

Italiano para todos: o italiano como língua adicional em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos brasileiros e imigrantes¹

Daniela Aparecida Vieira
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
daniela.apvieira@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo deste artigo consiste em tratar da implementação de oficinas de italiano como língua adicional (LA) em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, localizado na periferia da cidade de São Paulo (SP). Essas oficinas têm sido desenvolvidas como parte de minha pesquisa de pós-doutorado, que está sendo realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Para alcançar tal objetivo, pauto-me nos seguintes referenciais teórico-metodológicos: postulados de Paulo Freire, autor de importância fundamental para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); a Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural, da qual utilizo o conceito de atividade social; e a pesquisa crítica de colaboração. Os dados expostos neste artigo foram analisados à luz dos referenciais teórico-metodológicos supracitados e parecem indicar que essas oficinas podem ser muito profícuas para o ensino-aprendizagem do italiano LA no contexto da EJA, porque possibilitam aos alunos o desenvolvimento de reflexões críticas sobre a sua própria língua e sobre a LA, bem como sobre a realidade em que vivem e formas de transformá-la.

Palavras-chave: Italiano como língua adicional. Educação de Jovens e Adultos. CIEJA. Ensino-aprendizagem. Atividade social.

ABSTRACT: L'obiettivo di questo articolo è quello di trattare l'implementazione dei laboratori di italiano come lingua aggiuntiva (LA) in un Centro Integrato di Educazione di Giovani e Adulti, che si trova nella periferia della città di San Paolo (SP). Questi laboratori sono stati svolti come parte della mia ricerca di post-dottorato, la quale sto facendo presso il Programma di Post-laurea in Linguistica Applicata e Studi del Linguaggio della Pontificia Università Cattolica di San Paolo. Per raggiungere questo obiettivo mi baso sui seguenti riferimenti teorici e metodologici: le idee di Paulo Freire, autore di importanza fondamentale per l'Educazione di Giovani e Adulti; la Teoria dell'Attività Socio-storico-culturale, di cui utilizzo il concetto di attività sociale; e la ricerca critica di collaborazione. I dati esposti in questo articolo sono stati analizzati in base ai riferimenti teorici e metodologici suddetti e suggeriscono che questi laboratori possono essere molto proficui per l'insegnamento-apprendimento dell'italiano LA nel contesto educativo menzionato perché rendono possibile lo

sviluppo di riflessioni critiche sulla propria lingua e sulla LA da parte degli studenti, nonché sulla realtà in cui vivono e maniere di trasformarla.

Parole-chiave: Italiano come lingua aggiuntiva. Educação de Jovens e Adultos. CIEJA, insegnamento-apprendimento. Attività sociale.

ABSTRACT: The aim of this paper is to deal with the implementation of Italian as an additional language (AL) workshops in an Integrated Center for Youth and Adult Education, located on the outskirts of São Paulo (SP). These workshops have been developed as part of my postdoctoral research, which is being conducted at the Postgraduate Program in Applied Linguistics and Language Studies at the Pontifical Catholic University of São Paulo. To achieve this goal, I base myself on the following theoretical-methodological frameworks: Paulo Freire's postulates, a very important author for Youth and Adult Education; the Socio-historical-cultural activity theory, from which I use the concept of social activity; and critical collaborative research. The data presented in this article were analyzed in accordance with the theoretical and methodological frameworks mentioned above and they seem to indicate that these workshops can be very useful for teaching and learning Italian as an AL in the educational context mentioned, because they allow students to develop critical reflections on their language and about AL, as well as the reality in which they live and ways to transform it.

Keywords: Italian as an additional language. Youth and Adult Education. CIEJA. Teaching and learning. Social activity.

Introdução

Neste artigo², o meu objetivo consiste em tratar da implementação de oficinas de italiano como língua adicional (LA) no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas oficinas têm sido realizadas em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), localizado na periferia da cidade de São Paulo (SP). Para atingir esse escopo, organizei o artigo em quatro seções.

Na primeira seção, exponho a definição de língua adicional (LA), termo cuja utilização não é comum na área de italiano como língua não materna. Apesar de saber que, nesse âmbito, são preferíveis os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), defendo a ideia de que seja usado o termo língua

adicional também na área de italiano, pois ele é pautado por uma perspectiva heteroglósica (BAKHTIN, 1981).

Na segunda seção, abordo o ensino-aprendizagem do italiano LA com base na atividade social “fazer amizade”, ressaltando que o conceito de atividade social é basilar na Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC), proposta por Vygotsky (1977), Leontiev (1977, 2010) e com extensões posteriores de Engeström (2011).

