, rescrever uma nova história, diferente da nossa.

Há uma frase de Revuz (*op. cit.*, p. 227) que acredito ser significativa para o meu trabalho: “aprender uma língua é sempre, um pouco tornar-se outro”. Podemos interpretar a frase da citada autora na acepção de síntese da dialética em que o processo de aprendizagem de uma nova língua é um movimento em que o sujeito se depara com o que não lhe é familiar, e nesse movimento há rupturas possíveis e transformações, em

direção ao novo. A aprendizagem da LE não é um alvo a ser atingido, nem um patamar a ser alcançado. É simplesmente outra coisa.

A esse respeito Ferrara (2007) apresenta os resultados de uma pesquisa com alunos bilíngues, a partir da qual se constatou que esses alunos tendem a se comportar de maneiras diferentes dependendo da língua que estão falando. É como se eles incorporassem os costumes e os hábitos da outra comunidade e se portassem como cidadãos nativos dela. Revuz (1998) discute que alguns aprendizes, quando se encontram em contexto de LE (a sala de aula, por exemplo), tornam-se pessoas diferentes quando utilizam a LE ou sua língua materna. Nas aulas de italiano, por exemplo, alguns alunos mudam o tom de voz, ou até a expressão facial quando falam italiano. O problema é que nesse (re)posicionamento indentitário, muitas vezes nossos alunos incorporam esse olhar estrangeiro segundo sua visão pessoal, de tal maneira que seu desejo de ser igual ao *falante nativo*<sup>17</sup> é tão grande que chega a alcançar o ridículo, criando assim um estereótipo do italiano.

Percebe-se, portanto, que, quando se estuda uma língua estrangeira, é imprescindível discutir sujeito e identidade, pois, mesmo o sujeito possuindo sua identidade cultural, no processo de aquisição/aprendizagem da LE será colocado diante de novas possibilidades de posicionamento.

Rajagopalan (1998) ressalta a complexidade que envolve as questões sobre identidade, por tratar-se de um referente que está constantemente em transformação, a qualquer momento uma nova identidade vai emergindo:

As identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, ebulição. Elas estão sendo constantemente construídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo (p. 26).

Hall (2006) descreve como confortador o sentimento de sermos a mesma pessoa desde o nascimento e em diferentes momentos e interações sociais. Nós

---

<sup>17</sup> O conceito de falante nativo foi introduzido por Chomsky (1965) que o definiu como falante ideal e modelo de perfeição e, portanto, a autoridade máxima por conhecer de maneira ótima a língua que fala. A noção idealizada de *falante nativo* é calcada em uma crença bastante cristalizada, que vê o estrangeiro como um outro distante, inalcançável, que é colocado em um nível superior em relação ao falante não-nativo; foi muito criticada e desconstruída por muitos autores (RAJAGOPALAN 1997; CANAGARAJAH, 1999, KRAMSH 2001) e pode causar “danos” no aprendizado. Segundo Rajagopalan (2003) o conceito do falante nativo é um modelo inalcançável e, portanto, se torna mito; em um processo que ele chama “apoteose do nativo”, as consequências são o abalo na autoestima do aprendiz e um complexo de inferioridade.

“construímos uma cômoda história sobre nós mesmos, ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (p.13). Segundo o autor, as identidades são construções históricas e sociais e estão sujeitas a transformações no decorrer do tempo e nas diferentes situações e posições assumidas pelas pessoas. Nunca somos idênticos a nós mesmos no decorrer da vida e a nossa identidade está relacionada, ainda, aos grupos, organizações, instituições e categorias sociais aos quais pertencemos.

É fato que hoje o fenômeno da globalização põe em discussão não apenas as identidades dos sujeitos, mas atravessando fronteiras nacionais e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo (HALL, 2006), coloca em crise também as identidades nacionais.

Certamente fica claro que a representação que nossos alunos têm da língua-cultura italiana não leva em conta esta fragmentação do sujeito com várias identidades. A Itália enquanto nação, hoje passa por um grande processo de transformação de sua identidade. Vários fatores como a crise política, o surgimento de partidos separatistas<sup>18</sup>, as transformações econômicas e sociais dos últimos anos, colocam em questão a identidade nacional italiana. Além disso, nas últimas décadas, a Itália se transformou de país de emigração, a país de imigração: o número de imigrantes africanos e árabes, instalados neste país, advindos do colapso de muitos governos da África e do leste europeu a partir dos anos 90 aumentou consideravelmente a ponto de alterar a língua italiana e até a religião com o islamismo que está em franca ascensão.

O contexto escolar é um espaço múltiplo de diferenças e diversidade, e a sala de aula é o lugar onde o aprendiz tem a oportunidade não somente de trazer à tona suas identidades e refletir sobre si mesmo, mas também de entender que estamos inseridos em um contexto de sujeito pós-moderno (HALL, 2006), fragmentado, de várias identidades e contraditório, em que os sujeitos assumem diferentes identidades em determinados momentos. Essa visão é fundamental, porque é determinante para

---

<sup>18</sup> Nos anos 90, em um momento de grave crise política e social italiana conhecida como “*gli anni di piombo*” (anos de chumbo), surge um novo movimento local, *la lega Nord*, que virou partido político, cujo objetivo original era separar a região do Norte do resto da Itália, com a justificativa de que o norte da Itália sustentava o resto do país e de que, portanto, ficaria melhor se fosse independente. A justificativa ideológica do separatismo passa pela separação entre “nós” do Norte, “trabalhadores e honestos” e “eles”, os meridionais “avessos ao trabalho, mafiosos, que vivem às custas do Norte”. Nas eleições nacionais de 2008, *la lega Nord*, mesmo mantendo-se na faixa de 8,3% do eleitorado conseguiu vitórias substanciais aumentando os seus assentos de 26 para 60 na Câmara dos Deputados, e de 13 para 26 no Senado. (BERTONHA, 2011, p 18).

formação do aprendiz e de sua maneira de ver outras culturas e linguagens e, por consequência, o mundo.

Segundo Moita Lopes (2002), o indivíduo aprende uma língua estrangeira para ter acesso a uma gama maior de informação, para entender como outros povos vivem em outras partes do mundo, para alargar os horizontes, para desenvolver uma compreensão crítica das desigualdades sociais em todos os níveis (classe social, gênero, sexualidade e raça). Levando em consideração esses aspectos, o autor afirma:

Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante do desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. Além disso, tendo-se em mente o fato de que as escolas são, em última análise, instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel da autoridade que os professores desempenham na construção do significado (p. 37-38).

Com tais considerações, fica nítido que a figura do professor está diretamente relacionada à construção não somente do conhecimento, mas também das identidades do sujeito/aprendiz.

Vale lembrar que, como Chiarini (2006) brilhantemente salienta, investir na aprendizagem e no ensino, significa investir na própria identidade: se investe na aprendizagem para ser sujeito e para se celebrar a participação em uma comunidade na qual nos inserimos ou pretendemos nos inserir.

Na aula de língua italiana é evidente como muitos alunos investem na identificação com o *falante nativo* de italiano: na sala de aula o falante nativo se torna referência, um modelo a ser copiado e se percebe o esforço dos aprendizes na imitação da pronúncia, da correta entonação, da forma de falar teatral, no desejo de ser outro, achando que estão *falando como italianos*, mesmo que por um instante.

Se o estudante trabalha na sala de aula para se transformar, para experimentar novas identidades, o esforço do professor se faz necessário para guiar o aprendiz na (re)construção dessa novas identidades, criando condições para que se reflita sobre língua-cultura.

#### 1.2.4 A proposta da abordagem intercultural

Como explicitado anteriormente, a partir dos anos 50/60, houve uma mudança de paradigmas e de abordagens adotadas no ensino/aprendizagem da LE. A visão de cultura, de língua e de seu ensino mudou radicalmente, afetando as posturas de teóricos e pesquisadores na academia e as abordagens de alunos/professores na sala de aula. A abordagem formalista/estruturalista, conhecida também como abordagem tradicional, via a língua como algo desvinculado de cultura e o aluno de LE como aquele que deve conhecer a cultura do outro e entendê-la para ter bom desempenho ao usar a língua e aprender cultura significava aprender sobre comportamentos (hábitos, costumes, comidas, vestuário) e produtos culturais (literatura, arte, música, artefatos).

Com a abordagem comunicativa, o conceito de cultura passa a ser visto como modo de agir coletivo através da linguagem e, portanto, no ensino/aprendizagem de LE, passou-se a incorporar também o aprendizado sobre comportamentos sócio-linguísticos e sócio-culturais.

Embora isto pudesse representar um avanço na visão anterior de cultura e língua, ainda assim, o falante nativo é ainda visto como ideal a ser alcançado, fazendo com que o aprendiz tenha a obrigação de fazer o movimento para “entender” e se comportar como o outro: para que o aluno se comunique adequadamente na LE, ele deve olhar o mundo *como* o estrangeiro e se portar como membro da outra cultura (COX; ASSIS-PETERSON, 2001).

A abordagem comunicativa, na tentativa de ensinar a se comunicar na LE, ao abordar a interculturalidade, deixou de lado a dimensão mais complexa que envolve o confronto, o cruzamento, os embates, no que diz respeito à relação entre comunicação e cultura, conforme ressalta Maher (2007).

Mas, afinal, o que significa comunicar?

O conceito é difícil de ser definido; Dance e Larson (1972) que, cerca de 20 anos atrás, revisaram a literatura sobre o conceito de comunicação, encontraram 126 definições para ela. Segundo Smith (1966) a complexidade da comunicação deriva do fato de que ela

[...] é um conjunto sutil e engenhoso de processos. Ela é sempre densa com milhares de ingredientes – sinais, códigos, significados - milhares

de componentes que estão em operação (a maioria deles ao mesmo tempo). (p.12) <sup>19</sup>.

Se forem consideradas também as dimensões culturais, a comunicação torna-se ainda mais intrincada. Segundo Laraia (2006, p. 52) a comunicação é “um processo cultural” e a língua constrói-se dentro de um ambiente cultural específico.

Conforme Cantoni (2005) muito do que os indivíduos aprendem (pensar, sentir, acreditar, agir) lhes é transmitido por meio de mensagens verbais e não verbais de acordo com determinada cultura. Entre indivíduos que partilham a mesma cultura, a comunicação é orientada por “*cultural scripts*” (MAHER, 1993), ou seja, expectativas sobre como uma conversa deve ser realizada: o modo como esperamos que os outros falem e o modo como esperamos que falem conosco.<sup>20</sup>

Desta forma, cultura, língua e comunicação estão intimamente relacionadas. Partindo do pressuposto de que a comunicação depende da língua e da cultura, para que uma comunicação seja “bem sucedida” é importante que ela “funcione” com todos os seus elementos devidamente sintonizados. No contexto de ensino/aprendizagem da LE, é importante que os aprendizes sejam conscientizados de que a maneira de falar, de se comportar e de pensar do “estrangeiro” é frequentemente diferente da própria, porque os indivíduos estão imersos em culturas diferentes que influenciam o modo como cada pessoa pensa, age e se comunica. Para que o aprendiz consiga aprender a se comunicar na outra língua, não basta saber somente informações sobre os hábitos alimentares dos italianos e como isto se contrasta conosco; é preciso que na sala de aula entrem discussões e reflexões sobre os diferentes estilos de interação nas diferentes línguas e é preciso compreender e conscientizar os aprendizes sobre a dinâmica destas interações, uma vez que, como salienta (SERRANI, 2010, p. 17) a língua se realiza *sempre* em discursos; nossos alunos, na maioria das vezes, desconhecem esse *outro lado* da língua-cultura, e isso, muitas vezes, é fonte de estereótipos.

Um exemplo de tudo isso poderia ser dado a respeito dos diferentes modos de tomar o turno ou cortar a palavra do interlocutor e do tom de voz durante uma

---

<sup>19</sup> “Human communication is a subtle and ingenious set of processes. It is always thick with a thousand of ingredients – signals, codes, meanings – no matter how simple the message or transaction”.

<sup>20</sup> Para uma compreensão melhor dos “cultural scripts”, ver episódios de conversação em MAHER (1993), disponível também em <http://celconselheiro.blogspot.com/2010/06/culture-in-foreign-language-classroom.html> (acesso em 20/02/2013)

conversaço. Muito frequentemente, nos debates e conversações entre italianos, é considerado “normal” cortar a palavra do interlocutor e até as “sobreposições” de fala entre eles<sup>21</sup>; da mesma forma, o tom de voz mais alto e acompanhar a fala com as mãos, indica muitas vezes participação e envolvimento na conversa<sup>22</sup>. Em interações entre um falante nativo de português brasileiro e outro de italiano, não é raro que o interlocutor brasileiro espere que o outro pare de falar para fazer uso da palavra (ao que o interlocutor italiano pode dar interpretações diferentes, como por exemplo, que o interlocutor brasileiro não tem argumentos contrários); além disso, o tom de voz mais alto, unido ao uso de gestos com as mãos, pode ser interpretado como um sinal de agressividade, característica muitas vezes atribuída aos italianos.

Na aula de LE, então, é preciso buscar uma abordagem diferente que, além da aprendizagem do repertório lexical, das regras gramaticais e das convenções pragmáticas, permita reflexão, sensibilização e compreensão de aspectos da cultura-alvo, sem deixar “para trás” a própria cultura e o indivíduo.

A abordagem intercultural propõe um acréscimo às abordagens tradicional e comunicativa, pois não tem por meta ensinar os alunos a se portarem como membros de outra cultura ou apresentar “modelos” de comportamento a serem seguidos; o objetivo dessa abordagem é dar ao aluno condições de “descobrir, analisar e criticar os usos socioculturais de uma língua” (SARMENTO 2003, p.163-166). Em outras palavras, o ensino intercultural visa desenvolver, além da proficiência em uma língua estrangeira, a consciência crítica dos alunos.

Entrar na perspectiva intercultural, não significa abandonar os próprios valores (BALBONI, 2007): a abordagem intercultural abarca também capacidade de entendimento do outro, a partir da análise do *eu*, da sensibilização para as diferenças e evidencia a necessidade de reflexão quanto à própria cultura e aos próprios valores. Ela possibilita o preparo de alunos e professores para a tolerância, aceitação e compreensão do outro, bem como para possíveis reformulações de (pré)conceitos.

---

<sup>21</sup> A esse propósito, Gannon em seu livro *Understanding Global Culture. Metaphorical Journe y sthrough 17 Contries*(1994),descreve a comunicação entre italianos como se fosse feita em cima de um palco de teatro: “eles estão mais interessados em cobrir a voz do outro do que com o que eles próprios dizem; cantam em duetos, trios, quartetos, e ao final «milagrosamente» se entendem” (*apud* Balboni, 2007, p.31).

<sup>22</sup> É importante lembrar que os aspectos descritos, não autorizam conclusões redutoras, tais como: “os italianos falam sempre assim”. Como salientado anteriormente, esses comportamentos podem variar entre grupos e também conforme atividades e espaços em que a comunicação esteja ocorrendo.

Assim, a questão é buscarmos conviver com as diferenças, sem homogeneização cultural, porque cada discurso é válido na cultura em que se inscreve.

Kramsh (1993, p. 236) propõe o conceito de *terceira cultura*, que é de grande relevância em seu trabalho. A *terceira cultura*, ou o que Bhabha (2001) chama, neste caso, de o *terceiro espaço*, se refere ao espaço que nasce entre a realidade linguística e contextual, na qual os alunos cresceram e estão inseridos, e as novas culturas, às quais eles estão sendo introduzidos. Kramsh (*op.cit.*) convida-nos a pensar a abordagem de língua e cultura em termos de:

1. Estabelecimento de uma *esfera de interculturalidade*, diferente de transferência de informação entre culturas. Inclui reflexão sobre a cultura nativa e a cultura-alvo;

2. Reflexão sobre cultura como um *processo interpessoal* – substituir a apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pela reflexão sobre um processo que se aplica ao entendimento do que é ser “estrangeiro”, ou “alteridade”;

3. Abordagem de *cultura como diferença* – não tratar cultura como característica nacional, ou seja, como se identidades nacionais fossem monolíticas. Em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados à idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social, e

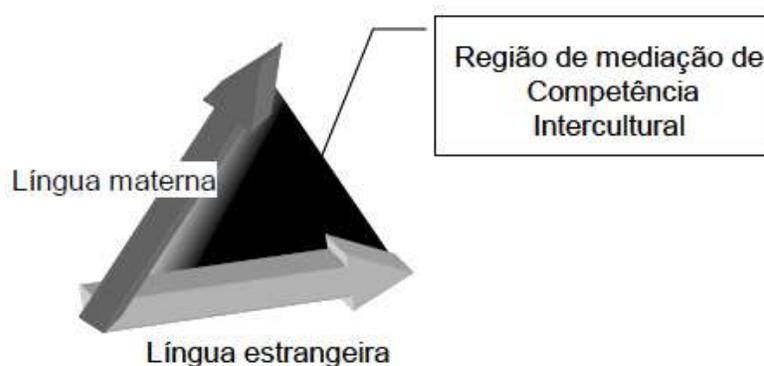
4. *Cruzamento de fronteiras disciplinares* – encorajar professores a expandirem seus horizontes de leituras para além da literatura, lendo estudos de cientistas sociais, etnógrafos, e sociolinguístas, tanto sobre sua sociedade quanto sobre as sociedades que falam a língua que ensinam.

Como Balboni (2007) aponta, os objetivos da abordagem intercultural, não podem ser alcançados através de um simples “training” ou curso de curta duração, mas deveriam ser colocados como pano de fundo da formação contínua de professores e alunos, em um processo que o autor chama de *lifelong e lifewide learning*.

Apresento a seguir na Figura 3, a representação segundo Stierstofer *et alli.* (2002)<sup>23</sup>, da região de mediação de competência intercultural, por entender que o modelo proposto pelo autor, corrobora o sentido de *terceiro espaço* proposto por Kramsh (1993):

---

<sup>23</sup> Extraído de ROZENFELD, Cibele. C.F (2007, p.80)



**Figura 3 - Representação da região de mediação da Competência Intercultural.**

Para que a proposta de trabalho com aspectos interculturais na aula de LE aconteça, é necessário integrar a abordagem da cultura desde as fases iniciais do ensino de línguas. Se, como relatei anteriormente, língua é cultura, não haveria razão para deixar a reflexão sobre cultura para quando houvesse tempo ou para quando o aluno estivesse mais proficiente. Para isso, se torna fundamental a elaboração de materiais didáticos adequados.

Infelizmente, os materiais didáticos produzidos sob uma perspectiva intercultural ainda não são bem recebidos pelas editoras, que não se arriscam a publicar materiais que fujam à receita tradicional de sucesso de vendas da indústria de livros, centrada na estrutura da língua e no objetivo da comunicação.

Prova disso é que a maioria dos livros ainda hoje está dividida de forma que em cada capítulo encontramos a maneira pela qual devemos comparar as línguas: antes há a comparação com sistemas de som, as estruturas gramaticais, os sistemas de vocabulário, da escrita, e, por fim, a abordagem da cultura. Se língua é cultura, não haveria razão para se imaginar em deixar a abordagem de cultura para o final de cada unidade didática. O aluno teria que perceber desde o primeiro contato, que a cultura está na língua e a língua está na cultura; a separação presente nos livros didático não existe. Como salienta Kramsch (1993) já na introdução de seu livro, aprender sobre a cultura na aprendizagem de LE não é uma quinta habilidade, ao lado de ler, ouvir, falar e escrever. É um aspecto que deve estar presente sempre como pano de fundo, já a partir do primeiro dia, e que vem desafiar a habilidade dos alunos de se sensibilizar para o mundo a sua volta (*op.cit*, p.1).

Outro fator importante é a formação de professores que precisaria, de alguma forma, incorporar a perspectiva interculturalista, criando um perfil de profissional que Serrani (2010, p.15) chama de *professor de língua como interculturalista*, apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento dos conflitos identitários e contradições sociais na sala de aula. Para que isso ocorra, é preciso que haja, antes de tudo, uma mudança no modo de pensar dos professores de LE sobre como a língua funciona e sobre os reais objetivos do ensino de LE.

