**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
LÍNGUA E LITERATURA ITALIANA**

STEFANIA BRAND SERRA

**Scrivere, molto piacere.
Propostas de atividades para a produção escrita, com a utilização
de materiais motivadores.**

**São Paulo
2010**

STEFANIA BRAND SERRA

**Scrivere, molto piacere.
Propostas de atividades para a produção escrita, com a utilização
de materiais motivadores.**

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras
Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção
do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Língua e Literatura italiana
Orientador: Profa. Dra. Olga Alejandra Mordente

**São Paulo
2010**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Stefania Brand Serra

Scrivere, molto piacere - Propostas de atividades para a produção escrita, com a utilização de materiais motivadores.

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Língua e Literatura italiana

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A Giuseppe, meu pai e protetor, fonte do meu amor pela língua italiana.

A Ophélia, minha mãe, pela motivação e incentivo nos momentos mais difíceis.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Olga Alejandra Mordente, pela orientação serena e competente, contribuindo para meu crescimento intelectual.

Às Profas. Dras. Giliola Maggio e Maria Cecília Casini pelas observações e sugestões enriquecedoras, por ocasião da prova de qualificação.

À Profa. Dra. Paola Giustina Baccin pelos imprescindíveis comentários para o andamento e conclusão da pesquisa.

Aos colegas do programa de pós-graduação em Língua e Literatura Italiana.

À Profa Dra. Francesca Vitrone da Universidade de Macerata, Itália, pelas contribuições didáticas e pelas sugestões para o desenvolvimento do trabalho, durante o “Convegno sull’insegnamento dell’italiano a stranieri” na Universidade de Macerata, Itália.

A Edite Mendez pela disposição e paciência.

Aos meus irmãos Valéria e Marcelo e aos meus sobrinhos. Eis aqui o resultado das minhas inúmeras ausências.

A Mara, pelo incentivo, pelas ótimas sugestões e por ser uma querida e verdadeira amiga.

Aos meus alunos, grandes colaboradores, que participaram e participam das experiências em sala de aula.

RESUMO

SERRA, S.B. **Scrivere, molto piacere - Propostas de atividades para a produção escrita, com a utilização de materiais motivadores**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

Apresentamos um estudo sobre propostas para a produção escrita em aulas de língua italiana (LE e L2), com foco motivacional. Os destinatários são alunos de nível intermediário (B1), segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Por meio de experiências no ensino de língua, partimos do pressuposto de que trabalhar a motivação pode trazer resultados significativos. Desenvolvemos propostas do ponto de vista didático voltadas para a produção escrita, no tocante à metodologia e às estratégias que motivem o aluno a escrever de forma prazerosa e efetiva. Além disso, buscamos o desenvolvimento da produção escrita sem preocupações excessivas com estruturas formais da língua, pois o objetivo é estimulá-los a escrever.

Entretanto, pela dificuldade em amalgamar motivação e produção escrita, coletamos dados por meio de um questionário escrito respondido pelos alunos, com o escopo de analisar e delinear temas que despertassem seus interesses. Por conseguinte, exploramos diferentes possibilidades didáticas para que a motivação para escrever acontecesse espontaneamente. Assim, surgiram as três propostas didáticas apresentadas aos alunos, abrindo-se outros caminhos para motivá-los a escrever.

Por fim, as propostas didáticas visam contribuir para reflexões por parte de professores que busquem novos elementos para a realização do ensino por meio da motivação.

Palavras-chave: ensino de língua italiana; produção escrita; motivação; língua estrangeira; segunda língua.

RIASSUNTO

SERRA, S.B. **Scrivere, molto piacere - Proposte di attività per la produzione scritta, con l'uso di materiali motivazionali**. 2010. 135 f. Tesi (Master) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Presentiamo uno studio su tre proposte per la produzione scritta in lezioni di lingua italiana (LS e L2), a scopo motivazionale. Si indirizza a studenti di livello intermedio (B1), secondo il *Quadro Comune Europeo di Riferimento*. Attraverso le esperienze nell'insegnamento di lingua, pressupponiamo che lavorare la motivazione può trarre risultati significativi. Intendiamo svolgere le proposte dal punto di vista didattico mirato alla produzione scritta riguardante alla metodologia e alle strategie che motivino lo studente a scrivere in modo piacevole e effettivo. Inoltre, lo sviluppo della produzione scritta si fa senza preoccupazioni eccessive delle strutture formali della lingua, poiché l'obiettivo è stimolarli a scrivere.