Na terceira seção, apresento o contexto em que esta pesquisa vem sendo desenvolvida: um CIEJA que tem cerca de 1600 (mil e seiscentos) alunos. Como o CIEJA é uma das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de São Paulo, nessa seção, também discorro, brevemente, sobre os tipos de EJA e sobre alguns postulados de Paulo Freire, educador que influenciou (e influencia até hoje) profundamente tal modalidade de ensino.

Na quarta seção, por sua vez, descrevo a primeira oficina de italiano do CIEJA onde leciono, a qual foi realizada no final de abril de 2019. Ao descrevê-la, abordo a pesquisa crítica de colaboração (PCCol), pois a pesquisa que venho desenvolvendo e que apresento, parcialmente, neste artigo, enquadra-se nesse tipo de investigação.

Por fim, apresento algumas considerações que buscam sintetizar as reflexões teóricas e práticas aqui expostas.

1. A definição de língua adicional e a relevância de se aprender uma LA

Na área de ensino-aprendizagem da língua italiana, é muito comum fazer-se a distinção entre LE e L2. De acordo com Balboni (1999), o termo LE designa a língua aprendida, geralmente, em um contexto de educação formal, em um lugar onde ela não tem o *status* de língua oficial (exemplo: o italiano aprendido por brasileiros em seu próprio país). Já o termo L2 refere-se à língua aprendida em um contexto de imersão, em um espaço em que ela tem o *status*

de língua oficial (exemplo: o italiano aprendido por brasileiros na Itália). Como se pode notar, essas definições levam em consideração apenas fatores externos ao sujeito, os quais consistem, principalmente, em critérios geográficos.

O termo língua adicional, por sua vez, segundo Leffa e Irala (2014), diz respeito à língua que o discente aprende por acréscimo e que tem, por conseguinte, como ponto de partida, outras línguas que o aluno já conhece. Os dois autores afirmam que, como o ensino da LA parte da primeira língua do aprendiz, há uma tendência “de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22). Eles esclarecem, também, que o termo LA é preferível aos termos LE e L2, porque o primeiro funda-se, essencialmente, em critérios geográficos, e o segundo está relacionado tanto a esses critérios quanto à sequência de aprendizagem das línguas.

Schlatter e Garcez (2012, p. 37) também sugerem que se utilize o termo LA em vez de LE ou L2, visto que, “assim, prioriza-se o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já possua em seu repertório [...] como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea”.

Além disso, a definição de língua adicional revela uma concepção heteroglóssica de língua (BAKHTIN, 1981), ou seja, uma perspectiva conforme a qual as línguas aprendidas pelo sujeito não estão separadas dentro dele; elas estão entrelaçadas, estabelecem um diálogo entre si e são interdependentes. Por concordar com os argumentos desses estudiosos, optei por empregar, neste artigo, o termo LA, embora se saiba que, na área de ensino-aprendizagem de italiano, são usados, quase exclusivamente, os termos LE e L2.

Dessa forma, a perspectiva heteroglóssica de língua vai ao encontro da noção de práticas translíngues, que, segundo Liberali et al. (2017), podem ser definidas como a escolha e a utilização estratégicas de diversos recursos multimodais nas interações sociais e comunicativas.

Relacionada à ideia de heteroglossia, está a noção de repertório, que apresenta diversas definições, propostas por vários autores, tais como: Blommaert e Backus (2013), Busch (2015), Blackledge e Creese (2017), entre outros. Neste artigo, contudo, devido a limitações de espaço, apresento apenas a definição proposta por Busch (2015).

Para Busch, a noção de repertório está vinculada à trajetória de vida do sujeito, a qual se constrói em consonância com o contexto social, histórico, político e cultural de que ele faz parte. Por ter essa dimensão biográfica, o repertório é constituído por todos os recursos verbais (as línguas que o sujeito conhece) e não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal, distância/proximidade entre os interlocutores etc.) de que o sujeito dispõe para interagir no mundo. Segundo Blommaert e Backus (2013), visto que o repertório reflete a vida do sujeito e, portanto, todas as experiências vivenciadas por ele, o repertório remete não só ao seu local de nascimento, mas também a todos os espaços socioculturais, históricos e políticos onde o sujeito vive(u).