Nossa caminhada, como professores, é longa, mas nunca podemos nos esquecer da importância de dar o primeiro passo. E esse primeiro passo começa com querer ajudar nossos alunos nesse processo de aprendizagem de uma língua, conscientizando-se de sua cultura e da cultura do outro. Esse é um caminho pelo qual todos os estudantes devem passar. Afinal, desejamos que eles desenvolvam seu importante papel de alunos pensantes, utilizando suas capacidades de questionar o mundo e as formas de como ele funciona. Em conjunto, professores e alunos podem transformar a atual situação da educação, tornando o ensino mais inclusivo, menos carregado de preconceitos e de estereótipos.



## CAPÍTULO 2

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

*“O método não é o da objetividade, mas o da subjetividade treinada (disciplined)” (ERICKSON, 1984).*

Este capítulo trata da metodologia adotada nesta pesquisa e subdivide-se em cinco partes. Na primeira parte explanarei, de forma breve, aspectos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que orienta este estudo. Na segunda parte segue a apresentação do contexto da pesquisa onde se encontram incluídos detalhes sobre o cenário que compõe a pesquisa; as informações sobre os participantes deste estudo encontram-se na terceira parte deste capítulo. Na quarta seção, apresentarei a descrição dos instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo e os procedimentos de coleta dos mesmos. Os procedimentos da análise dos dados são, por sua vez, explicitados na quinta e última parte.

#### **2.1 A natureza e o caráter do estudo**

Como vimos no capítulo anterior, não se pode criar um “fosso” entre linguagem, cultura e sociedade. Há um vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre culturas, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo. A ordenação do real ocorreria nas malhas da linguagem (SOMEKH; LEWIN, 2005).

Se a realidade é encarada como uma visão subjetiva do mundo, e por isso não pode ser objetivamente apreendida, resta ao pesquisador tentar conhecê-la pela forma como ela se apresenta, ou seja, pelas representações construídas pelos próprios sujeitos. O pesquisador deve compreender a pesquisa (e o fazer pesquisa) como um processo em construção e considerar a voz do indivíduo investigado, na medida em que ela revela um conhecimento construído sobre sua realidade (DENZIN; LINCOLN, 2006; LÜDKE e ANDRÉ, 1986). O que se tem como resultado de uma investigação não são os fatos em si (uma realidade objetiva), mas a interpretação do pesquisador sobre as

interpretações dos indivíduos que participam de um determinado fenômeno, isso é, em última instância, *interpretações de interpretações*.

Uma vez que concebe a realidade como subjetiva, a verdade como relativa e historicamente condicionada (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002) e privilegia a *compreensão* e a *interpretação* dos significados dentro de um contexto específico (ANDRÉ, 2003), a *perspectiva paradigmática qualitativa* mostra-se a mais adequada para desenvolver um estudo capaz de responder às questões desta pesquisa. Ainda segundo Munby (1982, 1984), a pesquisa qualitativa é especialmente apropriada para o estudo das crenças. Para Minayo (2002), este tipo de pesquisa

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

De acordo com Guba (1990), devido à amplitude do termo *qualitativo*, não podemos definir um estudo como tal, sem explicitar os princípios adotados para conduzi-lo. Com certeza a denominação de *qualitativo* como *não quantitativo*, pelo simples fato de não usar dados numéricos, seria reduutivo, errôneo e prejudicial. Os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Tanto os pesquisadores que lidam com dados qualitativos quanto com quantitativos imaginam que sabem alguma coisa a respeito da sociedade e que vale a pena relatar aos outros, (BECKER, 1986 *apud* DENZIN e LINCOLN, 2006), mas eles se distinguem quanto à forma e à ênfase de contá-la. Enquanto a abordagem quantitativista divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente, a qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2003, p.17).

Para Merriam (1988) e Cresswell (1994) há seis características que definem uma pesquisa qualitativa e que a diferenciam de uma pesquisa quantitativa:

1ª) a preocupação do pesquisador com o “processo” mais do que com resultados e produtos;

2ª) o pesquisador está interessado no significado, ou seja, na percepção que as pessoas possuem de suas vidas, experiências e estrutura de mundo;

3ª) o principal instrumento de coleta e análise de dados é o instrumento humano, ou seja, inclui o próprio pesquisador;

4ª) envolve pesquisa de campo: o pesquisador tem contato físico com as pessoas, os cenários ou instituições pesquisadas, a fim de observar e registrar o comportamento em ambiente natural;

5ª) é descritiva, uma vez que o pesquisador está interessado no processo, no significado e compreensão alcançados pelas palavras ou ilustrações; e

6ª) o processo é indutivo, ou seja, o pesquisador constrói abstrações, conceitos, hipóteses e teorias a partir de detalhes.

Vale ressaltar que os autores enfatizam o fato de nem todos os estudos apresentarem todas as características acima referidas, podendo alguns deles estar até totalmente desprovidos de algumas delas. No entanto, o que caracteriza uma pesquisa qualitativa, não é a total inclusão das características, mas sim o grau da inclusão.

Denzin e Lincoln (2006) assinalam também que as pesquisas de natureza qualitativa envolvem

uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (*op. cit.*, p. 17).

Uma vez que procura compreender, descrever e interpretar o processo de ensino-aprendizagem de LE (italiano) “em seu acontecer natural, sem a manipulação de variáveis ou tratamento experimental” (ANDRÉ, 2003, p. 17), esse estudo se revela também de cunho *interpretativista*, por utilizar uma abordagem hermenêutica, buscando engajar-se em uma “compreensão interpretativa” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p. 27) do contexto em que se encontra. Essa modalidade de pesquisa, que trata especialmente de aspectos sociais, é utilizada quando o objetivo do pesquisador é buscar os significados construídos pelos participantes do contexto social e do “contexto interacional” de modo a poder compreendê-los. Não é coerente com a lógica interpretativista um estudo em laboratório ou em um contexto distanciado daquele que é o foco de interesse da pesquisa. A compreensão dos processos sociais pressupõe um

“mergulho” no mundo no qual eles são gerados. Vale ressaltar que a pesquisadora deste estudo, na qualidade de professora de italiano e coordenadora na escola<sup>24</sup> em que a pesquisa se desenvolveu, faz parte do contexto da pesquisa e, portanto, “imersa-se no fenômeno de interesse” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p.45), não se colocando fora da realidade social em que o estudo se desenvolve. Gonsalves (2003, p. 67) destaca que, ao buscar informações diretamente junto à população pesquisada, o pesquisador precisa se aproximar da situação ou fenômeno pesquisado, fazendo com que a pesquisa possa ser definida como uma *pesquisa de campo*.

Vale salientar, conforme destaca André (2003), que pesquisas científicas relacionadas a questões educacionais são geralmente vinculadas à etnografia. De acordo com a mencionada autora, o que estudiosos da educação têm desenvolvido não deve ser entendido como etnografia em seu sentido estrito. O termo *etnografia*, que etimologicamente significa *descrição cultural*, nasce na antropologia e o foco de interesse dos antropólogos é a descrição da cultura (práticas, valores, crenças, linguagens, significados) de um grupo social. Aquilo que se tem feito na área da educação é uma *adaptação* da etnografia a essa área de conhecimento. A autora defende que trabalhos na área da educação podem, primeiramente, ser definidos como de “tipo etnográfico”, pois alguns requisitos da etnografia não são – e nem necessitam ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. O que faz com que um trabalho possa ser caracterizado como “do tipo etnográfico na educação de línguas é fazer uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia” (ANDRÉ, *op. cit.*, p. 28).

A pesquisa etnográfica no campo educacional é definida, ainda por Moita Lopes (1996) como:

[...] uma *descrição* narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar / aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para

---

<sup>24</sup> Os dados mencionados, os instrumentos de coleta, bem com o contexto da pesquisa, serão explicados com mais detalhes nas seções a seguir.

alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (p. 88).

Desta forma, embora não se proponha a fazer uma análise descritiva mais profunda do contexto a que se vincula, esta pesquisa pode ser definida como sendo *de cunho etnográfico* uma vez que faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia (ANDRÉ, 2003), dentre as quais podemos citar a observação, a entrevista, a busca pelo entendimento amplo dos eventos inerentes à sala de aula, a partir do levantamento de percepções dos alunos sobre aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem de LI, e de suas significações para os envolvidos nesse contexto.

Opto, então, por realizar uma *pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, de cunho etnográfico*, uma vez que o tipo de pesquisa escolhido:

- possibilita a interação direta do pesquisador com os sujeitos;
- descreve e analisa o contexto, a partir das percepções dos participantes sobre aspectos do ensino-aprendizagem de LI;
- busca um entendimento do todo, relacionando os dados coletados com o contexto, no qual os sujeitos estão inseridos;
- considera a subjetividade dos dados;
- preocupa-se com o processo;
- preocupa-se com o significado atribuído pelos participantes às questões investigadas.

## **2.2 O contexto da pesquisa**

O contexto da pesquisa foi uma escola particular de italiano localizada em um município no interior do Estado de São Paulo. A opção por investigar as crenças de alunos de LI sobre a língua-cultura italiana, em aulas de um curso de italiano pode ser justificada pelo fato de que consideramos relevante pesquisar um contexto com o qual estaria familiarizada, posto que minha atuação como professora de LI deu-se majoritariamente em escolas de idiomas.

No período em que foi desenvolvida a coleta de dados, a escola contava com 105 alunos. Ela era filiada a uma associação brasileira de sociedade civil, sem fins lucrativos, com sede na cidade de São Paulo, que tem por escopo a realização de

atividades educacionais e culturais, visando especificamente à intensificação do intercâmbio entre o Brasil e a Itália.

A escola oferece ensino para crianças, adolescentes e adultos, dispondo de cinco salas de tamanho médio equipadas com rádio, televisão, DVD e ar-condicionado, além das carteiras, mesa do professor e lousa. A televisão ocupa papel central na disposição da sala de aula, com carteiras organizadas em semicírculo.

Os alunos que frequentam a escola são, em grande parte, oriundos de classe-média e média-alta. Entre estudantes do ensino básico, fundamental e médio, muitos estudam em escolas particulares; pequena parte dos alunos é proveniente do ensino da rede pública. Entre os adultos, há maior predominância de profissionais liberais, executivos, servidores públicos de cargos de chefias e universitários que estão vinculados aos programas de graduação e de pós-graduação de universidades públicas ou particulares da cidade. Os cursos de língua italiana oferecidos pela escola são de vários tipos: Curso Extensivo e Intensivo para grupos; Cursos Individuais; Curso Preparatório para exames de Proficiência; Cursos para viagens; Cursos para empresas e Cursos de Conversação. O curso extensivo de LI para grupos (no qual a pesquisa foi realizada) é dividido em 7 níveis/módulos, que possuem seus conteúdos baseados nas unidades do livro didático adotado: *Linea Diretta*.

Além dos cursos de língua italiana, a escola oferece serviços de tradução juramentada (do italiano para o português e vice-versa) e consultoria sobre os processos de cidadania italiana no Brasil e na Itália.

Anualmente a escola organiza viagens de lazer para Itália que são oferecidas a seus alunos e a toda a comunidade.

Na época em que foi desenvolvida a pesquisa, o número de profissionais contratados para ministrarem as aulas de LI era de 6, ao todo.

### **2.3 Os participantes da pesquisa**

Apresento, nesse item, os participantes de pesquisa, isto é, um perfil dos professores e alunos da escola na qual coletei os dados.

### 2.3.1 Os alunos

Em sua totalidade, os alunos que participaram desta pesquisa foram 16, divididos em 2 turmas de cursos extensivos de italiano<sup>25</sup>. No capítulo 3, sobre a análise de dados, nomeamos as duas turmas com as siglas *Turma A* e *Turma B* e os participantes com números (*Turma A*, aluno 3, por exemplo), a fim de se manter o sigilo acerca de suas informações pessoais. A *Turma A* contava com 9 (nove) alunos e as aulas ocorriam aos sábados, das 8h às 10h. A *Turma B* contava com 7 (sete) alunos e as aulas ocorriam sempre às terças-feiras, das 14h até às 16h.

O perfil dos alunos de cada turma foi levantado através de um questionário<sup>26</sup> que teve, portanto, como principal propósito levantar informações que pudessem caracterizar os alunos participantes do estudo.

A idade e o sexo eram as primeiras informações (junto ao nome que era opcional) constante do questionário para os alunos. Dos alunos que responderam a esta pergunta, tivemos a seguinte divisão por faixa etária (Gráfico 1):

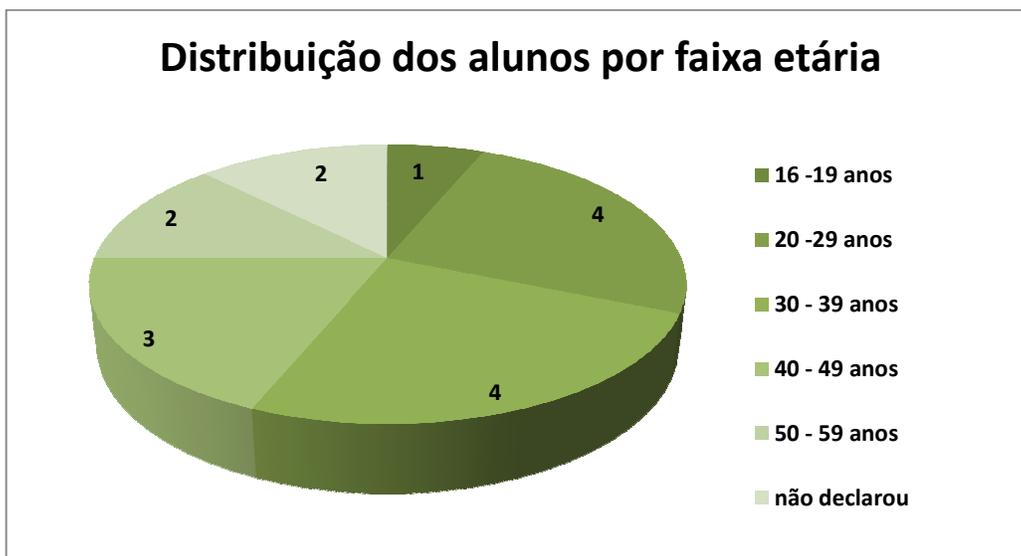


Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por faixa etária

<sup>25</sup> Todos os participantes desta pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido – ANEXO 1.

<sup>26</sup> Disponível no ANEXO 2.

O maior público dos dois cursos de italiano pesquisados são alunos de faixa etária entre 20 e 29 anos (com o 25%) e de 30 a 39 anos (com o 25%), totalizando o 50% do público. Em segundo lugar estão os alunos com idade entre 40 e 49 anos (com 18,75%) e em terceiro lugar os alunos de 50 a 59 anos (com 12,5%). Há apenas um aluno com idade inferior aos 20 anos representando o 6,25% e nenhum aluno com idade igual ou superior aos 60 anos.

Com os questionários consegui levantar também o número de homens e mulheres presentes nas turmas: as mulheres representam a maioria dos alunos, totalizando 11 do total, e os homens são a minoria (5) dos alunos que participaram a pesquisa.

É interessante notar que as pessoas que não declararam a idade (2 alunos), eram mulheres. Isso pode ter ocorrido por um “hábito histórico” da sociedade brasileira de não revelar a idade da mulher ou de não questioná-la sobre o assunto, considerado como descortês.

### **2.3.2 As professoras**

Foram duas as professoras que participaram desta pesquisa: *Flávia e Joana*. Os nomes atribuídos às duas professoras são fictícios, para se preservar ao máximo a identidade das participantes.

Flávia, na época da coleta, ministrava as aulas de italiano para a Turma A e a professora Joana para a Turma B.

Embora não tenha o intuito de traçar um perfil extenso das duas professoras que ministraram as aulas observadas, inclui a seguir uma breve descrição biográfica de ambas por acreditar que isso possa contribuir para a compreensão dos dados que obtive e que analisarei no capítulo subsequente. As informações descritas foram fornecidas por elas mesmas durante entrevistas<sup>27</sup>. Alguns dados pessoais são voluntariamente evasivos ou foram mudados para obter maior sigilo e privacidade.

---

<sup>27</sup>É importante esclarecer que utilizei a entrevista como instrumento para traçar o perfil e também para fazer o levantamento das crenças das professoras. Descreverei este instrumento com mais detalhe no item 2.4 deste capítulo. É também necessário esclarecer que as entrevistas foram realizadas em italiano, de acordo com o desejo de ambas as professoras, sendo que todos os trechos trazidos no estudo foram traduções minhas.

### 2.3.2.1 Flávia

A professora Flávia tinha uma idade entre de 40 e 50 anos no momento da coleta de dados. Ela é italiana de uma cidade do centro da Itália, casada e com um filho de 21 anos. Sua formação universitária deu-se na área da saúde. Já se encontrava no Brasil há mais de 10 anos e a causa da permanência foi o trabalho do marido (italiano também). A primeira vez que ela se estabeleceu na cidade em que a pesquisa se realizou, foi em 1996, e sua estadia durou 5 anos. Nesta primeira fase de vivência no Brasil, ela começou a ministrar aulas particulares de língua italiana a médicos, arquitetos, mães dos amigos do filho, etc., em troca de conversação em língua portuguesa. Em suas palavras, essa *“troca linguística, começou um pouco por curiosidade e um pouco por causa da lei de sobrevivência”* porque a ajudou a *“aprender a língua portuguesa, entrar em contato com a cultura do país e fazer com que me sentisse parte do ambiente e não a estrangeira”*.

Depois de 5 anos de permanência no Brasil, ela retorna à Itália e lá permanece por 4 anos, onde desenvolve trabalho voluntário em um hospital. Em 2006, sempre por causa do trabalho do marido, volta novamente para a cidade em que a pesquisa se realizou, *“para sobreviver de novo, não cair em depressão e não me sentir ilhada”* e procura a escola em questão para começar a ministrar aulas de italiano a turmas.

Flávia retorna à Itália duas vezes por ano para visitar a família. Sua experiência na área de ensino de LI deu-se, então, ministrando aulas particulares na própria residência e somente na escola em questão, onde atua há 5 anos.

### 2.3.2.2 Joana

A professora Joana tinha uma idade entre de 30 e 40 no momento da coleta de dados. Ela nasceu no Brasil, mas possui também a cidadania italiana, porque seus pais são italianos, originários de uma região do sul da Itália. Como todos os seus parentes (tios, avós, primos, etc.) moram na Itália, durante a infância e a adolescência, as viagens de breve duração para passeio ao país eram frequentes. Aos 23 anos decide ir morar na Itália definitivamente. Em suas palavras: *“fui tomada por um desejo de morar*

*lá. Senti uma ligação cada vez mais forte com a Itália*”. Muda-se para uma cidade do centro da Itália e mora lá por 15 anos. Nesse período de tempo, trabalha inicialmente em empregos temporários e esporádicos, como em *pubs* ou ministrando aulas de português, e logo depois em um consultório dentário. Casa-se com um italiano. Ela considera essa experiência de trabalho e a vida familiar “muito boa”, por que: “*me permitiu entrar em contato com a verdadeira realidade italiana...no ambiente de trabalho, com as relações familiares...*”. Apesar de ter sido movida por um desejo de conhecer melhor a Itália, ao longo dos anos de permanência no país, ela se choca com uma realidade diferente daquela que tinha imaginado. Apesar de ter os pais italianos e de ter realizado um curso de três meses de italiano, em suas palavras: “*tive algumas dificuldades para me adaptar [...] Na Itália aquilo que percebi logo eram muitas hostilidades nas relações [...] também com a língua no começo tive alguma dificuldade. A língua era mais dura, a maneira de falar mais abrupta, [...] às vezes para mim mal educada*”. Tudo isso, ao longo do tempo, fez com que Joana mudasse de ideia sobre a permanência na Itália.

*“A ideia de permanecer lá para sempre começava a pesar...não consegui permanecer lá completamente e isso influenciou a minha vida. [...] A ideia de voltar para o Brasil cresceu de tal maneira que não conseguia mais gerir a minha vida. Era uma vida que não queria mais. Comecei a ficar doente. Isso influenciou as escolhas na minha vida [...] não tive filhos para não ter mais ligação definitiva...isso fez com que me envolvesse sempre menos na relação com o meu marido”*.

Em 2009, separou-se do marido e voltou para o Brasil. Apesar disso, “*continuo tendo uma ligação muito forte com a Itália [...] eu gosto muito da Itália [...] a considero como o meu segundo país*”. No Brasil a intenção de Joana é trabalhar em uma escola de língua italiana, por que: “*eu queria trabalhar com a língua italiana [...] sempre gostei da língua italiana, estudá-la, apreendê-la*”. “*No começo pensei no ensino como uma atividade de trabalho paralela [...] mas depois descobri que eu gosto muito de ensinar.*”

Joana tem formação em pedagogia e a sua experiência na área do ensino de LI concentra-se somente na escola em que realizou-se a pesquisa aqui descrita, onde ela atua há 2 anos.