Tuttavia, data la difficoltà di amalgamare motivazione e produzione scritta, ricaviamo dei dati da un questionario scritto compilato dagli studenti con lo scopo di analizzare e delineare i temi che suscitassero il loro interesse. Per conseguenza, abbiamo esplorato diverse possibilità didattiche affinché la motivazione a scrivere sorgesse tra gli studenti in modo spontaneo. Così, sono nate le tre proposte didattiche presentate agli studenti, aprendosi altre strade per motivarli a scrivere.

Per concludere, le proposte didattiche mirano a contribuire per ulteriori riflessioni dei professori che cercano nuovi elementi per la realizzazione dell'insegnamento della lingua scritta tramite la motivazione.

Parole chiavi: insegnamento di lingua italiana; produzione scritta; motivazione; lingua straniera, lingua seconda.

ABSTRACT

SERRA, S.B. **Scrivere, molto piacere - Propositions of activities for the writing production with use of motivating materials** 2010. 135 f. Thesis (Master). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

We present a study about the propositions for the writing production in Italian classes (L2 and FL) with a motivational focus. The aim subjects are intermediate level students (B1) according to the Common European Framework. Through experiences in teaching languages, we start from the assumption that working on motivation can bring significant results. We develop propositions from the pedagogical point of view aiming towards the writing production, concerning methodology and strategies that motivate the student to write more effectively and in a more pleasant way. Besides that, we search the development of writing without excessive concerns about formal structures, because the aim is to help students write.

However, because of the difficulty in joining motivation and writing, we collect data through a written questionnaire answered by the students, with the purpose of analyzing and circumscribing topics that could interest them. Therefore, we explore different pedagogical possibilities so that the motivation for writing happened spontaneously. Thus, three pedagogical propositions came to sight, opening other ways to motivate students to write.

In the end, the pedagogical propositions aim at contributing to pondering by teachers who look for new elements to teaching through motivation.

Key words: Italian teaching; writing production; motivation; foreign language; second language.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Objetivos.....	15
Metodologia de pesquisa.....	16
Capítulo 1 - Os caminhos da escrita	
1.1. A língua escrita.....	19
1.1.1. O que é escrever?.....	19
1.1.2. O que é a escrita?.....	20
1.1.3. Breve percurso histórico da língua escrita.....	22
1.1.4. Língua escrita na Itália.....	25
1.1.5. A escrita hoje.....	27
1.2. Didática da língua escrita.....	28
1.2. 1. O texto e a produção textual.....	30
1.2. 2. Tipos de textos.....	30
1.2. 3. Linguística textual.....	32
1.3. A motivação.....	33
1.3.1. Levantamento das motivações e das fantasias.....	36
1.3. 2. O questionário.....	36
Capítulo 2 - Glossário como subsídio para a produção escrita	
2.1. Considerações iniciais.....	41
2.2. A utilização do glossário na produção escrita.....	42
2.3. A organização da proposta.....	44
2.4. A elaboração do glossário.....	45
2.4.1. Macroestrutura.....	47
2. 4.1.1. Conteúdo.....	47
2.4.2. Microestrutura.....	47
2.4.2.1. A estrutura.....	48
2.4.2.2. Sinais especiais.....	49
2.4.2.3. Marcas paralinguísticas.....	49
2.4.2.4. Abreviaturas.....	50
2.4.2.5. Unidades icônicas.....	50
2.4.3. O glossário.....	50
2.4.4. As unidades icônicas.....	58

2.5. A experiência.....	60
2.5.1. A abordagem e a atividade didática.....	60
2.5.2. Análise dos textos produzidos por sete alunos.....	61
2.6. Considerações finais.....	65
2.7. Anexos: As produções escritas.....	66
Capítulo 3 – Modelo de unidade didática	
3.1. Planejamento da unidade didática.....	71
3.2. A unidade didática.....	77
3.2.1. Fase de pré-leitura.....	78
3.2.2. Exercício de transcrição da língua falada à escrita.....	81
3.2.3. Preparação do tema.....	82
3.2.4. Introdução lexical.....	82
3.2.5. Fase de leitura.....	83
3.2.6. Fase de compreensão de texto.....	83
3.2.7. Atividade introdutória de produção escrita.....	84
3.2.8. Fase de interação em classe.....	85
3.2.9. Fase de motivação.....	85
3.2.9.1. Atividade de brainstorming.....	85
3.2.9.2. Ampliando o vocabulário.....	86
3.2.9.3. Atividade de transposição.....	88
3.2.10. Exercício lexical.....	88
3.2.11. Leitura do segundo texto.....	89
3.2.12. Fase de compreensão do segundo texto.....	90
3.2.13. Culturas em confronto.....	91
3.2.14. Da realidade apresentada à realidade do aluno.....	92
3.2.15. Ampliando o conhecimento lexical do aluno.....	92
3.2.16. Atividade escrita livre.....	93
3.2.17. Fase de reflexão gramatical.....	94
3.2.18. Fase de curiosidade cultural.....	96
3.2.19. Fase de controle com atividade lúdica.....	98
3.2.20. Produção escrita final.....	98
3.3. Reflexões sobre a aplicação da unidade didática.....	99
3.4. Anexos.....	102