Diante disso, parece possível afirmar que, quando o sujeito aprende uma LA, além de conhecer uma nova língua e uma nova cultura, ele pode refletir criticamente sobre a sua própria língua e a sua própria cultura, utilizando, para tanto, todo o seu repertório. Por isso, o ensino de línguas adicionais consiste em uma oportunidade singular para que sejam oferecidas ao educando condições de desenvolver, conscientemente, reflexões críticas sobre si mesmo e sobre o outro.

Após ter apresentado a definição de LA e ter discorrido brevemente sobre a importância de se aprender outras línguas, discutirei, na próxima seção, o ensino-aprendizagem de italiano pautado em atividades sociais.

2. O ensino-aprendizagem do italiano como LA com base em atividades sociais

Neste artigo, me concentrarei no ensino-aprendizagem do italiano com base em atividades sociais, pois, ao que parece, além de não haver, no Brasil, nenhuma pesquisa sobre esse tema, as atividades sociais permitem uma maior aproximação entre a sala de aula e a vida. A esse respeito, Liberali (2009, p. 11) explica que o ensino pautado em “atividades sociais enfatiza o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo, satisfazendo necessidades dos sujeitos na ‘vida que se vive’” (MARX; ENGELS, 2006, p. 26).

O ensino baseado em atividades sociais alicerça-se na Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC), desenvolvida por Vygotsky e Leontiev (1977) e com extensões posteriores de Engeström (2011). Leontiev (1977) explica que a atividade é um conjunto de ações que os sujeitos realizam para alcançar determinado objetivo/motivo, satisfazendo as necessidades deles. Ele salienta que o desejo de alcançar meios de satisfazê-las está na base de toda atividade humana.

Expandindo esses postulados, Engeström (2011) define a atividade como um sistema humano dinâmico mediado por artefatos culturais. Nesse sistema, os sujeitos que desejam um objeto atuam em uma comunidade específica, na qual há regras e divisão do trabalho.

O ensino-aprendizagem de línguas adicionais com base em atividades sociais preocupa-se com as atividades que os sujeitos realizam na ‘vida que se vive’ (MARX; ENGELS, 2006, p. 26 apud LIBERALI, 2009).

Neste texto, comentarei algumas atividades didáticas elaboradas por mim com base em uma atividade social específica: fazer amizade. A escolha dessa atividade social foi feita a partir de conversas informais que tive com alguns alunos do CIEJA onde leciono e onde foram coletados os dados desta pesquisa.

Em tal CIEJA, fazer amizade com falantes de outras línguas é uma atividade social particularmente significativa, pois, nessa instituição educacional, há alunos brasileiros e imigrantes (sobretudo haitianos). Tendo em vista essa peculiaridade do contexto desta pesquisa, levar a atividade social “fazer amizade” para as oficinas de italiano representa uma das formas de possibilitar aos discentes o desenvolvimento de reflexões sobre a realidade que eles vivenciam na escola e a utilização de seu repertório (recursos verbais e não verbais) para alcançar um objetivo comum a todos: a interação entre brasileiros e imigrantes.

Para organizar a primeira oficina, também levei em conta, além da atividade social já citada, algumas especificidades da EJA e do CIEJA em que trabalho e em que coletei os dados desta pesquisa. É sobre isso que discorrerei na próxima seção.

3. Algumas especificidades da EJA e a elaboração de materiais para as oficinas de italiano LA

Quando se pensa na EJA, não se pode deixar de ressaltar a importância das contribuições teóricas e práticas do grande educador brasileiro Paulo Freire (1974, 1996), que sempre se preocupou em garantir oportunidades de aprendizagem a todos e sempre lutou por um país em que houvesse justiça social.

Conforme postulado pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e por esse autor, que, segundo Mizukami (2012), pode ser considerado o principal representante brasileiro da TASHC, a educação é um direito de todos. Nesse sentido, é de grande importância a EJA, entendida como uma condição imprescindível para o pleno exercício da cidadania por parte daqueles que não tiveram a oportunidade de realizar seus estudos na idade própria.

Desse modo, a EJA é vista como um direito humano fundamental sob a perspectiva da educação ao longo da vida. Segundo o artigo 37 da LDB 9394/96, a EJA destina-se “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Para Freire (1996), a educação é um direito de todos e tem caráter emancipatório, isto é, busca promover, nos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a capacidade de pensar criticamente e identificar impedimentos sócio-político-culturais que os impossibilitam de desenvolver seu pleno potencial humano; busca promover, também, a capacidade de libertar-se desses impedimentos para transformar a própria realidade.