## 2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta

Em pesquisas qualitativo-interpretativistas de cunho etnográfico, como este estudo, é importante que diferentes instrumentos de coleta de dados sejam utilizados, de forma a garantir validade e confiabilidade aos dados obtidos e, conseqüentemente, à análise dos mesmos.

Conforme apontam Denzin e Lincoln (2006), cada instrumento garante uma visibilidade diferente do contexto de investigação. Assim, comumente há um comprometimento do pesquisador, no sentido de dispor de mais de um instrumento na atividade de pesquisa, a fim de que os entrelaçamentos destes dispositivos viabilizem a triangulação dos dados registrados. Considero válida a sugestão/proposta dos citados autores que consideram o pesquisador interpretativista como um confeccionador de colchas de retalhos ou *bricoleur* que costura, edita e reúne pedaços da realidade, num processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa.<sup>28</sup>

No caso desta pesquisa, dedico-me ao estudo das percepções ou crenças dos participantes frente às questões culturais no ensino de línguas, buscando compreender como essas percepções se apresentam e como podem ser relacionadas ao contexto em que os participantes estão inseridos. Assim, de certo modo, se pode traçar uma interligação entre a realidade da sala de aula de LI e as percepções dos participantes com relação ao processo de ensino/ aprendizagem de LI nesse contexto. Como o exercício de “alfaiataria”, busco costurar fatores encontrados nesse cenário, em busca de um retrato que nos possibilite compreender as crenças dos aprendizes brasileiros em relação à língua e cultura italiana, não visando homogeneizar todas as “peças”, mas compreendê-las em suas semelhanças e diferenças.

Fundamentando-me no *princípio da triangulação*, neste estudo opto pelo uso de instrumentos de naturezas diferentes: questionários mistos, aplicados aos alunos, observação de aulas (gravadas em áudio), para obter mais bases para a compreensão do

---

<sup>28</sup> Denzin e Lincoln discutem os conceitos de *bricoleur* e *bricolage* com base em outros autores. Weinstein e Weinstein (1991): “o significado de *bricoleur* no francês popular é ‘alguém que utiliza suas próprias mãos em seu trabalho e emprega meios tortuosos se comparados aos do artesão’”; Lévi-Strauss (1966): “um construtor de barcos”. Denzin e Lincoln compreendem o *bricoleur* como “um indivíduo que confecciona colchas”, “uma pessoa que reúne montagens”.

contexto, e entrevistas semi-estruturadas (gravadas em áudio), aplicada junto às professoras.

A utilização de fontes variadas de dados me ajudou a alcançar uma forma mais ampla para a interpretação dos dados, uma vez que a literatura indica ser bastante limitado depender de apenas um tipo de informação coletada.

Para atingir os objetivos do presente trabalho, dividi o levantamento de dados em três etapas:

- 1ª etapa: pesquisa com alunos através de questionários mistos;
- 2ª etapa: observação de aulas
- 3ª etapa: pesquisa com as professoras através de entrevistas semi-estruturadas.<sup>29</sup>

#### **2.4.1 Primeira etapa**

Na primeira etapa, o questionário foi o primeiro instrumento de coleta de dados. Foi aplicado aos 16 alunos das duas diferentes turmas.

Esse instrumento foi utilizado com duas finalidades distintas. Primeiramente, para buscar o maior número possível de respostas para poder levantar um perfil dos alunos das turmas, conforme já descrito nas seções anteriores. Além disso, o questionário foi também utilizado como instrumento de coleta de dados a respeito do levantamento das crenças dos alunos - participantes sobre a LI, no que se refere a alguns mitos ou crenças recorrentes relacionadas a esse ensino. Procurei abordar pontos que considere importantes, tais como as percepções dos aprendizes em relação à língua e à cultura italiana, a comparação entre povo italiano e brasileiro, a relação entre o ensino-aprendizagem da LI, bem como aspectos culturais, e o papel do professor no processo, dentre outros. Esse instrumento me permitiu, assim, levantar as crenças expressas dos alunos-participantes, na visão de Williams e Burden (1997), já que o enfoque recai no que eles dizem pensar ou acreditar em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LI.

---

<sup>29</sup> O roteiro da entrevista está disponibilizado no ANEXO3.

O questionário foi entregue aos alunos no final de uma das aulas observadas e foi pedido que o respondessem em casa e que o entregassem na secretaria na aula sucessiva.

O questionário contava com 13 perguntas e as questões eram, em sua maioria, dissertativas, oferecendo maior liberdade nas respostas e exigindo reflexão dos participantes acerca de algum aspecto subjetivo; isso me permitiu obter maior riqueza do material que teria sobre o que os alunos pensam sobre a língua, o povo e a cultura italiana, para serem triangulados com os dados provenientes da observação das aulas e as entrevistas das professoras.

Nenhum participante se recusou a responder ao questionário, por isso, nessa primeira fase da pesquisa, obtivemos 16 questionários respondidos.

#### **2.4.2 Segunda etapa**

A segunda etapa da pesquisa ocorreu através de observação das aulas das duas turmas nas quais foram aplicados os questionários.

A observação, neste caso, pode ser denominada “participante”, uma vez que o pesquisador busca, de certo modo, inserir-se no contexto social investigado, assumindo um certo grau de interação com a situação estudada, “afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2003, p. 28). A interação, neste caso, ocorre, principalmente, entre a pesquisadora, seus colegas de trabalho, a saber, os professores de LI e os alunos da escola em que se desenvolveu a pesquisa, devido a seu trabalho como uma das professoras e coordenadora de italiano desse cenário.

Dentro desta perspectiva, a observação define-se como *participante*, posto que, segundo Matos e Vieira (2002, p. 46), este tipo de pesquisa “caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas pesquisadas”. De acordo com Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 71), a observação participante caracteriza-se pela *não* neutralidade do pesquisador, que vivencia, “juntamente com os sujeitos pesquisados, as situações de seu dia-a-dia”. Vale ressaltar que, o fato da pesquisadora ser colega das professoras e, sobretudo, coordenadora da escola, pode ter tido algum efeito sobre as práticas e o comportamento das professoras durante as observações das aulas. Além disso, estou cientes que quando se tem um elemento externo em sala de

aula, há modificações e possivelmente, tanto alunos como professores tentam, de certa forma, adequar-se à presença dessa pessoa. Isto significa que o que observei pode não representar, de modo claro e próximo, o que realmente ocorre em sala de aula.

Julgo, no entanto, necessária a observação das aulas a fim de analisar uma possível correlação de abordagens / métodos utilizados em sala de aula com as crenças reveladas pelos estudantes e pelas professoras, ou seja, para termos mais bases para compreendermos o contexto em que se encontram inseridos os participantes. Além disso, busco também observar uma possível relação entre o dizer ou o discurso dos alunos, levantados a partir dos questionários, e seu modo de agir em sala.

Como salienta Barcelos (1995), na investigação das crenças, o uso exclusivo de questionários e entrevistas para a coleta de dados pode proporcionar resultados limitados, pois tais métodos diretos são passíveis de um grande número de influências que podem comprometer os resultados do estudo, como por exemplo, o fato de o participante não conseguir expressar precisa ou satisfatoriamente o que pensa, por meio de entrevistas ou questionários, ou porque ele pode dizer coisas que ouviu alguém dizer e que sabe que são “aceitáveis” atualmente, ou ainda ele pode não dizer coisas que sabe que não são “aconselháveis” de se fazer hoje, embora continue fazendo. A autora sugere que a observação das aulas dos professores pode nos proporcionar, como uma alternativa indireta, situações em que suas crenças, bem como a dos alunos, podem ser inferidas também através de seus comportamentos.

Assim sendo, conforme já pontuado, a partir dessas observações, que ampliam possibilidades de análise dos dados oriundos dos questionários e entrevistas, o presente estudo se propõe a também fazer uso de procedimentos das observações de aulas, para proporcionar uma interpretação mais informada dos resultados obtidos.

A observação das aulas ocorreu entre setembro e dezembro de 2011. Na Turma A, como na Turma B, o período de observação foi de 10 semanas de aulas. Em todas as aulas observadas, as professoras foram as mesmas, e o material didático utilizado também foi igual.

A frequência dos alunos das duas turmas, ao longo das dez semanas em que acompanhei as aulas, foi bastante oscilante.

As aulas foram gravadas em áudio, e, juntamente com as notas de campo da pesquisadora, foram a base para a procura das crenças dos alunos apontadas pelo

questionário. Os excertos utilizados em nossa análise foram transcritos conforme as convenções para a transcrição das entrevistas (VAN LIER,1998).

É importante ressaltar que a observação das aulas foi realizada antes das entrevistas com os professores. Isso foi feito para não provocar mudanças no método de ensino e no comportamento das professoras durante as aulas observadas.

No quadro a seguir, para uma melhor visualização das informações relativas a esta etapa de coleta de dados, resumi as informações referentes às aulas observadas e aos participantes dessa pesquisa:

	<b>TURMA A</b>	<b>TURMA B</b>
Período de observação das aulas	De Setembro a Dezembro 2011	De Setembro a Dezembro 2011
Número de alunos matriculados	9	7
Professoras que ministravam as aulas	Flávia	Joana
Dia e horário das aulas	Sábado Das 8:00 às 10:00	Quarta-feira Das 14:00 às 16:00
Período de tempo de aulas observadas	10 semanas	10 semanas
Carga horária das aulas observadas	20 horas	20 horas

**Tabela 3- Quadro relativo aos participantes e aulas observadas.**

### **2.4.3 Terceira etapa**

A terceira e última etapa da coleta dos dados se realizou com as duas professoras, Flavia e Joana, através da utilização do instrumento da entrevista semi-estruturada. Como já dito anteriormente, tinha a meu favor o fato de eu ser professora e coordenadora da escola<sup>30</sup> e, portanto, colega das entrevistadas. Isso possibilitou que a entrevista fosse realizada em apenas um encontro, pois as entrevistadas já se sentiam à vontade com a entrevistadora. O clima informal que prevaleceu durante as entrevistas gerou respostas espontâneas por parte das participantes e me permitiu fazer questionamentos importantes para meu estudo.

---

<sup>30</sup> A pesquisadora exerce o trabalho de professora desde 2007 e de coordenadora didática desde 2009.

O roteiro da entrevista era composto de 15 perguntas, começando com as de caráter geral sobre biografia e a profissão de professor de italiano, entrando nas especificidades do ensino em sala de aula, e seguindo para aquelas que nos dariam a possibilidade de levantar suas crenças, bem como o que as professoras supunham ser as percepções dos alunos.

Meus objetivos com a aplicação da entrevista foram: a) levantar as crenças das participantes; b) proporcionar um momento de reflexão às professoras sobre suas próprias ações nas aulas; e c) verificar as suas suposições sobre as crenças dos alunos.

As entrevistadas assinaram o *Termo de consentimento livre e esclarecido* (ver ANEXO 1), no qual elas concordavam em participar da pesquisa através de gravação (áudio) e lhes foi esclarecido sobre a finalidade da entrevista e sobre o compromisso com relação aos dados obtidos. Ao mesmo tempo, se garantia total sigilo acerca de suas identidades ou de qualquer outra informação que pudesse identificá-las durante a entrevista.

A gravação das entrevistas e sua respectiva transcrição são também métodos utilizados nesta pesquisa, visando à geração de dados. As entrevistas são consideradas, neste estudo, instrumentos que permitem avaliar com mais clareza as concepções verbalizadas dos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE (VAN LIER, 1988). Desta forma, todas as entrevistas realizadas neste trabalho foram gravadas e posteriormente transcritas, para servirem como registros dos dados a serem analisados.

Quanto à aplicação das entrevistas, essas ocorreram depois de mais ou menos um mês e meio de acompanhamento das aulas. Foram realizadas em uma sala da própria escola devido à praticidade do local, já que as participantes permaneciam praticamente o dia inteiro nas dependências da escola realizando suas atividades profissionais. As entrevistas das duas professoras foram realizadas individualmente, em um único encontro e transcorreram de maneira descontraída. A tabela a seguir ilustra a data em que as entrevistas ocorreram e a duração de cada uma.

<b>Professora</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
Joana	21/10/2011	1 h 17'
Flavia	30/11/2011	46'

**Tabela 4– Data e duração das Entrevistas das professoras**

Para uma melhor visualização dos instrumentos utilizados nas diferentes etapas do levantamento dos dados, elaborei a seguinte tabela:

<b>Etapas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Objetivos</b>
<b>1</b>	Questionário	Estudantes	Levantar e formar um perfil dos alunos e de suas crenças em relação ao povo italiano, à Itália, à língua italiana e ao curso de língua italiana.
<b>2</b>	Observação de aulas	Estudantes Professores	Levantamento de dados, para ampliação de possibilidades de interpretação dos dados coletados pela entrevista e questionário, ou seja, triangulação dos dados obtidos por meio de diversos instrumentos; recolher outras imagens e representações sobre cultura e língua italiana; verificar a existência ou não de atividades propostas abordando aspectos culturais no ensino-aprendizagem da LI.
<b>3</b>	Entrevistas	Professores	Levantar percepções ou crenças sobre ensino-aprendizagem de LI das professoras; reflexão das professoras sobre suas próprias práticas nas aulas; e levantar suposições sobre as percepções dos alunos acerca da Itália, da

			língua italiana e do curso de língua italiana.
--	--	--	--

**Tabela 5- Instrumentos e etapas da pesquisa**

## **2.5 Procedimentos de análise dos dados**

Esta seção é voltada para a explicação dos procedimentos que orientaram a análise dos dados deste estudo. Conforme já explicitado em seções anteriores, neste capítulo, a análise dos dados segue os padrões típicos da pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico, segundo os apontamentos de Denzin e Lincoln, (2006) e André (2003), entre outros.

Com vistas ao estabelecimento de categorias que me permitissem analisar os dados, os procedimentos adotados envolveram quatro momentos distintos: a) análise dos questionários; b) análise das entrevistas; c) análise das anotações de campo das aulas assistidas; d) triangulação dos dados fornecidos pelas diferentes fontes;

A análise dos registros provenientes das entrevistas e questionários pautou-se em Nunan (2003, p.140-153), no que se refere à interpretação e agrupamento dos dados por palavras-chave. Primeiramente busco fazer uma leitura de todo o material, cruzando o conjunto de informações coletadas em busca de categorias. Posteriormente à categorização, triângulei esses dados com bases nas informações obtidas por meio dos outros instrumentos, quais sejam, anotações de campo, a fim de ampliar as bases para a análise dos dados.

É importante ressaltar que, ao desenvolver a análise, serão apresentados alguns dados fazendo uso da quantificação, sobretudo de gráficos e divisão por porcentagens. Contudo, em sua essência e base, a presente análise pauta-se em princípios que regem a pesquisa qualitativa, conforme já explicitado. Neste sentido, Brown e Rodgers (2002, p.15) salientam que “pesquisas predominantemente qualitativas podem também fazer uso de números”, enquanto o inverso também é verdadeiro.

Na fase de análise dos questionários dos alunos e das entrevistas com as professoras, examinei as respostas buscando compreender o posicionamento dos

mesmos; em seguida, agrupei as respostas por categorias, observando as semelhanças e as discrepâncias entre elas. Após anotar a frequência das respostas e sua relação com outras perguntas, realizei agrupamentos por categorias, análises quantitativas e elaboramos os gráficos.

Na segunda etapa, foram analisadas as anotações de campo e as observações de aulas, buscando compará-las com as informações dos questionários e entrevistas. Finalmente, na última etapa, os dados obtidos foram associados, com o objetivo de materializar a triangulação.

A fim de respondermos às questões de pesquisa, a análise desses dados, que apresentarei no próximo capítulo, consiste na descrição das categorias e também na avaliação de sua relação com o contexto, com base na literatura privilegiada.

Gostaria de ressaltar que, durante todo o período de análise dos dados, experimentei a sensação de estar em uma montanha-russa em que havia momentos de pura exaltação – nos quais sentia que tudo era possível e que ia dar certo – alternados a momentos de completo desespero – nos quais a angústia e a incerteza imperavam nas tentativas de interpretação e compreensão dos dados.

Várias foram as dificuldades encontradas ao longo desse processo de análise de dados, mas talvez uma das que me causou maior preocupação tenha sido a questão de como apresentar de modo objetivo os resultados obtidos na pesquisa. Procurava ter em mente a melhor maneira de apresentação dos dados, de forma que favorecessem a compreensão do leitor e facilitassem a visualização dos resultados obtidos no estudo.

Assim sendo, os dados oriundos dos questionários e entrevistas me permitiram levantar as crenças verbalizadas<sup>31</sup> dos alunos e professoras agrupando-as segundo os seguintes tópicos e categorias:

#### 1. Crenças relacionadas aos objetivos de aprendizagem

- a) Objetivos para a aprendizagem da LI;
- b) Contato prévio com o país.

---

<sup>31</sup> Conforme discussão teórica, a noção de crença adotada nesse estudo reflete uma visão discursiva e enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 1979; KALAJA, 2003), portanto serão analisadas as crenças verbalizadas ou “expressas” (WILLIAMS; BURDEN, 1997) dos aprendizes sobre o processo de ensino/aprendizagem da LI, ou seja, as crenças serão investigadas a partir de “trechos de fala” ou “trechos de escrita” dos participantes, obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados descritos neste capítulo e essas crenças serão, então, relacionadas a possíveis impactos no contexto em que estão inseridas.

2. Crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem da LI

- a) Crenças quanto à *língua italiana*;
- b) Crenças quanto ao país e ao *povo italiano*;
- c) Crenças construídas com base na *comparação* entre língua-cultura italiana e brasileira.

Diante do exposto, passarei, no capítulo a seguir, para a apresentação de minha análise.

### CAPÍTULO 3

#### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentarei a análise e a discussão dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados descritos no capítulo anterior.

Por meio da análise e discussão dos dados, pretendo responder as questões de pesquisa expostas na introdução deste trabalho, e que retomo aqui para uma melhor compreensão do leitor:

- 1) Que crenças quanto ao ensino-aprendizagem e, também, sobre a língua, cultura e o povo italiano são levadas para a sala de aula por alunos, brasileiros, de cursos de italiano de uma escola de línguas do interior paulista?
- 2) Quais as possíveis implicações dessas crenças para o processo de aprendizagem de italiano-LE?

Apresentarei inicialmente, no item 3.1, crenças relacionadas aos objetivos de aprendizagem e, assim, me voltarei mais às crenças inferidas a partir dos discursos dos alunos que participaram desta pesquisa. Embora a ênfase seja dada às crenças dos alunos, busquei cruzar essas visões com as percepções docentes, para que pudesse pensar nas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de modo mais amplo. A análise será efetuada com bases em duas categorias, a saber: objetivos para a aprendizagem da LI e contato prévio com o país.

No item 3.2, será apresentada a análise das crenças dos alunos e professores sobre o ensino-aprendizagem da LI. Nesse item, as crenças se encontram agrupadas nas seguintes categorizações: Crenças quanto à *língua* italiana; Crenças sobre a *Itália* e *povo italiano* e crenças que se fundamentam a partir da *comparação* entre língua-cultura-povo italiano e brasileiro.

As categorias de crenças apresentadas foram introduzidas para este estudo com base na análise dos registros, em agrupamentos, realizados de acordo com similaridades e diferenças entre as crenças, e foram analisadas com base na

fundamentação teórica apresentada no capítulo 1 desta dissertação. As entrevistas com as professoras e as observações das aulas serão utilizadas para cruzar dados e ampliar análises relacionadas às crenças dos alunos, levantadas através do questionário, conforme já especificado no capítulo anterior.

### **3.1 Crenças relacionadas aos objetivos de aprendizagem**

Neste item apresentarei o levantamento das crenças dos alunos a partir do perfil dos mesmos. Através do cabeçalho e das perguntas de número 2, 8 e 9 do questionário, foi possível traçar um perfil dos alunos das duas turmas investigadas em relação à idade, sexo, motivos para a aprendizagem da LI e contato prévio com o país. Como já apresentado anteriormente, o maior público dos dois cursos de italiano pesquisados são alunos de faixa etária entre 30 a 50 anos, totalizando quase o 50% do público. Em relação ao sexo, as mulheres representam a maioria dos alunos: em um total de 16 participantes, 11 eram mulheres e somente 5 homens.