Capítulo 4 - Brincando com a escrita: Proposta de jogo didático

4.1. A utilização do jogo em didática de línguas.....	105
4.2. A proposta de jogo didático.....	107
4.3. A elaboração do jogo.....	109
4.3.1. As cartas.....	109
4.3.2. O tabuleiro.....	119
4.4. O jogo didático “Sembra vero!”.....	120
4.4.1. Descrição do jogo.....	121
4.4.1.1. Conteúdo.....	121
4.4.1.2. Preparação do jogo.....	121
4.4.1.3. Como preparar a classe.....	122
4.4.1.4. Como se joga.....	122
4.4.1.5. Objetivo do jogo.....	123
4. 4.1.6. A pontuação.....	124
4.5. Considerações sobre a aplicação em sala de aula do jogo didático.....	124
5. Sugestões de desdobramento.....	127
6. Considerações finais.....	127
7. Referências Bibliográficas.....	130

Anexos

INTRODUÇÃO

O título desta dissertação refere-se a uma situação informal de apresentação. O ato de escrever se apresenta e demonstra prazer ao se realizar: “Scrivere, molto piacere”. Ou seja, evoca a ideia de que escrever pode ser prazeroso. A intenção do título é gerar uma aproximação com a língua escrita.

A principal questão que envolve a didática da língua escrita é: É possível escrever melhor? O presente estudo procura responder a esta questão com uma outra: Como podemos escrever melhor se não gostamos de escrever?

O ato de escrever deve valer-se de uma regra básica: o aluno precisa sentir necessidade e principalmente vontade de escrever.

Ao longo de nossa experiência empírica, notamos, de um lado, as angústias de professores, que tentam fazer com que seus alunos escrevam, e, de outro, a dificuldade e as angústias dos alunos, que se sentem obrigados a escrever. A razão inicial pela qual decidimos desenvolver um estudo voltado à motivação em atividades ligadas à produção escrita vai de encontro a essas angústias.

Para que falemos bem uma língua estrangeira precisamos da prática oral. Logo, para que escrevamos bem, temos que escrever e, para tal, o ideal é que nos sintamos motivados. Todavia, como afirmam muitos estudiosos, nem sempre o aluno sente-se motivado, cabendo ao docente apresentar atividades que o estimulem.

A tal afirmação, levantamos uma questão: Quais os temas que nós, professores, propomos aos alunos?

Para tornar o ensino da escrita mais eficiente é preciso uma escolha cuidadosa dos temas propostos e é também necessário que os professores conheçam os instrumentos didáticos disponíveis e saibam como aplicá-los em sala de aula. Assim, temos que estabelecer critérios por intermédio de questionários orais ou escritos que indiquem pontos de interesse dos destinatários. Para isso, um ponto fundamental para o desenvolvimento do presente estudo é verificar, por meio destes questionários, os objetivos acadêmicos dos alunos e analisar suas diferentes características cognitivas e motivacionais durante a aprendizagem. Procuraremos despertar a vontade de escrever e ligá-la a algo que faça parte do contexto e das vivências do aluno. Não podemos supor que um aluno se disponha a escrever uma receita de cozinha, se não sabe cozinhar. Ou que escreva uma poesia, se sabemos que ele não lê e não gosta de poesias.

Um dos grandes desafios aqui é apresentar propostas de atividades para a produção escrita, com a utilização de materiais motivadores, para que os alunos desenvolvam a escrita de maneira mais natural e eficaz. A condição para isso é motivá-los sempre que possível com temas estimulantes.

Dessa forma, os materiais devem ser concatenados em um contexto cultural.

Uma breve busca nas literaturas pertinentes nos permite observar que a cultura está ligada ao ensino de línguas e à escrita.

Balboni (1994, p. 32) salienta que “não se pode ensinar a língua italiana de maneira comunicativa sem atender aos modelos culturais necessários para socializar na Itália (a aculturação)”. Refere-se também ao relativismo cultural, que leva o aluno a refletir sobre o que a Itália tem de diferente em relação à sua cultura, e, ao mesmo tempo, quais são os aspectos culturais comuns que o ligam à língua italiana.