Sob a perspectiva freireana, a educação, entendida como um ato político, visa desenvolver no sujeito uma postura crítica e consciente no tocante à realidade em que ele vive, para que ele possa compreendê-la, apropriar-se dela e interferir nessa realidade, transformando-a. Na rede pública municipal de ensino de São Paulo, há cinco modalidades de EJA, e todas elas têm inspiração freireana. Essas modalidades são as seguintes³:

1. a EJA regular, que é oferecida em escolas municipais de ensino fundamental e/ou de ensino fundamental e médio, nas quais, em quatro etapas, os discentes podem concluir o ensino fundamental. Cada etapa dura um ano e tem a duração de 200 (duzentos) dias letivos;

2. o MOVA-SP (Movimento de Alfabetização), parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Organizações da Sociedade Civil, para combater o analfabetismo, estabelecendo classes de alfabetização de jovens e adultos;

3. o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), unidade educacional que atende jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite), em até seis turnos diários, e que lhes possibilita concluir o ensino

fundamental em quatro anos, oferecendo-lhes, também, atividades extracurriculares. A cidade de São Paulo possui 16 (dezesseis) CIEJAs;

4. O CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento), que oferece cursos de formação profissional de curta duração. A cidade apresenta apenas dois CMCTs e ambos se localizam na zona leste;

5. A EJA modular, que é oferecida no período noturno em escolas municipais de ensino fundamental e é dividida em quatro módulos, cada qual com a duração de 50 (cinquenta) dias letivos.

A pesquisa que apresento parcialmente neste artigo está sendo realizada em um CIEJA localizado na periferia da zona norte da cidade de São Paulo. Essa instituição educacional possui cerca de 1600 (mil e seiscentos) alunos, muitos dos quais moram nos arredores da escola, alguns moram em outros bairros, e alguns moram em municípios próximos de São Paulo. Muitos de nossos alunos, infelizmente, encontram-se em situação de vulnerabilidade social, isto é, sobretudo por fatores socioeconômicos, encontram-se às margens da sociedade.

Dentre os estudantes, há cerca de 800 (oitocentos) haitianos e 2 (dois) bolivianos; os demais estudantes são brasileiros. Muitos dos alunos brasileiros provêm da região nordeste do país. Desse modo, pode-se dizer que esse CIEJA tem um corpo discente caracterizado predominantemente por migrantes internos e internacionais. Quanto à faixa etária, os educandos que frequentam essa escola têm entre 15 e 68 anos de idade. Pode-se afirmar, portanto, que se trata de uma instituição escolar multilíngue e intergeracional, um ambiente propício ao trabalho com práticas translíngues (LIBERALI et al., 2017; BLACKLEDGE; CREESE, 2017).

Essa instituição educacional fica aberta aos educandos de segunda a sexta-feira das 7h30 às 22h15, oferecendo aulas em três turnos diários (matutino,

vespertino e noturno). Cada turno é dividido em dois períodos, totalizando, assim, seis períodos de aulas.

No CIEJA, os alunos têm aulas regulares de segunda a quinta-feira, e cada aula tem duas horas e quinze minutos de duração. Já às sextas-feiras, são oferecidas oficinas aos discentes, que consistem em atividades extracurriculares, as quais também são abertas à comunidade externa. Por isso, é comum que pessoas que não estejam matriculadas no CIEJA participem das oficinas, sobretudo parentes e amigos dos discentes e dos funcionários dessa escola. Alguns exemplos de oficinas oferecidas atualmente aos educandos e à comunidade externa são: ioga, música, informática, entre outras.

Comecei a lecionar oficialmente no CIEJA em abril de 2019 e, no mesmo mês, propus a realização de oficinas de italiano. A proposta foi muito bem-recebida pela diretora, pelo vice-diretor, pelos coordenadores pedagógicos, pelos professores, pelos demais funcionários e pelos educandos, que se mostraram entusiasmados com a ideia de ter uma nova oficina aberta aos discentes e à comunidade externa.

A primeira oficina realizou-se no dia 26 de abril de 2019 e, no total, contou com a participação de 37 (trinta e sete) pessoas, tendo sido oferecida em dois horários: das 18h às 19h30 e das 20h às 21h30. No primeiro horário, havia 17 (dezessete) participantes⁴, dos quais, 10 (dez) eram brasileiros, e 7 (sete) eram haitianos. No segundo horário, havia 20 (vinte) participantes; dentre eles, 19 (dezenove) eram brasileiros, e apenas um era haitiano.

Neste artigo, devido a limitações de espaço, discorrerei apenas sobre algumas atividades didáticas produzidas para a primeira oficina, bem como especificarei o tipo de pesquisa realizada.