Depois destas informações, com as respostas às perguntas de número 2, 8 e 9 do questionário, foi possível levantar algumas crenças a partir dos motivos para a aprendizagem da LI e contato prévio com o país. Vejamos a seguir.

#### **3.1.1 Objetivos para a aprendizagem da LI**

A pergunta de número 2 do questionário para os alunos se referia às razões que os levaram a frequentar o curso de língua italiana.

*O que te levou a fazer um curso de italiano?*

Levando-se em consideração os tipos de objetivos colocados por Rocha (2006) para o ensino-aprendizagem de LE, e cruzando-os com pressupostos defendidos por Gardner (2001), cujas ideias integram o referencial teórico da pesquisa aqui descrita, utilizarei os conceitos de *motivação intrínseca* e *extrínseca* na área de ensino de LE, para classificar os motivos que levaram os alunos a escolher o curso de italiano.

Conforme discussão teórica, para a análise dos dados, são consideradas como motivações de tipo *intrínseco*: o interesse pessoal pela cultura, o interesse

justificado pela descendência ou experiência de familiares, o interesse na língua em si, o interesse na aprendizagem de LEs de forma geral, o desejo de realizar uma viagem a países de língua italiana e de adquirir o conhecimento da língua para crescimento pessoal, o interesse na cultura europeia e a manifestação de curiosidade pela língua.

São categorizadas como motivações do tipo *extrínseco*: a necessidade do idioma italiano no atual mercado de trabalho, o interesse em realizar um programa de pós-graduação na Itália, na Europa ou em algum país não especificado, o desejo de realizar um estágio em algum dos países europeus ou a necessidade de leituras em italiano de textos da área acadêmica em que o aluno se encontra inserido.

Vale ressaltar que a maioria dos estudantes relatou mais de um tipo de motivação para a aprendizagem e as motivações apresentadas tanto poderiam ser de uma mesma categoria como de categorias distintas, por isso optei por colocar pontos percentuais nas diferentes categorias. As categorias foram sintetizadas e expostas no Gráfico 2, a seguir.

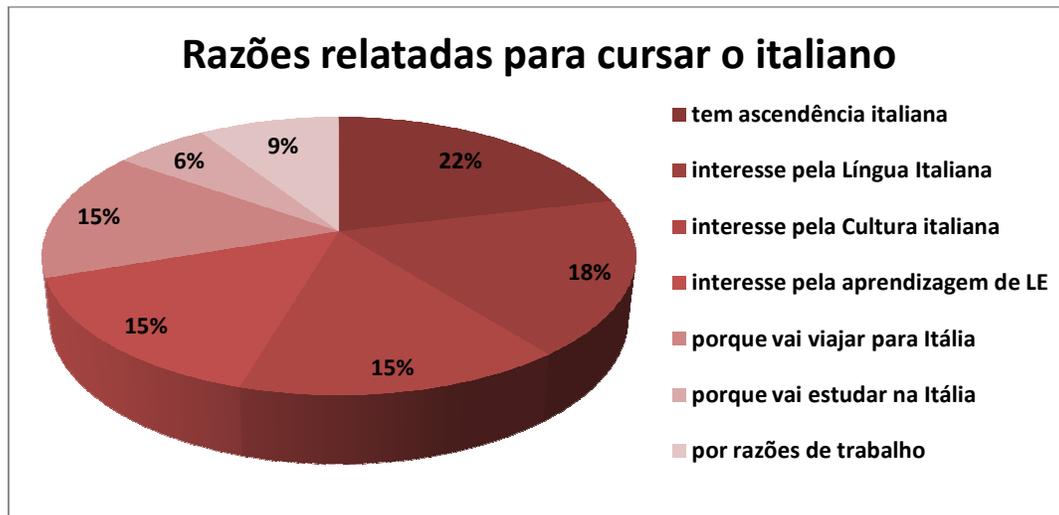


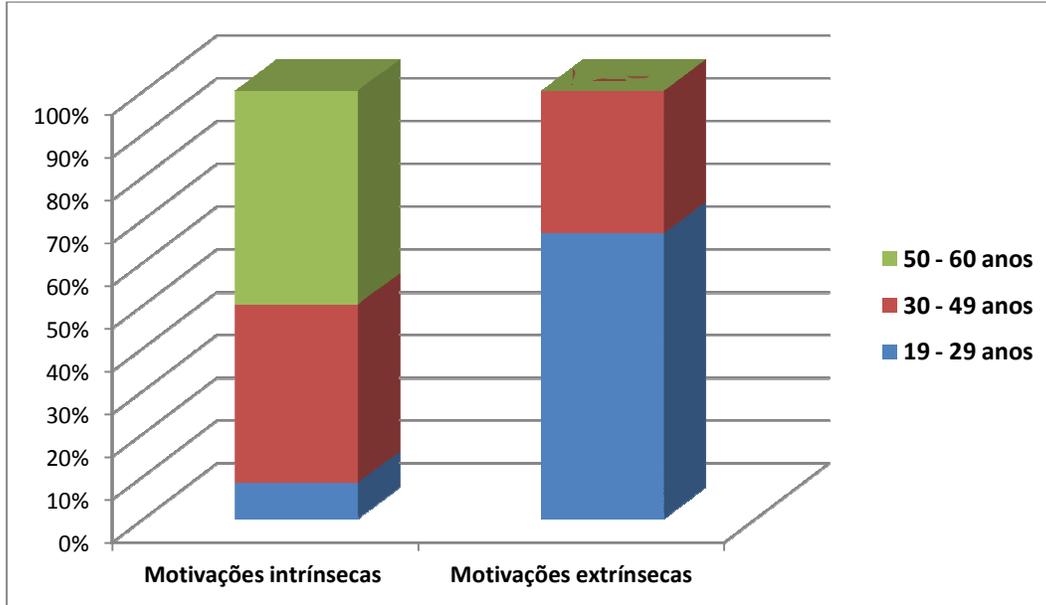
Gráfico 2- Justificativas relatadas pelos alunos para a escolha do curso de italiano

Se dividirmos as motivações entre *intrínsecas e extrínsecas*, podemos notar que as 5 primeiras categorias (ascendência, interesse pela LI, interesse pela cultura italiana, interesse pela aprendizagem de LE e interesse por causa de viagem), que representam motivações intrínsecas pela aprendizagem da LI, constituem a quase totalidade das respostas dos alunos, enquanto que apenas um pequeno grupo de alunos

presenta motivações extrínsecas (estudo e trabalho) para a aprendizagem. Observamos então que a maior parte dos alunos apresenta objetivos de ordem afetiva/cultural para a aprendizagem da LI, e, portanto de ordem formativa ou cultural. Essa evidência, já esperada, se deve ao fato de que, no caso da língua italiana, o interesse está permeado pelo sonho, pela paixão por uma cultura, por um país e uma língua de imigrantes ou de antepassados, pela satisfação pessoal, ou pelo gosto pela língua (de sua sonoridade, por exemplo). A evidência que confirma esse dado é a de que apenas um pequeno grupo de alunos escolheu a língua italiana pela necessidade do mercado de trabalho ou por interesses profissionais de forma geral: o italiano não faz parte das “línguas comerciais” que são exigidas pelo mercado de trabalho atual, como o inglês e o espanhol. O italiano é procurado por pessoas que têm prazer em estudá-lo e o fato de que os alunos se identifiquem positivamente com o grupo da cultura-alvo tem um papel fundamental no sucesso da aquisição/aprendizagem da língua estrangeira. Conforme discutido no referencial teórico (BALBONI, 2002), o *prazer* é a mola propulsora mais poderosa no processo de ensino/aprendizagem da LE, superando, em termos de motivação na aprendizagem da LE, o *dever* e a *necessidade*.

Essa característica é bastante enriquecedora, a meu ver, uma vez que acentua e facilita um ensino que integra língua e cultura, conforme discuti a partir da ideia da abordagem intercultural. Desse modo, se os alunos, na maioria dos casos, apresentam objetivos de ordem afetivo/culturais, os docentes deveriam explorar essa dimensão, e orientar suas práticas para objetivos de tipo formativo e não estritamente instrumental, para evitar lacunas entre o enfoque adotado em sala de aula e os objetivos discentes.

É interessante ressaltar como as motivações dos alunos variam também de acordo com a faixa etária. Se relacionarmos o interesse pela língua italiana com a idade, podemos notar como a grande maioria dos alunos que escolheu começar o curso de italiano por motivações de tipo extrínseco (estudo e trabalho), pertence à faixa etária abaixo dos 30 anos, enquanto os alunos que escolheram o italiano por motivações extrínsecas (sobretudo por causa da ascendência e interesse pela língua e cultura italiana) se coloca na faixa etária entre os 40 e os 60 anos. O gráfico 3, a seguir, ilustra melhor a distribuição dos alunos dependendo da faixa etária e do tipo de motivação declarada:



**Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por tipo de motivação e faixa etária**

Como podemos notar, na categoria das motivações de tipo intrínseco, 50% dos alunos pertence à faixa etária entre 50 e 60 anos, 40% entre 30 e 49 e somente 10% dos alunos possui entre 19 e 29 anos.

As percentuais assumem valores totalmente opostos se observarmos as motivações de tipo extrínseco: 66% dos alunos pertence à faixa etária entre 19 e 29 anos, 44% entre 30 e 49, enquanto nenhum aluno entre 50 e 60 anos escolheu o curso de italiano por motivos de trabalho ou estudo.

Essa evidencia foi observada também no decorrer das aulas assistidas. Era muito frequente que alunos que pertenciam a uma faixa etária superior aos 40, trouxessem durante a aula, lembranças de antepassados, anedotas dos avós ou bisavós italianos emigrados, inclusive palavras, frases ou até gestos que eles tinham aprendido destes parentes. Em muitos casos os alunos nem sabiam o sentido destas palavras ou frases, e perguntavam para que as professoras explicassem o significado<sup>32</sup>. Isso não ocorria para os alunos da faixa etária inferior aos 30.

<sup>32</sup> Na maioria dos casos observados, as professoras não sabiam explicar o sentido das frases ou palavras, tratando-se de expressões muito arcaicas ou de um italiano regional da época em que os parentes italianos dos alunos tinham emigrado.

A partir destes dados podemos inferir que as novas gerações, ao escolher o curso de LE, estão menos ligadas às questões de tipo afetivo e de simples prazer pela língua, mas pensam mais na efetiva necessidade do idioma no mercado de trabalho ou na área acadêmica. No caso específico da LI, poderíamos dizer que as novas gerações começam se distanciar da ideia de que aprender o idioma italiano os conectaria com o *passado*, com os familiares emigrados, ou seja, aquela parte italiana da árvore genealógica; as novas gerações escolheriam estudar a LI porque o aprendizado deste idioma os conectaria com o *atual* mundo do trabalho ou seria útil para a própria carreira acadêmica.

### 3.1.2 Contato prévio com o país

Na questão de número 8 do questionário, se perguntava aos alunos se já viajaram para Itália. Dos 16 alunos investigados, 11 já conheceram o país, enquanto 5 nunca tiveram contato com o país.

Quando questionados sobre os motivos da viagem, dos 11 alunos que já conheceram o país, 10 o visitaram por turismo (as respostas mais citadas foram: passeio, lua de mel). Apenas 1 aluno declarou de ter morado no país por um breve período, por causa do cônjuge:

*“Segui meu marido que é ítalo-brasileiro. Eu morava na Itália quando nos conhecemos”* (Turma A, aluno 8).

Este dado, de certa forma, reitera a questão anterior e, mais uma vez, coloca, na maioria dos casos, no patamar do *prazer* a relação com a língua.

A pergunta de número 9 do questionário era direcionada aos participantes que não tiveram a oportunidade de viajar para a Itália. Nessa questão se perguntava aos alunos se gostariam viajar para o país e as motivações.

<i>Gostaria de ir à Itália? Por quê?</i>
--

Os 5 participantes que nunca viajaram à Itália, expressaram desejo de conhecer o país e as justificativas foram semelhantes entre eles: a maior parte dos alunos (4) gostaria de visitar a Itália para fim de turismo (conhecer lugares turísticos,

idades históricas). Apenas 1 aluno apresentou, além da justificativa semelhante à dos outros participantes (turismo), também o objetivo de conhecer as origens da família:

*“[...] Conhecer as origens da minha família e os locais maravilhosos que vi que meus pais conheceram”* (Turma A, aluno 2).

É interessante ressaltar que os 4 alunos que declararam que o propósito da viagem ao país seria turismo, apontaram também como objetivo o conhecimento da cultura e a aprendizagem da língua italiana, como mostram alguns excertos a seguir:

*“[...] Irei viajar em breve para fazer um curso intensivo de italiano, conhecer sobre a cultura e também visitar as cidades e os lugares históricos”* (Turma B, aluno 4).

*“[...] Para conhecer mais a cultura e o povo italiano e aprender a falar a língua”* (Turma A, aluno 9).

*“[...] Gostaria de ir para aprender a falar e porque admiro a cultura italiana.”* (Turma A, aluno 7).

*“[...] Primeiro para aprender italiano e depois conhecer o país”* (Turma A, aluno 1).

Os excertos acima reiteram o tipo de motivação relatada pela maioria dos alunos diante da aprendizagem da língua, reforçando o espaço da dimensão cultural no processo.

Além disso, dos excertos aqui colocados podemos inferir algumas crenças a respeito do ensino/aprendizagem de LE, também (especificamente) sobre o que é saber uma LE (neste caso o italiano) e a maneira melhor de como aprendê-la. Irei aqui então discuti-las, adiantando essa discussão a outras que virão em sessões posteriores e que estão mais diretamente atreladas a uma diversidade de aspectos voltados ao processo de ensinar e aprender uma LE.

Uma das crenças mais comuns entre os alunos de LE seria aquela segundo a qual para se aprender um novo idioma é preciso ir ao país no qual ele é falado: a viagem ao exterior como condição para aprender ou como forma ideal de aprender aparece em vários estudos já realizados sobre crenças (GIMENEZ, 1994, CARVALHO, 2000; SILVA, L. 2001; BARCELOS, 1995, 1999; SILVA, 2005 dentre outros). Barcelos

(1999) aponta, em seus resultados de pesquisa, a crença de que é necessário passar algum tempo no país da língua-alvo para se aprender a língua, como se o exterior fosse o lugar ideal para a aprendizagem de língua e a aprendizagem no Brasil fosse inferior.

É interessante enfatizar que a minoria dos alunos relatou essa crença, o que nos permite pensar na possibilidade de que, com base nesses dados, possivelmente eles não estejam em consonância com uma crença bastante recorrente no ensino de línguas (especialmente para a língua inglesa), que seria a de que seja necessário morar no país em que a língua é falada para aprendê-la bem.

É ainda importante comentar aqui que os aprendizes que creem que a viagem seja a solução para a tarefa de aprender uma nova língua devem atentar a fatos que, possivelmente, não lhes sejam conhecidos. No caso de alunos que vão fazer cursos em escolas de idiomas (como no caso do aluno 4, turma B), é importante que atentem ao local escolhido para seus estudos. Muito frequentemente, sobretudo na atualidade em que os brasileiros estão viajando mais para fora do país<sup>33</sup>, pode ocorrer, por exemplo, principalmente nos maiores centros ou locais turisticamente explorados, de o aluno encontrar e conviver com conterrâneos seus (e, naturalmente, se comunicar em língua materna), o que faz interromper a intenção inicial e principal: a de desfrutar do ambiente de imersão para a aquisição da língua (este é um exemplo de experiência bastante frequente entre brasileiros).

Outra crença que podemos inferir a partir das respostas dos alunos é aquela de que aprender uma língua significa saber *falar* a língua. Este dado mostra claramente a visão que esses alunos têm de que a oralidade é a habilidade mais importante de se desenvolver e que a língua é um instrumento que os alunos utilizam para comunicar-se, principalmente em atividades do cotidiano, o que pressupõe entender e se fazer entendido em situações informais. Tomo como exemplo o excerto a seguir:

*“[...] Não queria viajar enquanto não soubesse falar a língua e conhecesse a estrutura da língua [...] agora quero viajar para conhecer o país, a sua cultura, e*

---

<sup>33</sup> Os dados de recente levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e do Banco Central (BC) mostram um aumento de mais de 40% nos gastos dos brasileiros no exterior com respeito a 2007. Favorecidos pelo dólar ainda desvalorizado frente ao real, pela maior desconfiança com relação ao euro e contando com uma economia estável e uma renda maior, os brasileiros estão viajando mais para fora do País, mesmo em períodos de baixa temporada. A principal responsável pelo incremento foi a nova classe média. (Fonte: <http://economia.uol.com.br/ultimas-noticias/infomoney/2011/06/29/brasileiros-estao-viajando-mais-para-o-externo-mesmo-fora-de-temporada.jhtm>).

*utilizar meus conhecimentos até agora aprendidos para comunicar com os italianos”* (Turma B, aluno 4).

Além disso, é pertinente pontuar que, numa pesquisa que investigou as crenças de estudantes de Letras sobre a língua inglesa, ficou constatado que os alunos creem que "a estrutura da língua pode ser aprendida no Brasil, contudo, a fluência, a comunicação e as variações dos falantes nativos só são adquiridos ao se morar no país de língua-alvo" (SALES CARVALHO, 2000, p. 75). Esta evidencia poderia ser também o reflexo das abordagens adotadas por professores na sala de aula, que, na maioria dos casos, privilegiam um ensino voltado para a aprendizagem das estruturas formais da língua.

Os dados aqui analisados, conforme ilustrado pelo excerto supracitado, nos permitem inferir que os alunos acreditam ser possível aprender a estrutura da língua no Brasil. Entretanto, os dados em questão também revelam que o interesse do aluno ao ir para Itália, ao invés de ter seu foco principal na fluência, recai no contato e vivência com a cultura, o que, por sua vez, é coerente com os objetivos expressos frente à aprendizagem da língua.

A importância da abordagem dos aspectos culturais no ensino/aprendizagem da LI foi confirmada também durante a entrevista com uma das professoras. À pergunta: “O que você considera necessário para a formação do aluno brasileiro que estuda italiano?” as duas professoras responderam de forma muito diferente: a professora Joana enfatizou a importância da gramática e da conversação, enquanto a professora Flávia enfatizou a importância também dos aspectos culturais ligados ao idioma. Vejamos a seguir alguns trechos extraídos da entrevista da professora Joana:

*“[...] Para mim é essencial a parte gramatical, estrutural da língua...exercícios esquemáticos, mecânicos que ajudam a organizar as ideias dos alunos, porque o italiano é uma língua complexa[...]isso para mim, é uma maneira muito eficaz, não sei se é a única...vejo isso também da minha experiência...quando na aula estamos tratando um assunto [gramatical]e o coloco de maneira esquemática na lousa, eles começam a escrever ((gesto de escrever freneticamente))...eles se sentem confortados... então é uma coisa que funciona [...]”*

Entrevistadora: *“Então... essa parte da gramática é importante...”*

*“essa parte é importante, e também os diálogos, o material áudio, conversações... tentando utilizar, porém, o assunto gramatical nos diálogos [...]Para fazer um exemplo, outro dia estávamos tratando o [tempo verbal] condicional, e dias*

*depois levei na aula um texto, pego de outro livro, um diálogo, inteirinho sobre o condicional...com todos os verbos do diálogo no condicional. Uma aluna minha falou assim «OH! Até que enfim a gente pode escutar alguma coisa que a gente aprendeu!» Então eu acho que, tudo bem, precisa de uma conversação mais livre, autêntica, mas quando se estuda a língua precisa de uma coisa mais gramatical...eles [os alunos] precisam para absorver aquilo que estão aprendendo... depois você pode complementar com uma coisa mais ampla[...]”.*

Entrevistadora: *“Então... é uma questão só gramatical...”*

*“(alguns segundos de silêncio)... não, tem também alguns aspectos... coisas que ele [o aluno] precisará para comunicar com os italianos... aspectos práticos... por exemplo... como se dirigir as pessoas em determinadas situações... coisas básicas... números, horas, [...] situações no restaurante... situações para sobreviver na Itália [...] explicar um pouco como funciona a Itália, os transportes... situações praticas... e também a cultura italiana, a mentalidade italiana.” (entrevista com Joana 21/10/2011).*

Pode-se notar que no discurso da professora Joana, a estrutura da língua é a parte mais importante para o aprendiz de LI, essencial para a aprendizagem do idioma e também para estabelecer a comunicação com os italianos. Nota-se que os aspectos culturais, como parte da formação dos alunos no processo de aprendizagem da LE, foram mencionados somente depois que a entrevistadora perguntou (por duas vezes) se para a formação do aprendiz de LI era importante somente o aspecto gramatical do idioma. Mesmo assim, a concepção de cultura no discurso da professora Joana, é algo monolítico e homogêneo (“A cultura italiana, A mentalidade italiana”), e que se reduz à explicação de como funcionam os transportes públicos e de como fazer um pedido em um restaurante.