A aculturação é um aspecto que deve ser trabalhado no ensino de línguas, pois pode desempenhar mudanças na cultura dos alunos sob a influência da cultura com a qual entram em contato. Segundo Croci (2006, p. 116), “uma língua é como um código genético que conserva dentro de si a identidade cultural de um povo”.

Reitere-se que, nesse caso, é necessário colocar as culturas em confronto para entendermos melhor a cultura da língua estudada e, por consequência, a de origem. O aspecto cognitivo da competência intercultural (o que o aluno sabe) leva à compreensão global de suas diferenças e ao próprio conhecimento por intermédio do contato com outras culturas.

São tais informações que levam a visões reais, imaginárias, estereotipadas ou até preconceituosas da cultura-alvo. Um critério comparativo, ressaltando temas diferentes das duas culturas, pode levar o aluno a enxergar a cultura de chegada pela sua própria ótica.

A todas essas afirmações, soma-se a definição dos autores Devoto e Oli (1990) acerca da escrita: “Escrita é o conhecimento da técnica e do uso de escrever como fato cultural”.

Na reflexão em torno da noção de escrita como fato cultural, cabe-nos mencionar que a escrita exerce um papel de preservação de culturas visto que há inúmeros documentos e informações transmitidos pela escrita. Vale ressaltar também que a cultura e a vida social são marcadas pela comunicação escrita. No dia-a-dia, a comunicação escrita é usada em divulgações, notícias, relatórios,

requerimentos, declarações, circulares, propagandas, correspondências, e-mails, lembretes, etc. por meio dos quais as pessoas trocam informações. Nesse sentido, é importante que os alunos tenham domínio dessa modalidade a fim de que possam inserir-se na cultura da língua-alvo.

Pareceu-nos apropriado, então, segundo os dados coletados por meio do questionário, escolher em nossas propostas de atividades para a produção escrita um tema ligado a um dos principais modelos culturais da Itália, a sua culinária.

Como afirma Almeida Filho (1994), as atividades propostas devem servir como “pontos de partida e apoio na construção de experiências válidas nas trajetórias díspares e frequentemente oscilantes dos que aprendem e dos que querem fazer aprender novas línguas nas nossas salas, casas e escolas”.

Para se comunicar melhor, não basta escrever por escrever. Dentre os vários aspectos que envolvem a atividade da escrita, interessam-nos particularmente a motivação, a criatividade, a reflexão e o prazer em escrever.

Sendo assim, a função da presente pesquisa consiste não só em transmitir conhecimentos e aumentar o repertório linguístico dos alunos, mas também, e principalmente, em tornar sempre mais autônomo o processo de produção escrita, oferecendo-lhes propostas para despertar a vontade de escrever.

Procurar-se-á, então, valorizar a língua escrita, estimulando os alunos a usá-la com mais frequência. Todavia, não só a produção escrita deve ser constantemente estimulada, mas também todas as atividades envolvidas em um percurso didático, pois quando a oralidade e a escrita se distanciam da realidade do aluno, acentua-se a possibilidade de insucesso.

Contrariamente à maioria dos manuais de língua italiana para estrangeiros, que privilegia a oralidade nas fases iniciais do percurso didático, procuramos exercitar a escrita em várias etapas deste percurso, propondo ao aluno que escreva de maneira relaxante e lúdica, procurando estimular sua criatividade e sua fantasia.

Pretendemos criar uma ponte entre simples atividades escritas e os tipos de textos mais complexos, como os argumentativos. “O ponto de chegada da didática da língua escrita é a argumentação”(Casini:2006).

Entretanto, sentimos que existe uma grande dificuldade na passagem de textos mais simples a textos mais elaborados. Ora, para que o aluno alcance o ponto de chegada na produção escrita, temos que partir de textos menos complexos para ativar as habilidades cognitivas comuns do aluno, fornecendo, assim, elementos que

diminuam seu filtro afetivo (Krashen:1982)¹ e o motivem a se arriscar gradativamente pelos caminhos da produção escrita.

Não importam quais sejam os gêneros textuais, da receita à correspondência, ou do artigo à redação científica, todos precisam de motivação para que sejam desenvolvidos. No entanto, os gêneros textuais distinguem-se consideravelmente, portanto abordamos aqueles ligados ao dia a dia do aluno de língua estrangeira. Conforme Tenuta (2006) ²,

[...] o que importa é também a descrição dos eventos mais comuns, como aqueles da vida em sala de aula, a descrição das próprias vivências e das vivências do mundo extraescolar, a descrição das observações do mundo, das experiências familiares ou científicas, etc.