4. A primeira oficina de italiano no CIEJA e a pesquisa crítica de colaboração

Como esta pesquisa é fundamentada por postulados teóricos de Freire (1974, 1996) e da TASHC (VYGOTSKY, 1977, 2010; LEONTIEV, 1977; ENGSTRÖM, 2011), o referencial metodológico que a alicerça, necessariamente, tinha de dialogar com essa perspectiva teórica. Foi por esse motivo que escolhi a pesquisa crítica de colaboração (PCCol) como arcabouço metodológico deste trabalho.

A PCCol consiste em uma abordagem teórico-metodológica intervencionista que se pauta na TASHC (MAGALHÃES, 2012). Segundo Magalhães (2012), a PCCol embasa-se nos postulados de Vygotsky (1977) e os expande, apontando a importância de as escolhas metodológicas conferirem à linguagem o papel de mediar e constituir as relações humanas nos diversos contextos sócio-histórico-culturais das experiências cotidianas. A autora explica que Vygotsky, pautando-se no monismo spinozano e no materialismo histórico dialético marxista, considera fundamental o movimento dialético e dialógico envolvido na produção dessas relações. Ela salienta que

o foco está, então, em relações colaborativas entre os agentes, pensadas e organizadas de modo voluntário e intencional, para a criação de reciprocidade na mútua compreensão e transformação de si e do outro, dos contextos particulares de ação e do mundo, em práticas sócio-histórico-culturalmente produzidas (MAGALHÃES, 2012, p. 80-81).

Tendo como referenciais teórico-metodológicos os postulados de Freire (1974, 1996), a TASHC e a PCCol, as oficinas de italiano foram implementadas visando-se à colaboração crítica entre mim (a educadora) e os educandos brasileiros e imigrantes, que participaram ativamente das atividades propostas, compartilhando reflexões críticas sobre suas próprias experiências e refletindo sobre formas de transformá-las.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas anotações de campo e a gravação, em áudio, da primeira oficina de italiano. Segundo Lüdke (1986), as notas ou anotações de campo consistem em registros coletados durante a observação dos sujeitos participantes da pesquisa. A gravação em áudio, por sua vez, foi transcrita por mim e auxiliou-me a analisar os dados coletados. Nessa primeira oficina, também registrei em vídeo algumas interações dos alunos durante algumas atividades propostas.

Na oficina, procurei falar, o máximo possível em italiano, pois considero que a aula de italiano seja uma ocasião propícia para que os educandos tenham contato com essa LA, sobretudo pelo fato de que, fora da sala de aula, eles têm pouco (ou nenhum) acesso a essa língua.

Para os estudantes haitianos, o fato de eu falar predominantemente em italiano parece não ter sido um problema, talvez pelo fato de eles estarem bastante habituados ao convívio com línguas adicionais, já que o português, para eles, também é uma LA. Ademais, boa parte dos discentes haitianos fala, além do crioulo, o francês, língua que tem grande proximidade com o italiano.

Para os alunos brasileiros, contudo, o fato de eu falar mais em italiano do que em português parece ter causado algum incômodo, o que se percebe por algumas solicitações feitas por esses aprendizes: “não entendi. Você pode falar em português?”⁵. Diante dessas solicitações, eu lhes disse que era importante que eles tentassem se acostumar a ouvir o italiano e compreender o que lhes era dito naquela língua, sem se preocupar em entender cada palavra, pois isso poderia ajudá-los a aprendê-la mais facilmente. Mas também lhes esclareci que, quando eles realmente não entendessem o que eu dissesse, eu traduziria para o português o que eu havia dito em italiano. Isso parece tê-los tranquilizado de algum modo.

No entanto, uma das alunas brasileiras, em dado momento da oficina do primeiro horário, exclamou: “Nossa! Agora, estou entendendo como os

haitianos devem se sentir nas aulas aqui, no Brasil, que são todas em português, uma língua que eles não conhecem”. Essa afirmação da estudante parece evidenciar que o fato de a oficina ter sido ministrada, predominantemente, em italiano, levou-a a se colocar no lugar dos discentes imigrantes, que enfrentam dificuldades por não conhecerem a língua do país que os recebe.