Vejamos, a seguir, como respondeu a professora Flávia à mesma pergunta:

*“[...] Obviamente a parte estrutural da língua [...] a gramática, a fonética são importantes para a comunicação em si [...] mas, para mim, precisa reforçar a parte do conhecimento da cultura, da atualidade, de política, historia, geografia... para não sentir muito o desconforto, a diferença cultural... é muito importante... sobretudo para quem sai do Brasil e viaja [...] ele [o aluno] pode dizer «Eu conheço a língua italiana!»... ok, mas oque significa conhecer o italiano? Alguém poderia perguntar sobre a história, a geografia, a política italiana [...] Saber falar italiano não significa somente conhecer a gramática... isso é o básico... que é necessário para sobreviver, se você quer fazer o turista... Mas se você quer realmente entrar na cultura, na língua italiana, você deve ter outros conhecimentos” (entrevista com Flávia 30/11/2011).*

No discurso da professora Flávia, nota-se a importância dada pela professora à parte estrutural da língua (gramática, fonética), mas, nas palavras dela, para

que um aluno conheça realmente o idioma, na sala de aula, precisa abordar *outros conhecimentos*, ou seja, a ênfase do ensino deveria ser também sobre os aspectos culturais da língua.

Como descrito no capítulo do referencial teórico desta dissertação, muitos professores (e alunos) ainda operam com uma visão estrutural da língua (como a professora Joana) e quando decidem incluir no Currículo de LE as questões culturais, o fazem, em grande medida, apresentando em sala de aula aspectos materiais e superficiais da cultura alvo, não entendendo a reflexão sobre cultura como forma de criar “esferas de interculturalidade” (KRAMSCH, 1993). Para que o ensino de LE seja algo diferente da mera contraposição das diferenças linguísticas e culturais, é preciso mudar o tipo de abordagem adotado em sala; é preciso *guiar* o aluno para a reflexão sobre o outro e preparar o “terreno” para a problematização das diferenças, buscando promover (pequenas) desestabilizações e articular contatos entre diferentes línguas e culturas. Isso é possível somente se houver uma mudança de postura dos principais atores do processo educativo, o professor e o aluno, pois eles veiculam crenças, estereótipos e visões através do que pensam, dizem e fazem, enfim, através de suas posições, que são sempre carregadas ideologicamente.

### **3.2 Crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem da LI**

Nessa seção, conforme já explicitado, buscarei intensificar as discussões a respeito das crenças de alunos e professores no que se refere a uma gama de aspectos no do processo de ensino-aprendizagem, principalmente aqueles voltados à visão de língua e cultura.

#### **3.2.1 Crenças sobre a língua italiana**

As perguntas de número 3, 4, 5, e 6 do questionário eram referentes às opiniões dos alunos sobre a língua italiana. A pergunta de número 3 era:

<i>Você gosta de estudar italiano?</i>
--

A totalidade dos alunos deu resposta afirmativa. Nessa mesma pergunta se requeria a justificativa a essa resposta. A justificativa foi dada por 14 alunos e as respostas mais frequentes foram ligadas a uma dimensão afetiva da língua, motivada por uma relação sensorial que em general, ressaltava a beleza, as sensações relacionadas à sonoridade, e ao fato de ser uma língua “familiar”, como ilustram os seguintes trechos:

*“Adoro essa língua. Para mim é a mais bela”* (Turma B, aluno 1)

*“É uma língua **muito linda**”* (Turma A, aluno 5)

*“**Gosto bastante. Acho uma língua bonita de falar e ouvir**”* (Turma B, aluno 4)

*“É uma língua que remete muito à origem da minha família. **Me identifico com a Itália e estar lá falando italiano é o que mais quero**”* (Turma B, aluno 6)

*“Uma **paixão**”* (Turma B, aluno 7)

*“Está relacionada com o fato de querer **resgatar um pouco minhas origens**. Sou neta de imigrantes italianos. Cresci ouvindo minha mãe falando um pouco de italiano”* (Turma B, aluno 3)

*“Sempre **gostei** da língua e da cultura. Acho que é importante aprendermos sobre nossas origens”* (Turma A, aluno 2)

Os adjetivos e expressões destacados nos trechos anteriores são qualidades positivas e que remetem a questões afetivas. Podemos notar como as respostas a essa questão estão ligadas à primeira categoria discutida na seção 3.1.1, que investigava as razões por escolher cursar o italiano: o aluno escolhe a LI porque tem uma imagem positiva e uma relação afetiva com ela, devido, na maioria dos casos, à ligação com a memória e a família.

Como exposto no referencial teórico deste trabalho, diferentes autores (BRUN, 2004; JAKOBOVITS, 1970; BORGES, 2007; BARATA, 1999; SADE 2003, dentre outros) ressaltam que os aspectos afetivos têm um papel fundamental no sucesso ou insucesso da aquisição/aprendizagem da LE. Chiarini (2002) demonstra como, no caso específico do italiano, a simpatia e a empatia para como povo, a língua e a cultura italiana, fazem com que o aluno se sinta mais motivado na aprendizagem da LE, resultando na continuidade e sucesso do contrato pedagógico.

Ressalto a seguir um dado que me pareceu interessante. No questionário de dois alunos, que na pergunta número 2 (motivos para cursar o italiano) declararam ter escolhido o curso de italiano por razões de trabalho, ao escrever a justificativa da pergunta de número 3 (*Você gosta de estudar italiano?*), usaram palavras que remetem a uma questão afetiva, ou, pelo menos, a questões que não envolvem o mercado de trabalho. A seguir os trechos das respostas:

*“Antes não gostava. Procurei italiano por causa do meu trabalho. Mas agora estou gostando muito porque me identifiquei muito com a língua, mais gostoso que o inglês.”* (Turma A, aluno 1);

*“Pela cultura e pelo prazer em poder me comunicar com italianos na empresa que trabalho”* (Turma A, aluno 7).

Na pergunta de número 4, os alunos foram questionados sobre as maiores dificuldades que eles sentiam na aprendizagem da LI. A maioria dos estudantes relatou mais de um tipo de dificuldade na aprendizagem. A seguir, o gráfico 5 ilustra o número de citações para cada categoria.

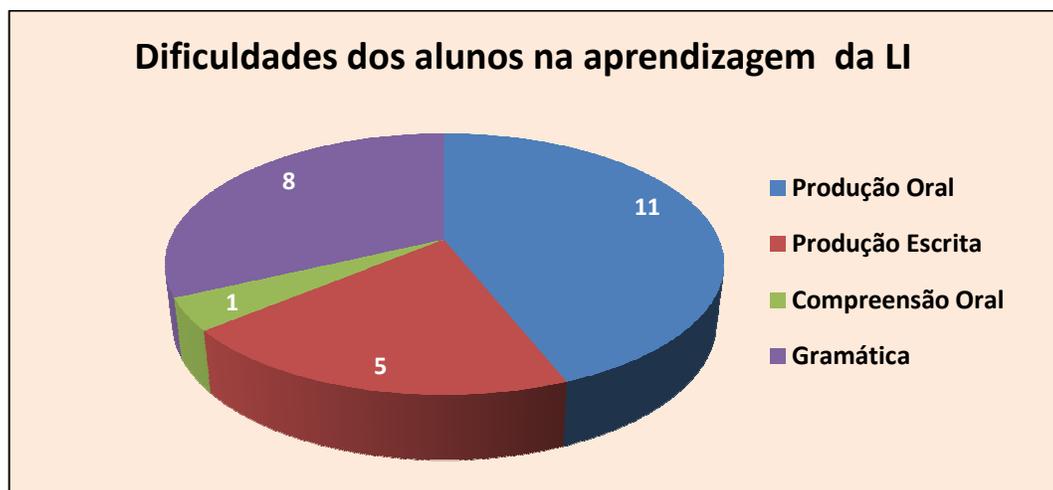


Gráfico 4– Dificuldades dos alunos no curso de LI distribuídas por número de citações.

Quase a metade dos alunos considera a produção oral o ponto mais difícil na aula de língua estrangeira. Esse resultado é interessante, se comparado com a questão anterior, em que se perguntavam as razões da escolha da LI. Como vimos anteriormente, a relação afetiva e de *simpatia* para com a LI é uma mola propulsora para a escolha desta língua e também faz com que os alunos se sintam mais motivados no

percurso de aprendizagem da LE. A grande maioria dos alunos, que declarou que já estava habituada ao italiano (devido à sua ascendência), ao começar o curso de língua italiana, declara também que o maior obstáculo é se expressar no idioma. Esse dado é interessante para refletir sobre uma das crenças relacionadas à LI: *é fácil falar italiano*.

No decorrer da minha experiência como professora, pude observar que, em muitos casos, os alunos começam o curso de italiano pensando que é uma língua estrangeira mais fácil de aprender, pois eles, devido às suas raízes italianas, já estavam acostumados a ouvir e a *falar* um pouco de italiano. Esse pensamento, pontualmente, é frustrado, pois no decorrer do curso eles constatam que a LI que eles aprendem no curso é *diferente* daquela que eles pensavam que seus antepassados falavam.

Como foi explicitado na introdução deste trabalho, entre o final do século XIX e começo do século XX, o grande fluxo de imigrantes italianos para o Brasil, e especialmente para o Estado de São Paulo, aportou muitas mudanças não apenas em termos econômicos, mas também na sociedade, na cultura e na demografia do país. No Estado de São Paulo, que chegou a ser identificado como uma "pequena Itália" no início do século XX, a imigração italiana contribuiu para o aumento da população que, em menos de cinquenta anos, quintuplicou. Essa maciça presença italiana na história familiar, está atrelada ao aprendizado do idioma italiano no Brasil e especialmente na região sul e sudeste do País: a principal razão para o estudo da língua italiana é a descendência. O pensamento de que há uma parte italiana na árvore genealógica da própria família, *autoriza* a pensar que a LI é algo já conhecido, algo mais familiar, e, por isso, uma língua mais fácil. Como já ressaltado na introdução deste trabalho, os italianos que deixaram a Itália no período da Grande Imigração, não falavam uma só "língua italiana" - mas diferentes "línguas italianas", isto é, variedades linguísticas faladas em diferentes regiões da península, com traços morfológicos, fonéticos e sintáticos próprios.

Tudo isso foi confirmado também durante as entrevistas com a professora Joana e Flávia:

*"A língua que eles [os alunos] aprenderam em casa é dialeto, ou típica da região onde vieram os avós, bisavós [...] com o curso de italiano começam a entender que a língua não é mais assim. Algumas palavras que eles achavam fosse italiano, era, ao invés, dialeto"* (entrevista com Flávia, 30/11/2011).

*“[...] sob o aspecto linguístico, na maioria dos casos, há quase uma surpresa... Eles [os alunos] não esperam que o italiano seja uma língua tão complexa, elaborada... pelo contrário: eles têm a ideia que com duas, três palavras conseguem falar... esta é a visão que os imigrantes italianos trouxeram... eles falavam dialetos e os misturavam com o português. Na imaginação deles [os alunos], é como falar italiano... Quando começam a entender que não é assim, ficam perplexos... não imaginam este grau de dificuldade. [...] Às vezes noto que há um pouco de frustração, porque eles achavam que estavam falando italiano e depois descobrem que não é assim” (entrevista com Joana, 21/10/2011).*

Representativo é também um trecho da resposta de um aluno ao questionário:

*“Como meus avós maternos e paternos eram italianos, resolvi aprender. Devo estudar, pois inclusive é mais difícil do que eu imaginava.” (Turma A, aluno 4).*

A segunda maior dificuldade que os alunos apontam na aprendizagem da LI, é a gramática. Essa inquietação entre os alunos é uma das principais causas que está relacionada à alta porcentagem de abandono dos cursos.

Ao longo da minha experiência como professora de italiano na escola investigada e em outras em que trabalhei, pude perceber como é recorrente a estrutura de *funil* na área do ensino da língua. O módulo E1<sup>34</sup>, geralmente é frequentado pelo número máximo de alunos que a escola permite por sala de aula (10 alunos). O módulo M3<sup>35</sup>, último dos 7 módulos previstos no curso, se a turma não se “extinguiu” antes por falta de alunos, geralmente é frequentado por um grupo exíguo de aprendizes que em média é de 3 ou 4 alunos. Essa situação não se verifica apenas no ensino da LI, mas também no ensino de outras LÊs.

As razões de desistência do curso indicadas pelos alunos, como por exemplo, a falta de tempo ou as razões financeiras, sempre me pareceram insuficientes como justificativas. É claramente perceptível como o pouco estímulo observado a partir do terceiro ou quarto módulo do curso (justamente quando se começa a aprender as estruturas gramaticais mais complexas da língua italiana), contrasta com o entusiasmo

---

<sup>34</sup> Elementare 1. Na escola investigada, o curso extensivo de italiano está dividido em 7 módulos, sendo 4 elementares (Elementare 1,2,3,4), e 3 médios (Medio 1,2,3,4). Ao término dos 7 módulos, e depois de um teste final, o aluno pode ingressar no curso avançado (Avanzato) em que se foca mais na conversação e menos nos aspectos formais da língua.

<sup>35</sup> Medio 3.

das primeiras aulas ou pelo menos do primeiro módulo. Essa oposição tem me sugerido uma relação com os métodos extremamente formais utilizados no ensino da língua, que priorizam o conhecimento formal da língua e não a habilidade de uso. Parece que a língua italiana, definida pelos alunos como musical e, de alguma forma, engraçada e prazerosa, perde-se ao longo da aprendizagem, diante da gramática intrincada e cheia de armadilhas; é como se certas expectativas, fortemente ligadas a um componente afetivo e cultural, fossem frustradas: a imagem lúdica do italiano que os alunos têm no começo do curso, se choca contra uma lista interminável de exercícios de pronomes e partículas pronominais, à medida que a aprendizagem da LE progride.

Essas considerações não são apenas o resultado de percepções que surgiram ao longo da minha experiência de ensino da LI, mas também durante o desenvolvimento da pesquisa aqui relatada. Durante as observações das aulas, pude perceber como o ensino da parte formal da língua, ocupava a maior parte do tempo da aula.

Também nas entrevistas, no discurso da professora Joana, pode-se notar como há uma concepção estruturalista de linguagem no ensino de línguas:

*“[Na sala de aula] é importante ter exercícios gramaticais, estruturais, mecânicos, como aqueles de conjugações de verbos, artigos, pronomes... [...] é preciso trazer este tipo de material para que aquilo que eles aprenderam seja fixado [...] se não fica tudo no ar”.*

*“eu gosto trabalhar a parte estrutural da língua, gosto de explicar a gramática. [...] Me sinto feliz quando explico, faço esquemas gramaticais e eles entendem como funciona a língua...ele se sentem seguros com esquemas e exercícios de gramática...isso funciona com eles e funcionou comigo[...]me ajudou bastante não somente quando aprendi italiano, mas também no processo de aprendizagem de outras línguas, como por exemplo inglês...”(Entrevista com Joana, 21/10/2011).*

Pode-se perceber como é marcante o ponto de vista estrutural mecanicista no discurso da professora, que vê a língua como um conjunto de hábitos condicionados que se adquire mecanicamente em um processo de estímulo-resposta, e que postula os exercícios de automatização como a única maneira de aprender a LI. Com isso percebemos que, embora a hora e a vez da corrente estruturalista tenham passado (e muitas outras tendências e abordagens tenham surgido), seus ensinamentos e pressupostos continuam vivos e marcam ainda o ensino não somente da LI, mas também de outras LEs.

A pergunta sobre as maiores dificuldades no curso de LI era seguida da pergunta (número 5):

***O que você faria, ou gostaria que fosse feito para melhorar isso?***

As respostas dos alunos foram:

- 1º lugar: Mais conversação nas aulas (46% das citações);
- 2º lugar: Mais horas de estudo e dedicação (32% das citações);
- 3º lugar: Empatam: mais exercícios diferentes do livro e mais uso de recursos multimídia (com 22% das citações).

Nas citações dos alunos prevalece a vontade de praticar mais conversação em sala de aula, totalizando quase a metade das respostas. Esses dados dizem respeito a como os alunos veem o significado de aprender italiano. Como verificamos antes, para os alunos, a oralidade é a habilidade mais importante na aprendizagem da LI, e, a meu ver, a crença de que “saber italiano significa saber falar italiano”, tem estreita ligação com a crença de que a melhor forma de aprender é falando, se comunicando, o que evidencia, uma vez mais, a importância que eles atribuem à habilidade oral. Conforme já pontuado, a oralidade parece estar ligada a diálogos do cotidiano, o que, por um lado, converge com os objetivos que eles apresentam para o aprendizado da LI. Por outro, isso traz implicações para o ensino, uma vez que é preciso, sob a perspectiva de linguagem aqui adotada, relativizar o que é falar. Afinal, o que os alunos entendem que seja “falar uma LE”? Conseguir dar uma palestra? Diálogos do cotidiano?

Cabe, portanto aqui ressaltar que o conceito de “saber falar” é uma posição relativa e por isso é preciso discutir junto com os alunos a respeito do que é oralidade, para podermos, de modo mais sustentado e informado, seguir diminuindo o espaço entre o que eles dizem querer, o que fazem e os objetivos de aprendizagem que se estabelecem.

Vale pontuar que 22% dos alunos gostaria que os recursos multimídia e materiais extra livro didático fossem mais utilizados durante as aulas. O recurso multimídia mais citados pelos alunos foi internet, musica, e filmes.

Isso se reflete nas respostas à pergunta de número 6:

***O que você faz, fora da sala de aula, pelo italiano que você está aprendendo?***

Os alunos responderam:

- Assisto a filmes em italiano: 30%
- Leio jornais e revistas (inclusive na *internet*): 23%
- Leio livros: 15%
- Ouço música italiana: 11%
- Assisto televisão (RAI): 11%
- Procuo fazer mais exercícios de gramática: 10%

Como podemos perceber, fora da sala de aula, os recursos mais usados pelos alunos são multimídias (filmes, música, televisão) e textos, que circulam em outros espaços, ou seja, textos que não foram concebidos para a sala de aula, para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Os textos mais lidos pelos alunos são artigos de jornais, livros, revistas, na maioria dos casos na internet. O maior mérito deste material é que permite introduzir a realidade do mundo estrangeiro na sala de aula e é um instrumento eficaz, ao qual o professor pode recorrer, para que o aluno tenha um conhecimento sobre a língua e a realidade cultural do país estrangeiro. Esse dado reforça, uma vez mais, como a ligação que os alunos têm com a LI é permeada pelo interesse pela cultura, e *não da língua pela língua*.

Nas entrevistas, as duas professoras afirmaram gostar de utilizar outros materiais, além do livro didático, nas suas aulas, como filmes, artigos de jornais e, sobretudo música.

Entrevistadora: “*Você costuma usar ou trazer outros materiais para sala de aula? Quais tipos você gosta mais?*”.

“*Sim, trago bastante música... é uma coisa que os alunos gostam bastante [...] depois materiais sobre atualidade... política, economia, literatura [...] trago bastante vídeo, foto de lugares da Itália*” (entrevista com Flávia 30/11/2011).

“*[...] gosto bastante de trabalhar com música [...] gosto também trazer para sala de aula artigos de jornais, revistas, algum material pego da internet sobre determinados assuntos que possam interessar aos alunos [...] sobre cultura italiana, geografia, etcetera.*” (Entrevista com Joana 21/10/2011).

Durante período observado, no entanto, não houve aulas com este tipo de material e foi utilizado exclusivamente o livro didático, apesar de as professoras declararem não gostar do livro didático adotado no curso<sup>36</sup>.