Com base na atividade social “fazer amizade”, trabalhamos alguns cumprimentos e formas de se apresentar em italiano, usando o tratamento informal e o tratamento formal. Em seguida, propus que os alunos fizessem, em duplas, uma performance⁶ com base nos seguintes contextos⁷:

1. O primeiro dia de aula no CIEJA. Nessa escola, vocês terão os seguintes papéis: a) um de vocês é um estudante italiano que entra na sala de aula e não sabe falar português; b) o outro é um estudante brasileiro/haitiano que não sabe falar italiano. Mesmo sem saber falar a língua um do outro, vocês querem fazer amizade. Quem de vocês inicia a conversa? O que vocês dirão um ao outro?
2. Uma entrevista de emprego em uma loja de roupas onde querem contratar um novo vendedor. Nessa entrevista, vocês terão os seguintes papéis: a) um de vocês é o selecionador, a pessoa que entrevistará o candidato à vaga de emprego. O que você lhe perguntará? b) o outro é o candidato a essa vaga. Responda as perguntas feitas pelo selecionador.

Assim que apresentei a proposta aos discentes, alguns indagaram-me: “como vamos fazer isso se a gente ainda não sabe falar italiano? A gente só aprendeu a cumprimentar e se apresentar em italiano!”. Respondi-lhes que, durante a performance, eles poderiam usar qualquer língua que eles quisessem (português, italiano, crioulo haitiano etc.). Esclareci-lhes, ainda, que o objetivo dessa atividade didática consistia em fazer com que os alunos, com base em

dois contextos em que é possível fazer amizade/conhecer pessoas e que, provavelmente, eles já vivenciaram, pudessem refletir sobre algumas diferenças entre os dois contextos, sobretudo quanto ao grau de (in)formalidade. Essa atividade também tinha como objetivo a exploração do repertório dos alunos, bem como o desenvolvimento de práticas translíngues, já que eles poderiam usar todos os seus recursos verbais e não verbais para interagir.

Com efeito, todos os grupos, nos dois horários, iniciaram as performances em italiano: todos eles se cumprimentaram e se apresentaram nessa língua, utilizando as palavras que tinham acabado de aprender, e, em seguida, falaram quase tudo em português.

Na oficina do primeiro horário, havia três duplas de haitianos, e, nessas, depois de se cumprimentarem e se apresentarem em italiano, os alunos conversaram em crioulo durante a maior parte do tempo. Assim, parece possível dizer que a nossa primeira oficina de italiano foi caracterizada por práticas translíngues, já que os discentes utilizaram todos os seus recursos verbais, além dos não verbais, para significar, para interagir.

Na oficina do segundo horário, houve momentos em que os alunos brasileiros interagiram em italiano com o estudante haitiano, cumprimentando-se e apresentando-se nessa língua. Durante essas interações, esse discente, algumas vezes, corrigiu a pronúncia daqueles. Nas aulas de português, o que ocorre, geralmente, é o contrário: são os educandos brasileiros que corrigem os haitianos. Desse modo, pelo que se pôde perceber dessas interações, a oficina de italiano possibilitou uma evidente colaboração entre os aprendizes brasileiros e imigrantes, uma colaboração que fez com que os haitianos também pudessem ocupar o lugar que, em geral, é ocupado pelos brasileiros: o lugar de quem ensina. Assim, tais interações sugerem que houve uma construção colaborativa de saberes (FREIRE, 1996; MAGALHÃES, 2012), numa relação em que todos puderam ensinar e aprender.

Os estudantes tiveram dez minutos para fazer as performances baseadas nos dois contextos. Em seguida, procuramos refletir, juntos, sobre elas, e os alunos ressaltaram que a principal diferença entre os contextos consistia no fato de o primeiro ser informal, e o segundo, formal. Ademais, os educandos disseram como se sentiram durante essa atividade didática.

Alguns discentes brasileiros afirmaram que o primeiro contexto é muito símile ao que muitos deles vivenciam no CIEJA, pois, muitas vezes, os alunos brasileiros e haitianos querem se aproximar uns dos outros, querem fazer amizade, mas não conseguem devido ao fato de não falarem a mesma língua.

Essa afirmação ilustra a importância da língua(gem) como instrumento que medeia e constitui as relações humanas nos diversos contextos sócio-histórico-culturais das experiências cotidianas (MAGALHÃES, 2012). Foi muito interessante ver que a performance proposta possibilitou que os alunos percebessem a relevância da língua como instrumento necessário para o estabelecimento das relações humanas, como um elemento fundamental do repertório dos sujeitos. Todavia, essa afirmação também mostra que talvez os alunos ainda não tenham se dado conta de que o repertório não é constituído apenas por recursos verbais (BUSCH, 2015). Isso indica que, nas oficinas de italiano, é necessário propor atividades didáticas que permitam que os estudantes brasileiros e imigrantes se conscientizem de seu repertório e possam explorá-lo mais.