*“[...] acho o livro um pouco velho, ultrapassado e muito dispersivo [...] acho que ele [o livro] vê o aluno como aquele perfil de aluno muito jovem que vai à Itália como turista. Alguns tipos de atividade me parecem feitas para alunos adolescentes... isso não se encaixa nas exigências dos alunos que estudam nesta escola, que são na maioria dos casos alunos jovens, mas há também pessoas adultas, graduadas, que trabalham [...] e que conhecem.[...] Sinceramente não é um método que gosto. [...] Acho ele um pouco chato, lento, superficial... precisa sempre complementar ele”*(Entrevista com Joana 21/10/2011).

Percebe-se, então, nesse período, uma pequena divergência entre as práticas e os métodos que as professoras declararam utilizar durante as entrevistas e os materiais realmente utilizados dentro da sala de aula.

O material didático, que é criado especificamente para o uso em sala de aula, na maioria dos casos, trata a língua como pretexto e não como discurso, ou seja, ignora os conceitos e as relações que subjazem ao texto e, na maioria das vezes, permanece na superfície, explorando os mecanismos mais ou menos superficiais da organização do texto. Além disso, vocabulário, sintaxe e organização textual são controlados para produzir um texto que pode ou não simular o texto original, porém, desconectado das dimensões discursivas da linguagem. Conforme a visão de língua/linguagem adotada neste trabalho, baseada na visão enunciativa e discursiva da linguagem (BAKHTIN 1979; KALAJA, 2003; DUFVA 2003), o ensino/aprendizagem da LE deveria ser tratado de modo situado, levando em consideração o texto, o contexto, as posições dos interlocutores dependendo do contexto histórico e social, os objetivos de quem escreve e para quem escreve. As dimensões discursivas, então, não são levadas em conta na maioria dos livros didáticos e ficam a cargo do professor. O mesmo acontece no livro utilizado durante as aulas observadas. Para esclarecer, trago aqui um pequeno exemplo extraído do livro didático adotado no curso de LI da escola investigada. O livro em questão é o “*Linea Diretta 1a*” e a unidade didática é a número 8, a última do livro. Foi escolhida essa unidade didática porque nessa se encontra o

---

<sup>36</sup> Isso não exclui o fato de que as professoras tenham utilizado outros materiais em sala de aula antes ou depois do período de observação das aulas.

único texto literário (considerado como elemento de cultura e civilização no livro do professor que acompanha o *Linea Diretta*) do inteiro livro didático. O texto literário em questão é extraído do livro autobiográfico “*Vestivamo alla marinara*” de Susanna Agnelli, irmã, do famoso Gianni Agnelli, chefe histórico da fábrica de automóveis FIAT, considerado um dos mais importantes empresários da Europa, um dos mais influentes líderes empresariais da Itália no século XX. Na página onde se encontra o texto, há somente uma simples foto desse personagem (Susanna Agnelli) com uma brevíssima descrição de alguns cargos políticos realizados, sem comportar uma consideração efetiva do contexto sociocultural envolvido, nem sequer a menção do irmão, e do que representou a *Famiglia Agnelli* na sociedade, economia e na história italiana. Portanto, todas essas considerações e conteúdos, ficam a cargo do professor. A única atividade relacionada ao texto é um exercício no qual o aprendiz completará frases descontextualizadas com os verbos no tempo imperfeito, encontrados na leitura. O texto literário, então, acaba tendo uma finalidade acessória, pois não se exige a compreensão do mesmo, e é visto como um simples pretexto para desenvolver o exercício de gramática que segue. Infelizmente o que se privilegia neste caso, e também na maioria dos casos, é uma visão excessivamente utilitária ou instrumentalista da língua, que acaba priorizando o conhecimento linguístico, deixando de considerar (ou excluindo) os processos discursivos.

Não quero aqui desmerecer o trabalho dos autores como um todo, mas apenas pontuar que o tópico cultural poderia ser melhor abordado e trabalhado com mais profundidade.

A literatura é uma das expressões culturais de um povo e o trabalho com leitura literária contribui para o conhecimento da herança e de traços culturais de uma sociedade. O papel dos textos literários como recurso didático-pedagógico é um instrumento capaz de criar um espaço de memórias discursivas da língua estrangeira (e também da materna) e leva o aluno a uma ação reflexiva sobre si mesmo e sobre o mundo.

Essa perspectiva merece ser pensada pelos professores e ser incorporada no ensino/aprendizagem da LE e na formação destes professores. Para que isso ocorra, é preciso que haja, antes de tudo, reflexão sobre o modo de pensar dos professores de LE sobre como a língua funciona e sobre os objetivos do ensino de LE.

### 3.2.2 Crenças sobre a Itália e o povo italiano

Tanto no processo de ensino-aprendizagem de LE (LI) quanto nos meios de comunicação, a ocorrência de crenças e estereótipos sobre a Itália e os italianos pode ser tida como frequente (CORBARI, 2012; BOLOGNINI, 1993; CHIARINI, 2002). Nas novelas brasileiras em que se retratam temas da vida dos italianos e dos imigrantes, são frequentes as cenas que representariam as características de um típico italiano: a vida dedicada à lavoura e à plantação de uvas; um povo alegre e festivo, lembrado pelas massas, queijos, polentas, pelo consumo de vinhos; a devoção religiosa e a maneira de falar, sempre em tom alto e gesticulada.

Também na sala de aula, crenças e estereótipos são frequentemente encontrados nos livros didáticos (OLIVEIRA, 2008; BOLOGNINI, 1991; CORACINI, 1999, entre outros).

Nesta seção serão apresentadas as imagens sobre a Itália e os italianos, mencionadas pelos alunos, crenças estas extraídas a partir das respostas dadas às perguntas de número 10 e 11 do questionário. Estes dados serão também complementados com as suposições das professoras sobre as percepções dos alunos, a partir da análise de alguns trechos das entrevistas.

A seguir, o Gráfico 6 ilustra as respostas que foram obtidas da pergunta de número 10 do questionário.

***De modo geral, qual é a sua opinião sobre os italianos?***

Dois dos dezesseis alunos, não responderam a essa pergunta. A justificativa, nos dois casos, foi que ainda não tinham uma opinião formada sobre os italianos.

No gráfico a seguir, os números escritos em cada “linha” representam as expressões mais recorrentes nas respostas dos alunos, e não o número de alunos que a citou.



**Gráfico 5– Opinião dos alunos sobre os italianos**

A maioria dos alunos elencou como característica do povo italiano ser ALEGRE (o adjetivo foi citado 9 vezes em 14 questionários). Essa imagem é muito frequente entre os alunos brasileiros de LI, apesar das pesquisas revelarem que o povo italiano é um dos mais depressivos da Europa<sup>37</sup>.

O resultado relativo a essa questão mostra como os alunos tendem a atribuir rótulos a determinados grupos étnicos, generalizando e estendendo assim as características e comportamentos a todos os indivíduos desse grupo. Essa tendência generalizante pode ter origem em uma impressão pessoal, ou em um acontecimento social ou histórico específico e acaba se perpetuando no tempo e no espaço, atingindo todos os indivíduos de dada categoria social. A crença de que os italianos são alegres, falam alto e gesticulando, valorizam a família, trabalham muito, etc., possivelmente originada no acontecimento da imigração italiana no Brasil, acaba por se reproduzir até o presente, e pode não fazer mais sentido na atualidade em relação à maioria dos

<sup>37</sup> “Um em cada três italianos sofre de depressão” informação divulgada no 33º congresso nacional da “*Società Italiana di farmacologia*”, que aconteceu de 6 a 9 de Junho de 2007 na cidade de Cagliari. É preciso ressaltar, no entanto, que pesquisas dessa ordem devem ser abordadas com cautela, porque podem ser embasadas em visões controversas a respeito do que se concebe como pessoas depressivas, ansiosas, etc.

italianos. A atribuição de rótulos, na maioria das vezes, é também fruto do discurso da mídia, que ajuda a perpetuar a imagem estereotipada dos italianos.

A visão cristalizada dos italianos foi confirmada também nas entrevistas com as professoras, que mencionaram os estereótipos dos alunos gerados através da memória e da mídia:

*“A visão dos italianos está ligada, na maioria dos casos, ao estereótipo da vovó que cozinha, que faz o pão, [...] dos italianos mafiosos ou que fazem sempre festas, confusão...um pouco como se vê na novela 'Passione'<sup>38</sup>...”*(entrevista com Joana 21/10/2011).

*“Alguns alunos tem uma visão um pouco ultrapassada dos italianos... essa visão é aquela que eles tiveram através dos avós, bisavós... eles absorveram essa imagem, daquela época, e acreditam que nós [os italianos] somos ainda todos assim. [...] mas não podemos tirar essa imagem que eles têm, porque esta é uma herança, uma coisa que foi passada para eles, uma lembrança bonita... precisa, porém, explicar para eles que uma determinada coisa não é assim porque o avo, que era, por exemplo, do Veneto, falava em uma determinada maneira ou tinha um determinado costume [...] precisa explicar que hoje é outra coisa...”* (entrevista com Flávia 30/11/2011).

É interessante ressaltar que para a professora Flávia, a imagem transmitida através da memória e da afetividade, a pesar de ser uma imagem estereotipada, é considerada como uma “herança”, e por isso não deve ser “tirada” do imaginário dos alunos, e sim reformulada.

Assim, entende-se que uma das tarefas dos professores em sala de aula de LE, seria informar e problematizar, junto aos alunos, suas crenças, com o objetivo de tornar seus aprendizes mais críticos, estimulando-os a (re)avaliar valores, questionando suas crenças e seus mitos e tornado assim o ensino/aprendizagem da LE menos estereotipado.

Ao serem abordados sobre a pergunta de número 11 do questionário (*Que tipo de imagens vem à cabeça quando você pensa na Itália?*) as ideias mais recorrentes foram:

- 1º lugar: BOA COMIDA (11 citações – as mais citadas foram: *spaghetti*, pizza, uva, vinho);
- 2º lugar: LUGARES TURÍSTICOS/ARTÍSTICOS (10 citações – os mais citados foram: Torre de Pisa, Fontana de Trevi);

---

<sup>38</sup> “Passione” é uma telenovela brasileira produzida e exibida entre 2010 e 2011 pela Rede Globo, ambientada em São Paulo e na Itália.

- 3º lugar: CIDADE/REGIÃO ITALIANA e MODA (4 citações – as mais citadas: Roma, Florença, Veneza);
- 4º lugar: empataram HISTÓRIA e PAISAGENS NATURAIS (2 citações cada categoria);
- 5º lugar: ANTEPASSADOS (avós e bisavós) com 1 citação.

Um dado que me surpreendeu, foi o de que, ao serem questionados sobre a imagem que os aprendizes têm da Itália, no último lugar das citações apareceu a referência aos antepassados (avós e bisavós) obtendo apenas 1 citação em 16 questionários. Isso parece não se relacionar com a maioria das respostas obtidas precedentemente (motivos para cursar o italiano, imagem do povo e da língua italiana) em que as questões relacionadas à afetividade e à memória familiar prevaleciam. Esse dado pode ser relacionado a uma das características das crenças mencionada por Barcelos (2006), e retomada no referencial teórico deste trabalho, que as define como *paradoxais e contraditórias*. A contradição e o paradoxo das crenças dos alunos faz com que, de um lado, haja a imagem de toda a família reunida em volta da mesa, comida da *nonna* abundante, um povo que canta, dança fala alto (às vezes sem requinte) e que superou a fome, motivo de imigração, e de outro lado, uma imagem da Itália sofisticada, associada ao patrimônio artístico-cultural do país (pintura, escultura, arquitetura, etc.), e aos grandes nomes da moda e do *design*.

Como a professora Joana ressalta:

*"[...] paradoxalmente os alunos tem também uma visão da Itália mais moderna, como é hoje... [...] Vejo que no começo é muito forte o estereótipo, mas depois que eles [os alunos] começam a estudar, vir aqui [frequentar o curso na escola], tem também outra imagem... por causa também da globalização, da internet... [...] muitas vezes vivem juntos duas visões: tem aquela do estereótipo do avô, bisavô imigrado, do italiano que veio para cá, mas tem também a imagem do italiano moderno [...], da Itália da arte do design..."* (entrevista com Joana 21/10/2011).

As duas imagens, como a professora Joana constata, convivem pacificamente no imaginário dos alunos e não se misturam: nenhum aluno imagina a *nonna* em um vestido Armani nos Museus vaticanos, admirando um quadro do Leonardo da Vinci!

### **3.2.3 Crenças com base na comparação entre língua-cultura-povo italiano e brasileiro.**

No ensino/aprendizagem da LI como LE, embora o objeto principal com que o estudante vai se relacionar seja supostamente a língua, participam dessa relação a forma como o aluno vê outros elementos a ela unidos, tais como: os falantes dessa língua e as culturas que expressa. Assim, as crenças que o aluno tem sobre qualquer um desses objetos (língua, cultura, povo) terá consequências relevantes no seu aprendizado.

As imagens que os alunos trazem sobre sua língua e cultura materna também são fundamentais para entender o tipo de relação que eles estabelecem com o italiano como LE.

Embora não tenha sido objeto de pesquisa e de análise, no questionário, nas entrevistas e também nas observações de aulas, pude perceber que a comparação entre o outro e o Eu, entre língua e cultura italiana e brasileira é constante. Assim, como há crenças e imagens pré-estabelecidas sobre a língua e cultura estrangeira, também foram verificadas várias ocorrências de generalizações sobre a língua e cultura materna. Decidi trazer aqui essas imagens por acreditar que as visões que os alunos têm sobre a própria língua e cultura, são de grande importância para entender a relação que eles estabelecem com a LE. Por este motivo, decidi incluir na categorização das crenças, o tópico em questão, ou seja, crenças na *comparação* entre língua-cultura italiana e brasileira.

Vejamos a seguir as crenças dos alunos brasileiros investigados, derivadas da comparação entre o povo, a língua e a cultura italiana e brasileira.

#### **3.2.3.1 Povo italiano e povo brasileiro**

Na pergunta de número 12 do questionário, os alunos eram perguntados sobre a visão que eles tinham sobre o povo brasileiro e o povo italiano, ou seja, sobre as semelhanças ou as diferenças entre eles. Na primeira parte da questão, me limitei a perguntar se eles viam os dois povos como *diferentes* ou *semelhantes*. O gráfico a seguir ilustra o as respostas obtidas para essa questão.



**Gráfico 6- Povo italiano e povo brasileiro: diferente ou parecido?**

O fato de que a maioria dos alunos (11) considerasse as duas culturas em questão como parecidas não me surpreendeu. Com base nos comentários expressos no decorrer das observações das aulas esperava que a semelhança entre as duas culturas fosse, de fato, ressaltada, baseando-me nas muitas imagens positivas que esses alunos apresentavam acerca do povo e da cultura italiana, e também devido à grande influência que a imigração italiana teve na cultura, na língua e sociedade brasileira, especialmente no Estado de São Paulo, como vimos na introdução deste trabalho.

Um dado que me pareceu relevante, é o conjunto de crenças que derivou das respostas dissertativas da segunda parte da questão 12 do questionário, ou seja, quando os alunos eram perguntados sobre as justificativas das respostas e em quais aspectos eles consideravam os dois povos semelhantes ou diferentes.

A seguir, na Tabela 6, são apresentados os adjetivos e os aspectos que foram mencionados pelos alunos como comuns entre o povo italiano e o brasileiro, e os adjetivos e aspectos que foram percebidos como diferentes na comparação entre os dois povos.

	<b>POVO ITALIANO</b>	<b>POVO BRASILEIRO</b>
<b>ADJETIVOS/ASPECTOS EM COMUM</b>	Receptivos, acolhedores, amigáveis, simpáticos, alegres, afetuosos, festivos, desorganizados, trabalhadores, valores (valorizam a família e laços afetivos).	

ADJETIVOS/ASPECTOS DIFERENTES	...mais educados; ...mais conservadores; ...mais rudes, diretos; ...mais autoritários; ...mais batalhadores; ...mais enérgicos; ...se vestem melhor; ...valorizam a própria história, cultura, do que é próprio.	
		...mais tolerantes; ...mais acomodados; ...mais passivos; ...mais pacíficos; ...mais adaptáveis.

**Tabela 6- Adjetivos e aspectos em comum na comparação entre povo italiano-povo brasileiro**

Com relação às imagens que os estudantes têm dos italianos, estes aparecem como um povo receptivo, acolhedor, alegre, afetuoso e simpático. Esses dados, como se pode perceber, coincidem com os adjetivos que foram atribuídos aos italianos nas respostas da pergunta numero 10<sup>39</sup> do questionário, porém ao serem comparados com os brasileiros, os italianos são vistos como mais diretos, duros, e autoritários, adjetivos responsáveis pela sensação de que, muitas vezes, os alunos percebem os italianos como rudes ou até grosseiros, como podemos perceber no excerto a seguir:

*“A diferença é que os brasileiros procuram disfarçar melhor quando não gostam de alguma situação, na preocupação de não desagradar o próximo. Os italianos são mais diretos, rudes, não se preocupam se irão magoar o interlocutor”* (Turma B, aluno5).

Essa visão coincide com aquela que a professora Joana (que é brasileira), teve no começo, ao chegar à Itália e ao se relacionar com os italianos. Vejamos a seguir alguns trechos extraídos da entrevista com ela:

<sup>39</sup> Para os resultados desta pergunta, ver Gráfico 6.

*[...] Não sei se deriva da língua, [...] mas eles [os italianos] me pareciam mais duros. [...] muitos amigos brasileiros quando vinham me visitar, ficavam um pouco chocados com isto. Nas lojas, nos supermercados, os vendedores me pareciam mais rudes, grossos, às vezes mal educados”.*

*“Eu também, no começo, como meu ex-marido, - a gente tinha um relacionamento maravilhoso, ele é uma pessoa ótima, mas, no começo ficava chateada com o jeito que ele me dizia algumas coisas... depois entendi que era a maneira dele...mas às vezes ficava muito chateada. Me parecia um jeito muito abrupto, muito rude, às vezes para os meus cânones era má educação ...depois entendi que era o jeito deles de falar. Os italianos são diretos, mas são boa gente [...] Quando gostam de você, fazem qualquer coisa para você ... são generosos, bons...mas tem esse lado que, no começo, se você não conhece, te assusta um pouco. (Entrevista com Joana, 21/10/2011)*

Como podemos ver na resposta do aluno e dos trechos da entrevista com a professora Joana, como são frequentes os adjetivos: *rudes, abruptos, diretos, grosseiros*. No entanto, essas últimas características, tidas como negativas parecem ser desculpadas ou toleradas, pois são explicadas, em vários casos, como um reflexo da forma direta, sincera que marca seu jeito de se relacionar. Esse entender ou desculpar um possível caráter grosseiro, rude ou seco aparece em frases da professora Joana tais como:

*“ficava chateada com o jeito dele [...] mas depois entendi que era a maneira dele” “Os italianos são diretos, mas são boa gente [...]são generosos, bons”*

E também nos excertos de algumas repostas dos alunos:

*"Acho que algumas vezes são um pouco diretos demais, porém na sua maioria são alegres, afetuosos e receptivos" (Turma B, aluno 1).*

*“No trem ou ônibus as pessoas não se olham, mas os motoristas são atenciosos para dar informações sobre uma parada próxima ou algum ponto turístico”.* (Turma A, aluno 3).

A presença insistente das frases adversativas reforçada pelos quantificadores/atenuadores "às vezes", "um pouco", "mas", "porém", ajudam a construir uma imagem muito mais positiva do que negativa dos italianos e a ressaltar que essas características não são suficientemente relevantes para criar uma atitude de rechaço ou de antipatia. Na comparação com os brasileiros, os valores atribuídos aos italianos, que poderiam aparecer “negativos”, são “desculpados”, e conjugados com a alegria, a afetividade, a simpatia (qualidades tão caras aos brasileiros e atribuídas também a si mesmos), vão em direção a construir uma imagem que se aproxima muito

da perfeição, e contribuem para a construção de um sentimento de admiração, deslumbramento pelo Outro, o estrangeiro, e de depreciação, conflito, menosprezo e às vezes inferioridade do brasileiro.

Para entender melhor essa relação, vejamos os adjetivos atribuídos pelos alunos ao povo brasileiro.