Na oficina do segundo horário, um aluno, que era o único haitiano na sala de aula, disse que se sentiu exatamente como quando ele chegou ao Brasil. Então, uma estudante brasileira lhe perguntou: “e como você se sentiu?”. Ele respondeu: “me senti muito mal, porque é muito difícil você chegar em um lugar, não entender o que as pessoas falam e não conseguir falar com as pessoas. Elas podem estar falando mal de você, e você nem percebe, porque não entende. Eu levei dois meses para conseguir falar um pouco português”.

Diante dessa declaração do discente haitiano, perguntei aos alunos o que eles fariam se tivessem de ir a outro país e não soubessem falar a língua desse país. Alguns aprendizes responderam: “eu usaria gestos”, “poderia usar o Google tradutor”, “se eu precisasse comprar alguma coisa, apontaria para a coisa que eu quisesse comprar”. A partir dessas respostas, conversamos sobre a importância dos recursos não verbais na comunicação, os quais são elementos que também constituem o repertório dos sujeitos (BUSCH, 2015).

Na oficina do primeiro horário, não conseguimos concluir todas as atividades que eu tinha planejado, possivelmente, porque eu não soube administrar adequadamente o tempo dedicado a cada atividade. Já no segundo horário, terminamos todas as atividades, e foi muito gratificante ouvir o depoimento de um aluno de 58 anos: “Professora, eu nem aprendi a falar português bem, e hoje comecei a aprender a falar italiano. Eu consegui falar, eu achava que não ia conseguir, mas consegui”. Também na oficina do segundo horário, uma participante de 9 anos⁸ declarou: “Eu adorei a aula. Vou voltar na próxima sexta-feira”.

Dessa maneira, com base no número de educandos que escolheu participar das oficinas de língua italiana, no envolvimento deles em todas as atividades didáticas e discussões propostas e nos depoimentos supramencionados, parece possível dizer que a primeira oficina de italiano do CIEJA foi bem-sucedida e possibilitou aos participantes o acesso a uma LA que não faz parte do currículo da EJA, bem como o desenvolvimento de práticas translingues e de reflexões sobre algumas situações que os estudantes vivenciam nessa instituição educacional e fora dela.

Considerações finais

Neste artigo, procurei tratar da importância da aprendizagem de uma língua adicional, ressaltando-a como uma forma de ampliar o repertório do

aprendiz, bem como possibilitar-lhe o desenvolvimento de práticas translíngues e de reflexões críticas sobre a sua realidade e sobre formas de transformá-la.

Procurei abordar, também, o ensino-aprendizagem de uma LA específica: o italiano, língua que não faz parte do currículo da EJA, mas que parece ser objeto de interesse e curiosidade da comunidade escolar (alunos, professores e funcionários) e da comunidade externa. Esse interesse e essa curiosidade puderam ser verificados já na primeira oficina de italiano do CIEJA, pois, mesmo sem termos feito grande divulgação da oficina, tivemos a participação de 37 (trinta e sete) pessoas nesse primeiro encontro.

Ademais, discorri sobre a EJA como um direito humano, um direito que deve (deveria) ser garantido a todos aqueles que, por diversos motivos, não puderam concluir seus estudos na chamada idade certa.

Para Paulo Freire (1974), os educandos jovens e adultos, ao se apropriarem da leitura e da escrita em sua própria língua, aprendem a dizer a sua palavra. Assim, com base nessa ideia do grande educador brasileiro, a meu ver, ao terem acesso a uma língua adicional, esses mesmos educandos podem aprender a dizer a sua palavra e, também, a palavra do outro. Portanto, nesse processo crítico-colaborativo de aprendizagem, o diálogo se estabelece de tal forma que os educandos não só têm a oportunidade de refletir sobre a sua própria língua e a sua própria cultura, como também sobre a língua adicional e a sua respectiva cultura, que também passam a ser, de certo modo, deles.

Com base no que foi exposto neste artigo, as oficinas de italiano LA na EJA podem, a meu ver, ser consideradas, de certo modo, como uma medida de justiça social (FREIRE, 1974), porque, em geral, as aulas de italiano têm preços altos, sendo destinadas, por conseguinte, somente àqueles que podem pagar por elas. Já as nossas oficinas de italiano são públicas e gratuitas, possibilitando a participação de todos, inclusive daqueles que, infelizmente, vivem em situação de vulnerabilidade social. Assim, as oficinas de italiano do

CIEJA parecem concretizar, em larga medida, os postulados de Paulo Freire (1974, 1996), pois buscam garantir oportunidades de aprendizagem dessa língua adicional para todos, o que pode ser visto como uma tentativa de deselitização dessa LA.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Discourse in the novel. In: HOLQUIST, M. (org.). *The dialogic imagination*. University of Texas Press, 1981, p. 259-422.
- BALBONI, Paolo. *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni, 1999.
- BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. Translanguaging and the body. In: *International Journal of Multilingualism*. 2017. 14:3, p. 250-268.
- BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. Current challenges for educational studies. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. (orgs.). *Multilingualism and multimodality*. Sense, 2013, p. 11-32.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 25 jun. 2019.
- BREEN, Michael. Authenticity in the language classroom. In: *Applied Linguistics* 6. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- BUSCH, Brigitta. Linguistic repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language. In: *Working papers in urban language and literacies*. 2015.
- ENGSTRÖM, Yrjö. From design experiments to formative interventions. In: *Theory and psychology*. Calgary, Canadá, v. 21, nº 5, 2011, p. 598-628.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HOLZMAN, Lois. *Schools for growth: radical alternatives to current educational models*. Mahwah-NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

LEFFA, Vilson. J.; IRALA, Valesca. B. “O ensino de outras línguas na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas”. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1977.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Richmond, 2009.

_____; LIBERALI, Clarissa Coelho; PADRE, Brenda; SANTOS, Jéssica. “Mobilidade e práticas translíngues na construção de um mundo com justiça social: um estudo no projeto Digit-M-ed”. In: ROCHA, C. Claudia Hilsdorf; EL KADRI, Michele Salles; WINDLE, Joel Austin. *Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues*. Campinas: Pontes, 2017.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação – Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. In: *The ESpecialist*, 2012, v. 19, nº 2.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – Língua inglesa*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

VIEIRA, Daniela Aparecida. “Italiano para todos: oficinas de língua italiana para brasileiros e imigrantes de um CIEJA”. 2019 (no prelo).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1977.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: E-books Brasil, 2010.

Notas

¹ Este artigo foi desenvolvido como parte de minha pesquisa de pós-doutoramento, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa está sendo realizada sob a supervisão da professora Dra. Fernanda Coelho Liberali. Parte deste artigo foi apresentada, sob a forma de comunicação, no XVIII Congresso da Associação Brasileira de Professores de Italiano, realizado entre os dias 22 e 25 de outubro de 2019 na Universidade Federal de Minas Gerais. Dentro do congresso, essa comunicação fez parte do simpósio “Ensinar italiano no Brasil: uma questão de resistência”, coordenado pelas professoras Dras. Cristiane Landulfo (UFBA) e Paula Freitas (UFPR).

² Algumas reflexões expostas neste texto estão presentes no artigo intitulado *Italiano para todos: oficinas de língua italiana para brasileiros e imigrantes de um CIEJA*, escrito por mim em setembro de 2019. Esse artigo já foi submetido a uma revista e está aguardando aprovação para publicação.

³ Informações retiradas do documento intitulado Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos (SÃO PAULO, 2019).

⁴ É interessante ressaltar que, desses 17 participantes, uma é professora de ensino fundamental I do CIEJA onde esta pesquisa vem sendo realizada, e outro é um funcionário responsável pela limpeza dessa instituição educacional. Isso parece indicar que não só os discentes, mas também os docentes e funcionários dessa escola têm interesse na aprendizagem da língua italiana.

⁵ As transcrições de falas dos alunos e de minhas próprias falas foram feitas a partir da gravação em áudio.

⁶ O conceito de performance (HOLZMAN, 1997) baseia-se na definição de brincar, proposta por Vigotsky (1977). Para esse autor, o brincar está relacionado ao modo como os sujeitos participam e apropriam-se da cultura de determinado grupo social. Dessa maneira, a performance pode ser entendida como uma apresentação em que, brincando, os sujeitos representam “papéis em situações sociais diversas, que estão além de suas possibilidades imediatas” (LIBERALI, 2009, p. 19).

⁷ Os contextos foram apresentados aos discentes, oralmente e por escrito, em italiano. Aqui, só os traduzi para o português para facilitar a leitura deste artigo por parte de potenciais leitores que ainda não estejam familiarizados com a língua italiana.

⁸ Os alunos do CIEJA têm, no mínimo, 15 anos de idade. No entanto, como as oficinas são abertas não só para os discentes, mas também para a comunidade externa, às vezes, as oficinas contam com a participação de pessoas com idade inferior a 15 anos.