Nas manifestações sobre os brasileiros, as contradições são evidentes. Por um lado, aparecem imagens de um povo alegre, receptivo, simpático, festivo e amigável (como os italianos), mas por outro, o povo brasileiro aparece como pacífico, acomodado, e até passivo, que tolera as injustiças e que não valoriza a própria história e que não respeita as regras e o que é próprio. Vejamos nos excertos extraídos do questionário dos alunos a seguir:

*“Vejo que o povo italiano é tão receptivo quanto o brasileiro. No entanto o povo brasileiro tem que aprender a ser mais educado (em relação, a respeito do próximo) e cuidar mais do patrimônio artístico e das belezas naturais, que ao meu ver, os italianos têm de sobra”* (Turma A, aluno2)

*“Sim, os considero diferentes. O povo brasileiro é muito tolerante nas injustiças que ocorrem na política”* (Turma B, aluno7)

*“[os italianos] tem valores parecidos com os dos brasileiros. [...] Aqui, os brasileiros não parecem ter uma percepção muito clara de que o que é público é de todos (ou seja tem dono). Em outras palavras, a coisa pública não é levada a sério. (Turma B, aluno 5)*

*“Eles são parecidos em alguns pontos e diferentes em outros. São parecidos na alegria que estes povos têm, mas eu acho que o povo brasileiro é mais relevante com algumas coisas nas quais os italianos são mais enérgicos”* (Turma A, aluno7)

Também a professora Joana, ao ser questionada sobre o que ela entende por “ser italiano”, respondeu fazendo uma comparação com o povo brasileiro:

*“[...] O povo italiano é um povo cheio de garra, que às vezes, porém, se transforma em prepotência... [...] essa característica [a garra], é belíssima,... veja, por exemplo, os italianos que em qualquer lugar conseguem se estabelecer, criar coisas... por exemplo, aqui no Brasil construíram verdadeiros impérios... mas essa característica às vezes se deteriora e pode ter como efeito colateral a prepotência, do tipo «eu sei tudo, eu posso tudo»... ao contrário, os brasileiros possuem uma grande capacidade de adaptabilidade, são um povo receptivo, disponível, [...] eles conseguem levar a vida com mais simplicidade, leveza... mas também essa característica quando exagerada torna-se passividade”* (Entrevista com Joana, 21/10/2011).

Nos trechos das respostas dos alunos, e também da professora, é evidente como a relação que se estabelece com o outro está diretamente relacionada ao lugar que atribuímos a nós mesmos.

No seu livro *Brasil – Mito Fundador e Sociedade Autoritária*, da filósofa Marilena Chauí, (2000, p. 8) <sup>40</sup>, a autora expõe a crença generalizada de que o Brasil “tem um povo pacífico, ordeiro, generoso, alegre e sensual, mesmo quando sofredor”. Da mesma forma, a autora Carmen Backes (2000) quando trata do mito do índio como bom-selvagem, afirma que o adjetivo bom, está relacionado a “manso” e “fácil de ser dominado”. Embora “manso” não apareça nas características atribuídas aos brasileiros, está relacionado semanticamente com adjetivos como: pacífico e passivo, estes sim, presentes nos enunciados. E ainda, a característica de “tolerante”, dependendo do lugar a partir do qual é interpretado, pode aparecer em um sentido mais depreciativo, como “acomodado”. Assim, as crenças dos alunos de que “os brasileiros são um povo passivo”, “que aceita e tolera as injustiças”, “que não valoriza seu patrimônio artístico e cultural” e que “não respeita as regras”, contrastam com a idealização do povo italiano “que é mais enérgico”, “batalhador” e “que cuida e valoriza o próprio patrimônio artístico, cultural e natural”. Podemos perceber, assim, como nos alunos brasileiros há um deslumbramento pelo que é estrangeiro e um menosprezo pelo que é brasileiro; um sentimento de inferioridade com respeito à Itália e aos italianos (e europeus) que parecem melhores, superiores, perfeitos. Como a professora Joana ressaltou na entrevista:

*“Do lado de fora a realidade italiana parece perfeita para muitos brasileiros... mas depois que você vive lá o você a conhece, é outra coisa...”*

Em outras palavras, o povo italiano reúne tudo aquilo que, para os brasileiros, é tido como bom e desejável (acolhedor, alegre, festivo, simpático, etc.) e ainda possui o oposto daquilo que, para os brasileiros, é ruim e rejeitado (acomodado, passivo).

De acordo com Siqueira (2005), essa tendência de valorizar as culturas estrangeiras pode estar associada a uma herança de nação colonizada, por isso, muitas

---

<sup>40</sup> O referido livro foi lançado no momento em que o país era incitado a festejar seus 500 anos de descobrimento e perguntava se havia realmente algo a comemorar. O texto de Chauí inaugurou a coleção “História do povo brasileiro”, da Editora Perseu Abramo.

vezes não damos o devido valor ao que é nacional e negligenciamos o que é próprio da nossa cultura, enquanto importamos modelos pré-fabricados e formas de viver de culturas de países desenvolvidos. É muito comum ouvir comentários como “Isso é coisa de primeiro mundo!”, “Se fosse na Europa, isso não aconteceria”. Dessa forma, podemos perceber como o ensino da LE passa a ter um papel sócio-político e cultural de grande importância.

A questão que se coloca então é: quais são as implicações dessas evidências para o ensino-aprendizagem da LE? Quais caminhos os professores poderiam percorrer sabendo disso? De que maneira relativizar e/ou problematizar as crenças de que tudo aquilo que é estrangeiro é *melhor, superior*, e de que tudo aquilo que é brasileiro é *pior, inferior*?

Talvez a resposta seja refletir e compreender a própria cultura e a do outro e desenvolver estratégias de aprendizagem para isso. Assim, a questão deve ser vista mais como um problema de empoderamento da própria identidade (quem somos? qual nossa história?) para que se possa vivenciar a abertura para o outro de forma mais paritária. Portanto, na sala de LE, ao se ensinar a língua-cultura do outro a nossos alunos, deve-se ensinar também a examinar *criticamente* a língua e cultura maternas, relativizando e problematizando essa representação estereotipada da língua-cultura italiana. Isso também significa ajudá-los a entender as relações de poder entre culturas nas quais a comunicação sempre desempenha um papel central, seja qual for a cultura em questão.

### **3.2.3.2 Língua italiana e língua brasileira**

Quando se referem à língua italiana e à língua brasileira, o conflito com a LM e uma idealização da LE volta a se reproduzir nas crenças dos alunos, de forma semelhante ao que ocorre com a visão do povo brasileiro e do povo italiano.

Na última pergunta do questionário (de número 13), os alunos eram questionados sobre a comparação entre a língua italiana e a língua brasileira.

*Língua italiana e língua brasileira. O que você tem a dizer sobre isso?*

A essa questão responderam 15 dos 16 alunos.

Como vimos anteriormente na análise das crenças sobre a língua italiana<sup>41</sup>, uma das características destacadas pelos alunos era a de língua *familiar*, pois o italiano, na maioria dos casos, era um idioma falado por familiares e lembrava a história da imigração dos antepassados. Essa *familiaridade* da língua, todavia, não se traduz em *facilidade*, pois observamos em alguns trechos das respostas dos alunos que, antes de começar o curso a crença de que *é fácil falar italiano* se choca com as dificuldades do aprendizado de uma língua bem diferente daquela que os avós e bisavós falavam.

Esse dado é confirmado novamente nas respostas à pergunta em questão:

*“Antes de começar a estudar o italiano, como sou descendente de italianos, pensei que seria mais fácil aprender.[...]”* (Turma B, aluno 5).

Outra característica que emergiu na comparação com a língua portuguesa, é a *semelhança*. A maioria dos alunos fez referência ao fato de os dois idiomas serem muito parecidos, sobretudo fazendo referência à origem latina:

*“As duas línguas têm muitas coisas em comum, até porque têm a mesma estrutura de origem que é o latim. [...]”* (Turma A, aluno 9)

*“Devido à origem latina, tem muito em comum.[...]”* (Turma A, aluno 4)

*“Arrisco-me a dar uma opinião: tenho a impressão de que 50% das palavras são as mesmas que as nossas.[...]”* (Turma A, aluno 3)

Contudo, a suposta semelhança entre o português e o italiano nem sempre é associada a uma facilidade na aprendizagem. Nas respostas dos alunos e ao longo da minha experiência, pude perceber que, se no começo do curso o binômio associado à língua italiana é “parecida-fácil”, ao longo do contato com a LE, a associação de características atribuída a LI transforma-se em “parecida-difícil” ou até “parecida, portanto, difícil”, pois o fato de ser semelhante à língua portuguesa pode “atrapalhar” como podemos observar em alguns trechos a seguir:

*“Num primeiro momento se parecem, mas é preciso prestar atenção, pois não é realmente assim...”* (Turma B, aluno 6)

*“Acho que a língua italiana é tão difícil quanto a brasileira; o fato de serem de origem latina às vezes ajuda e às vezes atrapalha”* (Turma A, aluno 7)

---

<sup>41</sup> Seção 3.2.1 deste capítulo.

*“A língua italiana tem suas particularidades e por achar uma língua parecida, isto fica um pouco confuso”* (Turma B, aluno 7)

Assim, a semelhança entre as duas línguas deixaria de constituir um fator facilitador e poderia funcionar como aquilo que dificulta a aprendizagem e que engana o aluno, provocando um estranhamento, um desconforto, um mal-estar na relação com a LE: a visão da língua italiana, aparentemente *familiar e parecida* – fruto de uma antecipação com relação a essa língua – muda por completo, transformando-se em algo *desconhecido e difícil*.

Outra característica que foi frequentemente citada para a LI se refere à complexidade da sintaxe e da gramática. Esse dado não me surpreendeu, pois corrobora as respostas dadas à pergunta de número 4 do questionário, que revelou que uma das maiores inquietações dos alunos de LI é a gramática.

Um dado que me surpreendeu foi em relação à visão que os alunos têm sobre a própria língua materna. Ao comparar o italiano e o português, muitos alunos relataram a complexidade, o excesso de regras e até a dificuldade no aprendizado da língua portuguesa. Vejamos os excertos a seguir:

*“Acho a língua italiana um pouco mais difícil do que a portuguesa, principalmente a gramática”* (Turma A, aluno 6)

*“Acho que a língua italiana é tão difícil quanto a língua portuguesa [...]”*. (Turma A, aluno 7)

*“Nas duas a gramática é difícil”* (Turma B, aluno 1)

*“A língua portuguesa é muito difícil (gramática, ortografia) [...]”* (Turma A, aluno 5)

*“São duas línguas complexas e ricas”* (Turma A, aluno 8)

*“Como o português, [o italiano] é uma língua com muitas regras e particularidades”* (Turma B, aluno 2)

Também a visão da professora Joana a respeito do português (sua língua materna) está em consonância com a visão dos alunos. À pergunta “Você foi professora de português e é professora de italiano. Qual você gosta mais?”, a professora respondeu:

*“Eu gosto mais ensinar italiano. Embora o português seja minha língua materna, eu prefiro ensinar o italiano porque o idioma italiano é muito mais bonito e no obstante seja difícil, [...] é mais lógico do português. Às vezes penso «coitados dos estrangeiros que tem que aprender o português!» [...] Se fala uma língua e se escreve outra...[...] Eu não gosto ensinar português... há muitas coisas que não sei explicar o porquê ao contrário do italiano, que tem muitas regras, exceções,... mas uma vez que você as conhece, são somente essas... acabou...”*(Entrevista com Joana, 21/10/2011).

Nos comentários dos alunos e da professora, nota-se que a característica atribuída à língua portuguesa - é difícil ou até muito difícil -, faz referência, sobretudo à estrutura gramatical e ortográfica da língua, ou seja, ao português escrito. Mas como se pode dizer que sua língua materna é difícil se *"essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido"*? (REVUZ, 1998, p. 215).

Acredito que há vários fatores que interferem na atribuição dessa característica e entre os alunos há uma manifestação reveladora: o português é difícil, *"com muitas regras e particularidades"*.

Em diferentes aulas que observei (das duas turmas investigadas), ao estudar a parte sintática e gramatical da língua italiana, era frequente que os alunos comparassem a situação de aprender as complexas regras explicitadas na lousa pelas professoras, com as aulas de português que eles tinham assistido na escola muitos anos atrás. Comentários como: *“parecem com as aulas do ensino médio!”* ou *“isso aprendi também nas aulas de português, mas esqueci”*, *“no português existe isso, mas não se usa na língua falada”*.

Acredito que as afirmações feitas pelos alunos referem-se a apenas uma parte da língua, a saber: a norma culta, o português que se estuda na escola, um português que é distante da língua que se escuta no dia-dia. A percepção sobre o excesso de regras advém da lembrança de uma dificuldade com o estudo formal da língua nas aulas de português, em que se aprendiam regras e normas, que pareciam difíceis, porque alheias ao português da fala. Assim, a dificuldade atribuída à língua materna está apoiada sobre o “abismo” que os alunos percebem entre a escrita e a oralidade. Tanto é assim que nos enunciados analisados, a dificuldade parece estar relacionada ao aprendizado da gramática normativa, da língua escrita, vista pelos alunos como distante, alheia. O lugar que ocupa a língua materna (escrita) parece ser o mesmo lugar ocupado pela língua estrangeira e este fato faz com que se possa estabelecer a relação língua (materna) escrita = língua estrangeira.

Todos os alunos que responderam a essa questão, colocaram em evidência a estrutura gramatical das duas línguas, ou fizeram referência ao léxico, a algumas expressões, ou ainda à ortografia. Apenas uma aluna fez um comentário que não remeteu à estrutura dos idiomas em si, e que acredito ser interessante para a minha pesquisa, pois resume em poucas palavras a imagem que a maioria dos alunos tem em relação à LI:

*“Língua brasileira: língua-mãe.*

*Língua italiana: língua do coração.”* (Turma B, aluno 3).

Vale destacar também que esse enunciado reitera a afetividade diante da LI, revelada a partir dos objetivos expressos pelos alunos frente ao ensino-aprendizagem de LI.

Tendo finalizado a análise e a discussão dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta, passo, a seguir, para as considerações finais a respeito da pesquisa aqui descrita.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, exponho algumas considerações sobre os resultados obtidos através dos dados analisados.

Os objetivos deste estudo foram levantar, interpretar e inferir as crenças dos alunos e professores em relação ao povo italiano, à Itália, à língua-cultura italiana, a partir de seu discurso, e individualizar as possíveis implicações dessas crenças no processo de ensino/aprendizagem da LI.

Gostaria de registrar que as discussões que teci nesse trabalho, a meu ver, não se destinam apenas ao contexto da presente pesquisa, mas podem ser destinadas também à maioria dos contextos, brasileiros, pelo menos, em que ocorre o processo de ensino/aprendizagem de LI.

Gostaria enfatizar também que meu estudo não tem a pretensão de ditar regras e nem a ilusão de que minhas proposições representem a verdade única, mas acredito que minhas reflexões possam contribuir para a contínua busca por caminhos que nos levem a um ensino cada vez mais significativo, que proporcione a formação de indivíduos plenamente capazes de atuar na sociedade em que vivem.

As crenças expressas pelos participantes desta pesquisa revelam como a maioria das representações sobre a língua, cultura e povo italiano está estritamente ligada a questões afetivas. Isso é perceptível desde o motivo pelo qual os aprendizes escolheram o curso de italiano (a maioria dos aprendizes apresentou motivações intrínsecas), passa pelas razões pelas quais eles querem viajar para o país (o interesse do aluno ao ir para Itália, recai no contato e vivência com a cultura), e continua até as imagens que eles têm do povo italiano, o que muitas vezes se confunde com as imagens cristalizadas dos antepassados ou dos antigos imigrantes que vieram aqui no Brasil há mais de um século. Em relação a os objetivos dos alunos para a aprendizagem da LI, a análise dos dados me possibilitou inferir que a LI é procurada, na grande maioria dos casos, por pessoas que têm objetivos de caráter afetivo/cultural: a principal motivação na aprendizagem é o *prazer* em estudar a língua, seja por causa dos antepassados – e, portanto em uma tentativa de resgatar as próprias raízes –, pela satisfação pessoal, ou pelo gosto pela língua em geral (de sua sonoridade, por exemplo). Os dados mostraram também que, os aprendizes investigados que escolheram a LI por motivações

extrínsecas (trabalho e/ou estudo), pertencem a uma faixa etária abaixo dos 30. Desse dado podemos inferir que as novas gerações frequentam o curso de LI se o aprendizado realmente pode ser útil no trabalho e/ou na área acadêmica.

A partir da análise dos questionários conseguimos também traçar a relação que os alunos brasileiros têm com a língua italiana e o povo italiano. A totalidade dos alunos expressou qualidades positivas quando questionado sobre qual era a sua opinião sobre a LI (bonita, linda, musical) e que remetiam a questões afetivas, devido, na maioria dos casos, à ligação com a memória e com a família. Essa identificação com a imagem familiar que os alunos têm da LI, se, de um lado, contribui para a motivação e para o possível sucesso da aquisição/aprendizagem da língua, de outro lado, pode “atrapalhar”. Tais conclusões nos conduzem à resposta de minha primeira questão de pesquisa: que crenças quanto ao ensino-aprendizagem e, também, sobre à língua, cultura e o povo italiano são levadas para a sala de aula por alunos, brasileiros, de cursos de italiano de uma escola de línguas do interior paulista?

Uma das mais frequentes nas salas de LI é a crença de que *é fácil falar italiano*, gerada pela suposta *familiaridade* com a língua e pela *semelhança* entre o português e o italiano (pelo fato de ambas terem origem no latim, como apontado pela maioria dos alunos); embora haja familiaridade com a língua, isso não se traduz em *facilidade* na aprendizagem. Nas respostas ao questionário, quase a metade dos alunos apontou ter dificuldade na produção oral, a mesma competência que, fruto de uma antecipação apressada com relação a essa língua, os aprendizes acreditavam já terem, de certa forma, adquirido, através da parte italiana na árvore genealógica.

Outra crença levantada sobre o processo de ensino/aprendizagem da LI é em relação à *melhor maneira de aprender a língua italiana*. Nos dizeres dos aprendizes transparece a convicção de que para aprender a LE é preciso viajar ao país onde esta língua é falada. Essa crença está atrelada a outra bastante frequente no contexto de aprendizagem não somente da LI, mas de outras LEs também: o mito da *fluência*. Essa crença traz sérias implicações para o contexto de ensino/aprendizagem da LE: para os aprendizes, a oralidade é a habilidade mais importante de se desenvolver, ou seja, *saber* uma língua significa saber *falar* a língua, conceito que deve ser relativizado por ser abstrato para muitos autores (VIANA, 1993, dentre outros).

Como as imagens para a LI, também a relação com o povo italiano foi expressa pelos alunos através de adjetivos e expressões positivas e que remetiam, ainda mais uma vez, a questões afetivas: o povo italiano é visto como alegre, simpático, afetuoso, carinhoso, que valoriza a família. Esse dado reitera mais uma vez como a relação com a LI está intimamente ligada a questões afetivas e identitárias: os sentimentos que os alunos têm em relação à LI, refletem os sentimentos e o *carinho* que eles tinham (e ainda têm) para os usuários dessa língua (seus avós e bisavós).

Outras crenças levantadas durante a análise dos dados derivaram da comparação entre língua-cultura-povo italiano e brasileiro.

As imagens que os alunos trazem sobre sua língua-cultura materna também são fundamentais para entender o tipo de relação que os alunos estabelecem com a LE e tem implicações e impactos diretos na aprendizagem.

As crenças apontadas pelos alunos de que “*os brasileiros são um povo passivo*”, “*que aceita e tolera as injustiças*”, “*que não valoriza seu patrimônio artístico e cultural*” e que “*não respeita as regras*”, em comparação aos italianos “*batalhadores*”, “*enérgicos*”, “*cheios de garras*” e que “*cuidam e valorizam o próprio patrimônio artístico, cultural e natural*”, faz com que haja tanto um deslumbramento pelo que é estrangeiro quanto num menosprezo pelo que é brasileiro. A atitude sempre muito positiva em relação à cultura da língua alvo e negativa em relação à própria cultura coloca o *estrangeiro* e sua cultura em uma posição idealizada, superior, como padrão a ser copiado, (o chamado ‘primeiro mundo’), em detrimento da cultura nacional. Assim, a questão que se coloca no contexto de ensino/aprendizagem da LE é a questão identitária. Como já evidenciado no referencial teórico, quando se estuda uma LE, é imprescindível discutir sujeito e identidade. No *deslocamento* (REVUZ, 1998) que o aprendiz faz em relação à cultura e língua do outro, é essencial que haja uma visão crítica em relação também à própria cultura, para vivenciar o encontro com o Outro de forma mais justa e paritária.

Para que isso seja possível é preciso que na sala de aula entrem discussões e reflexões que problematizem aspectos da língua-cultura estrangeira, muitas vezes cristalizadas em imagens estereotipadas (sejam positivas ou negativas), sem deixar “para trás” a própria cultura e os próprios valores.

Conforme discussão teórica, a abordagem intercultural possibilita o estabelecimento de um diálogo, pois constrói uma ponte entre a cultura nativa e a cultura-alvo abarcando a capacidade de entendimento do outro, a partir da análise do *eu* (BALBONI, 2007). É preciso também abrir discussões em sala de aula, junto com os alunos, sobre suas próprias crenças, desenvolvendo um processo de reflexão-crítica (BARLETT, 1990; SMITH, 1992; entre outros).

Para que isso ocorra, é preciso que haja, antes de tudo, uma mudança não somente nas práticas em sala de aula, mas principalmente de *postura* do professor. Como alerta Vasconcelos (2001, p.157), “não adianta o professor fazer uma série de atividades diferentes se não mudou a postura”. Será o novo feito com o espírito velho, uma prática desprovida de reflexão, enfim, um processo igualmente alienado. Ao professor, porém, tem que ser dada a chance de mudar (e também o direito de não mudar...). Muitas medidas podem ser adotadas para gerar as transformações, talvez fazendo emergir essa problemática na formação docente, não só nas universidades, em cursos de Letras, mas também nos cursos de curta duração, que promovem reflexões sobre teoria e prática e que, portanto, podem auxiliar a promover ações mais informadas para o ensino nos mais variados segmentos.

Assim sendo, outra medida poderia ser relacionada aos cursos de extensão que, por sua vez, podem trazer para junto da universidade uma ampla gama de profissionais, e também pela diversidade de experiências e perfis, podem contribuir para o crescimento profissional dos professores.

Em um esforço conjunto, professores, alunos, educadores, e pesquisadores, podem transformar a atual situação da educação tornando-a mais inclusiva, menos carregada de preconceitos e de estereótipos e acreditar que o ensino pode sofrer mudanças uma vez que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2004, p. 76).

Para isso, é preciso enfatizar que, como vimos no referencial teórico, a abordagem intercultural possibilita fortalecer a dimensão cultural da LE. Os dados aqui analisados mostraram como o interesse dos alunos pela LI, está principalmente ligado a questões identitárias: o fato de que eles se identifiquem positivamente com o grupo da língua-cultura-alvo (seus avós, bisavós), faz com que eles estejam mais motivados a aprender a língua e mais interessados a abordar as questões culturais em sala de aula,

conforme discutido no referencial teórico deste trabalho. Esse interesse deveria ser explorado no contexto do ensino/aprendizagem da LI: seria muito positivo e produtivo se o professor de língua italiana pudesse guiar os alunos à (re)construção do outro através da problematização e da reflexão sobre a língua-cultura italiana, potencializando a criação de espaços profícuos para o desenvolvimento da criticidade (tornando-os mais críticos), estimulando-os a (re)avaliar valores, questionando crenças, estereótipos e mitos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. **Cognitive Science**, v. 3, p. 355-366, 1979.
- ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: A. WENDEN & J. RUBIN (orgs.), **Learner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, 1987, p. 85-102.
- ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 55-86.
- ALEXANDER, P. A.; SCHALLERT, D. L.; HARE, V. C. Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge. **Review of Educational Research**, V.61, n. 3, p. 315-343, 1991.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2003.
- ANDRI, P.; CAIRA, R. O estereótipo no ensino de línguas. XV EPLE – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná. Curitiba: UFPR, p. 339 -345,2007.
- ASSIS-PATERSON, A. A.; COX, M. I. P.; SANTOS, D. A. G.. Crenças & Discursos: aproximações. In: K. A. SILVA. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, p. 195-226, 2010.
- BALBONI, P. E. **Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse**. Torino, UTET Libreria. 2002
- BALBONI, P. E. **La comunicazione interculturale**, Venezia, Marsilio, 2007.
- BAKER, C. **Attitudes and language**. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.
- BACKES, C. **O que é ser brasileiro?**, São Paulo: Escuta. 2000
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Speech genres and other late essay**. Austin: University of Texas Press, 1986
- BARATA, M. C. C. M. **O ensino de cultura e a aquisição de uma língua estrangeira**. Dissertação (mestrado). Uberlândia: ILEEL, UFU, 1999.

BARBIERI DURÃO, A. A. A. Importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira. **Signum**, v. 2, p. 139-154, 1999.

BARBOSA, G. de Campos. **Atitudes linguísticas e identidade na fronteira Brasil-Colômbia**. Dissertação de Mestrado: UFRJ, 2004.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL, 1995

\_\_\_\_\_. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, Pontes, p. 157-177, 1999.

\_\_\_\_\_. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. Tese de doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n.1. 2001

\_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, v. 7, n.1, 2004.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas". **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Belo Horizonte, v. 7. n. 2, 2007

BARCELOS, A. M. F; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas**. Campinas: Editora Pontes, 2006

BARLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (Orgs.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BEM, D. **Beliefs, attitudes and human affairs**. California: Wadsworth Pub Co, p.1-114, 1970

BEREMBLUM, A., **A invenção da palavra oficial; identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERTONHA, J. F.. **Os italianos**. São Paulo: Contexto, 2005

\_\_\_\_\_. **Itália presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2011

BHABHA, H., **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2001.

BOLOGNINI, C. Z. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 43-56, 1991.

\_\_\_\_\_. Estereótipos e ensino intercultural. **Projekt**, n. 10, p. 21-25, 1993

BORGES, T. D.; PAULA FERNANDES, A. E.; BARCELOS, A. M. F. Mapeando a metodologia de trabalhos a respeito de crenças. In: **II ELARCO** - II Encontro de Linguística Aplicada da Região Centro-Oeste. Brasília: UnB, 2005.

BORGES, T. D. **Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994

BROWN, J. D. e RODGERS, T. S. **Doing Second Language Research**. Oxford: Oxford University Press, 2002

BRUN, M.(Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYRL, D. (Orgs.) **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004

CANAGARAJAH, A.S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CANTONI, M. G. S. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica.1999

CARVALHO, V. C. P. S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. (). Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002

CHAUÍ, M. **Brasil**. Mito Fundador e Sociedade Autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000

CHIARINI, A. M. **Representações em torno de uma paixão: a língua italiana em Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002

\_\_\_\_\_. L'italiano in Brasile; lingua, italianità e processi di identificazione. **Revista de Italianística**, Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006

COELHO, H. S. H. **É Possível aprender Inglês na Escola?** Crenças de Professores e Alunos sobre o Ensino de Inglês em Escolas Públicas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005

COELHO, V. M. G. **Casais Inter-étnicos – filhos bilíngues?** Representações como indícios de políticas de (não)transmissão da língua minoritária da família. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, 2009

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário:** analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. Tese de doutorado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2004

CORACINI, M. J. R. F. (). O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999

CORBARI, C. C. ; LAMB FENNER. Alemães são racistas, italianos blasfemam: linguagem, identidade e estereótipos em comunidades multilíngues do Paraná”. In: **II CIELI** - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, Maringá. Anais do II CIELI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. Disponível em <[http://anais2012.cielli.com.br/pdf\\_trabalhos/788\\_arq\\_1.pdf](http://anais2012.cielli.com.br/pdf_trabalhos/788_arq_1.pdf)> Acesso em 02/04/2013.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). **Linguagem & Ensino**, Pelotas: EDUCAT, v. 04, n. 1, p. 11-36, 2001.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative and quantitative approaches**. California: Sage Publications, 1994

DANCE F.E.X.; LARSON C.E. **Speech Communication: Concepts and Behavior**. New York: Holt, Rinehart& Winston, 1972

DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933

DÖRNYEI, Z. Teacher Motivation. In: **Teaching and Researching Motivation**. England. Longman, p.156-175, 2001.

\_\_\_\_\_. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 131-151, 2003

FERRARA, A. Chi parla un'altra lingua diventa un'altra persona. *In*: CHIUCHIÙ, A. **Avviamento alla lettura e alla comprensione**. Perugia. Guerra Edizioni. (Arte e Metodo), 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALISSON, R. Culture et lexiculture partagées: les mots commelieux d'observation des faits culturels. Observer et décrire les faits culturels. **Études de linguistique appliquée**, n. 69, janv.-mars, Didier Erudition, 1988.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues. **Language Learning**, v. 38, n.1, p.101-126.1988

\_\_\_\_\_. Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. **Texas Papers in Foreign Language Education**, v.6, 1, p. 1-18. 2001

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. Tese de doutorado, Lancaster University, Inglaterra, 1994

\_\_\_\_\_. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para a reflexão sobre cultura na sala de aula de língua estrangeira. **Anais do IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras - IX EPLE**. Londrina: APLIEPAR, pp. 107-114, 2001. Disponível em: <[http://www.utp.br/nepri/halu/tesig/cornflakes\\_com\\_manteiga.htm](http://www.utp.br/nepri/halu/tesig/cornflakes_com_manteiga.htm)> Acesso em 22/02/2013

GODOI, H. Pragmática: A cultura no ensino de línguas. **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, v. 9, n. 9. 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/01.htm>> Acesso em 16/02/2013.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas: Ed. Alínea, 2003.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Harvard: Harvard University Press. 1982

GUBA, E. **The Paradigm Dialog**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Guaracira Lopes Louro editora, - 11 ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: A. WENDEN & J. RUBIN (orgs.), **Learner strategies in language learning**, London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987

HOSENFELD, C. Students' mini-theories of second language learning. **Association Bulletin**, v. 29, n. 2, 1978

JAKOBOVITS, L. A. **Foreign Language Learning – A Psycholinguistic Analysis of the Issues**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1970

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

JORDÃO, C. M. **A língua estrangeira na formação do indivíduo**. Curitiba: Mimeo, 2004

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KANEKO-MARQUES, S.M. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. Dissertação de mestrado. UFSCar, São Carlos, 2007.

KLUCKHOHN, C. **Mirror for Man**. New York: Mac Graw-Hill, 1944.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

KRUGER, H. R. Ação e crenças. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 45 (n. 3 e 4), pp. 3-11, 1993.

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

LEVI-STRAUSS, C. Le triangle culinaire, in: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: vozes, 1965.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. Culture in the Foreign Language Classroom: going beyond Halloween and Apple Pies. **Teacher's Update – APPLIESP Newsletter**, Outubro, 1993. Disponível em <<http://celconselheiro.blogspot.com.br/2010/06/culture-in-foreign-language-classroom.html>> Acesso em 22/02/2013.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: A. B. KLEIMAN e M. C. CAVALCANTI (orgs.) **Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.255-270, 2007

MATOS, K. S. L. e VIEIRA, S. L. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002

MERRIAM, S. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.

MILLER, L.; GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. In: B. F. FREED (org.), **Secondlan-guage acquisition in a study abroad context**. Amsterdam: John Benjamins, p. 293-315, 1995

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 21ª ed. 2002.

MOITA LOPES, L. P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. Em: **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996

\_\_\_\_\_. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002

\_\_\_\_\_. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008

MUNBY, H. The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology. **Instructional Science**, v. 11, p. 201-225, 1982.

\_\_\_\_\_. A Qualitative Approach to the Study of a Teacher's Beliefs. **Journal of Research in Science Teaching**, n. 21, p. 27-38, 1984.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **J. Curriculum Studies**, v.19, n. 4, 1987.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003

OLIVEIRA, E. C. Crenças de professores em formação. In: **Anais do III Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais & 3º Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do CEFET – MG**. Belo Horizonte, p. 43–55, 2001.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos de linguística aplicada**, vol.47, n.1, p.91-117, 2008.

ORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (org.), **Society and the language classroom**, Cambridge: Cambridge University Press, p. 169-203, 1996.

PALAZZI, F.; FOLENA, G. **Dizionario della lingua italiana**.Torino: Loescher, 1992.

PAJARES, M.F. Teachers's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v.62, n.3, p. 307-332, 1992.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1975.

PICCHIO, L. S. Dal Cinquecento, un itinerário. In: **Novamente Retrovato: il Brasile in Italia 1500-1995**.Roma: AssociazioneBrasile-Italia, 1995.

PRICE, H. H. **Beliefs**. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 1996

\_\_\_\_\_. Linguistics and the Myth of Nativity: Comments on the Controversy over new/non-native Englishes. **Journal of Pragmatics**, v.27, p. 225- 231, 1997.

\_\_\_\_\_. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? Tradução de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998

\_\_\_\_\_. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

REVUZ, Ch. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org.) **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996.

RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In: E. ESCH (org.), **Self-access and the adult language learner**. London: Centre for information on language teaching, p. 7-18, 1994.

\_\_\_\_\_. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P. &VOLLER, P. (Orgs.). **Autonomy and independence in language learning**, p. 114-131.New York: Longman, 1997.

RIZZINI, I; CASTRO, M. R; SARTOR, C. D. **Pesquisando...** Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

ROCHA, E. H. **Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Puc-Camp, 2004

\_\_\_\_\_. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes.** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. Um estudo exploratório sobre o ensino de inglês no fundamental I: foco nas crenças dos participantes. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, discursos e linguagem** – vol. I. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 227-265, 2010.

ROKEACH, M. **The Open and Closed Mind.** New York: Basic Books, 1960

ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança.** Rio de Janeiro: Interciência, 1968

ROZENFELD, C. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2007.

SADE, L. A. **Querer é poder, querer e poder, querer sem poder: a motivação para o aprendizado de inglês na escola pública sob uma perspectiva semiótica social.** Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2003.

SALES CARVALHO, V. C. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

SANTOS FILHO, J. C. e GAMBOA, S.S. (Orgs.) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, S. Ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira. In: MORAES, G.; BUCHWEITZ, R.; SANTOS, M. E. (Orgs.) **A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.** Passo Fundo: UPF, 2003.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43 (2), p. 203-226. IEL/Unicamp, Campinas, 2004.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua** – currículo, leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2010.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, L. O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: Um estudo comparativo.** Dissertação de mestrado. UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, K. A. **Crenças e Aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês).** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas.** Florianópolis: UFSC, 2007.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. Artigo de Doutorado em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, 2005. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/04/pdf/ssiqueira.pdf>> Acesso em: 03/04/2013

SMITH, J. Teacher's work and the politics of reflection. In: **American Educational Research Journal**, v. 29 n. 2, p. 267-300, 1992.

SMITH, A.G. **Communication and Culture: Readings in the Codes of Human Interaction.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1966.

SOBRERO, A. **Introduzione all'italiano contemporaneo.** La variazione e gli usi. Roma-Bari, Laterza, 1993.

SOMEKH, B. e LEWIN, C. **Research methods in the social sciences.** London: Sage Publications, 2005.

STIERTORFER, K; GEHRING, W. (Orgs.) **Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts.** Tübingen: GunterNarrVerlag, 2002

TRENTO, A. **Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil.** São Paulo: Nobel; Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1988.

VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner.** Londres: Longman, 1988.

VASCONCELOS, C. S., **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 9ª ed., 2001.

VIANA, N. **A desconstrução dos Mitos na aprendizagem de língua estrangeira.** Uberlândia: UFU. Mimeo, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em Língua Estrangeira.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers: a reflective approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WENDEN, A. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. **Applied Linguistics**, vol. 7, n.2, p. 86-205, 1986.

\_\_\_\_\_. Metacognitive knowledge and language learning. **Applied Linguistics**, v. 19, n. 4, p. 515-537, 1998.

\_\_\_\_\_. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning. **System**, vol. 27, n.4, 1999.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers – a social constructivist approach.** Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision making, and classroom practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, p.7-72, 2000.

WOOLFOLK H. A.; MURPHY, P. H. Teaching Educational Psychology to the implicit mind”. In: STERNBERG et all. (Orgs.) **Understanding and teaching the intuitive mind.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 145-185, 2001.



## ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO

**Projeto:** Itália e Italianos por olhares brasileiros: reflexões sobre crenças no ensino de italiano como língua estrangeira

**Pesquisadora:** Ilaria Bisanti dos Reis

**Orientadora:** Prof. Dra. Maria Rita Salzano

**Instituição:** Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_, consinto livremente, tendo sido informado/a e esclarecido/a sobre o assunto, em participar da pesquisa **“Itália e Italianos por olhares brasileiros: reflexões sobre crenças no ensino de italiano como língua estrangeira”**, desenvolvida por Ilaria Bisanti dos Reis, sob orientação da Profa. Dra. Maria Rita Salzano (Depto. de Linguística Aplicada, IEL, UNICAMP).

Fui informado/a de que essa pesquisa consiste em um estudo para investigar e caracterizar as representações dos aprendizes brasileiros de italiano como língua estrangeira em relação à língua e cultura italiana. Fui também informado/a de que serei entrevistado/a e, algumas vezes, filmado/a. Fui ainda informado/a de que tenho toda liberdade para me recusar a participar da pesquisa e, até mesmo, de retirar meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da mesma. A pesquisadora em questão garante total sigilo acerca de minha identidade, uma vez que todos os dados que me dizem respeito serão considerados confidenciais. Além disso, a participação na pesquisa não envolve riscos físicos ou morais previsíveis. Finalmente, fui informado/a de que os resultados desta pesquisa serão apresentados a uma banca de defesa em Dissertação de Mestrado e que essa estará disponível para consulta na biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem desta universidade.

Tendo recebido essas informações, concordo em participar desta pesquisa.

Sendo verdade, firmo o presente.

\_\_\_\_\_

Telefone para contato: (19) 91008106 (Ilaria Bisanti dos Reis)

Telefone do Comitê de Ética da UNICAMP: (19) 35218936



## ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

#### Instruções

- Por favor, responda as seguintes perguntas. Não é obrigatório se identificar. Você pode adotar um nome fictício. As respostas serão usadas para objetivos científicos.

Nome (opcional) \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ anos Sexo: ( F ) ( M )

1. Há quanto tempo você estuda italiano?

\_\_\_\_\_

2. O que te levou a fazer um curso de italiano?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Você gosta de estudar italiano? (sim)(não)

Justifique. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Em qual desses pontos você tem mais dificuldade?

( ) produção oral                      ( ) produção escrita                      ( ) compreensão oral  
( ) compreensão escrita              ( ) gramática                                  ( ) outro \_\_\_\_\_

5. O que faria, ou gostaria que fosse feito, para melhorar isso?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. O que você faz, fora da sala de aula, pelo italiano que você está aprendendo?

---

---

---

---

7. O que te agrada mais nas aulas de italiano?

---

---

---

---

8. Você já viajou para a Itália? (sim) (não)

Por qual motivo?

---

---

---

9. *(Se você não foi para Itália)* Gostaria de ir à Itália? Por quê?

---

---

---

---

10. De modo geral, qual é a sua opinião sobre os **italianos**?

---

---

---

---

11. Que tipo de imagens vem à cabeça quando você pensa na **Itália**?

---

---

---

---

---

12. Povo italiano e povo brasileiro. Como você vê os dois? Você os considera diferentes ou parecidos? Em quais aspectos?

---

---

---

---

---

13. Língua italiana e língua brasileira. O que você tem a dizer sobre isso?

---

---

---

---

GRAZIE MILLE!!!



## ANEXO 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

### ROTEIRO ENTREVISTAS PROFESSORES

#### 1ª PARTE: sobre biografia e formação

Escolher um nome fictício.

Idade, nacionalidade, cidade de origem,

Há quanto tempo mora no Brasil ou morou na Itália.

1. Há quanto tempo você é professor de italiano?
2. O que levou você a ser professor de italiano?
3. O que te traz mais prazer em ser professor?
4. O que te deixa insatisfeito?
5. De uma escala de 1 a 100%, quanto você está satisfeito profissionalmente?

#### 2ª PARTE: sobre ensino em sala de aula e representações

14. Com que material você trabalha em sala de aula?
15. Você está satisfeito com o livro adotado no curso? Por quê?
16. Você costuma usar ou trazer outros materiais para sala de aula? Quais tipos você gosta mais?
17. Em base a que critério você escolhe esses tipos de materiais?
18. O que é, em sua opinião, o assunto que os alunos mais gostam de falar (arte, culinária, música,...)?
19. Que aspectos você considera que devem estar presentes em uma aula de italiano?
20. O que você considera necessário para a formação do aluno brasileiro que estuda italiano?
21. No decorrer da sua experiência como professor, em sua opinião, que visão tem seus alunos sobre o povo italiano?
22. Você concorda com essas visões?
23. O que você entende por “ser italiano”?