Ao trabalharmos com produção escrita em ensino de línguas estrangeiras para adultos, a heterogeneidade dos alunos torna bastante complexa a possibilidade de um progresso contínuo. Os resultados podem ser negativos do ponto de vista social, afetivo e linguístico e, portanto, todo o grupo se desmotiva e com isso diminui-se a perspectiva de progresso.

O presente estudo justifica-se pelo fato de que, mesmo que os alunos demonstrem inicialmente desinteresse em desenvolver atividades escritas, se trabalharmos com materiais previamente escolhidos para esses mesmos alunos, eles descubram que escrever pode ser divertido. Procuramos então trabalhar com a diversidade de materiais, de textos, e com propostas aparentemente muito distintas, mas que se complementam. O ecletismo em sala de aula, se bem dosado, pode manter o interesse do aluno.

Há uma série de materiais disponíveis no mercado, embora não tenham sido idealizados segundo o modo de ensinar de um determinado professor e de acordo com as necessidades de uma classe específica de alunos. A aprendizagem é influenciada pelo contexto no qual se desenvolve, pela situação, pela interação professor-aluno. Portanto, não podemos garantir que um material que funcionou tão bem com um grupo, funcione da mesma forma com outros. Daí a importância, em

---

¹ KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

O filtro afetivo é a quinta hipótese do modelo de Krashen, e pode ser um facilitador para a aprendizagem de uma língua quando se mantém baixo, ou um complicador quando está alto. Caracteriza-se pelo estado afetivo e emocional do aluno, suas atitudes, suas necessidades, sua motivação.

² TENUTA, U. *Gioia e gusto di imparare: la motivazione ad apprendere*. *Rivista Digitale della Didattica*. Extraído do sítio: <http://www.rivistadidattica.com>. Acesso em 13 de junho de 2006. A tradução é nossa.

outro viés de justificativa, de um planejamento didático voltado para um determinado grupo de alunos, respeitando o perfil didático do professor que o aplicará.

As duas questões que permeiam este estudo são:

1. Como motivar o aluno de língua italiana como LE ou L2 a produzir um texto escrito?
2. Como desenvolver suas habilidades escritas, respeitando suas necessidades, suas fantasias e seus interesses?

A relevância de tal pesquisa se justifica pelo fato de que é possível despertar o interesse em relação à produção escrita, sem que essa seja acompanhada por ideias preexistentes: “Escrever é difícil”. “Escrever é chato”.

Uma pesquisa teórica, a motivação, a elaboração e aplicação de três propostas didáticas da língua escrita nortearão este estudo.

É indiscutível e defendido pelos estudiosos que a escrita é uma prática fundamental para completar o percurso comunicativo do aluno.

OBJETIVOS

A palavra-chave para entendermos as implicações deste estudo é “motivação”.

Não se trata de “ensinar a escrever em italiano”, de melhorar as capacidades expressivas de alunos desacostumados e avessos à escrita, mas sim de levar à comunicação versátil, à aquisição de instrumentos que permitam adaptar os próprios textos para obter uma comunicação eficaz, por meio de uma abordagem comunicativa e humanístico-afetiva.

O objetivo, num primeiro momento, é construir resultados junto aos alunos com a prática da escrita, criando um programa a partir daquilo que o aluno já sabe, ou seja, um programa focado na sua experiência efetiva da escrita.

A expectativa é indicar caminhos para a prática da escrita, estimular a espontaneidade do aluno, levando em conta aspectos da produção textual. Para isso, apresentamos um modelo de unidade didática; procuramos facilitar o processo de produção de um tipo textual com o subsídio de um glossário e, instigamos o aluno a brincar com a língua escrita por meio de um jogo didático.

Além disso, o presente estudo visa a desenvolver, a priori, a produção escrita dos alunos sem preocupações excessivas com estruturas formais da língua, a preocupação inicial é estimulá-los a escrever. Porém, sabemos que no ensino da

língua escrita, os docentes privilegiam as estruturas aos usos. No nosso estudo, faremos o caminho inverso: partiremos do uso para chegarmos às estruturas. Isso não significa que essas estruturas serão desprezadas. Refletiremos sobre a importância da produção escrita como instrumento para uma análise mais cuidadosa sobre os mecanismos da língua, mediante resultados obtidos com a produção dos alunos com o subsídio do glossário; mediante a reflexão gramatical e atividades ligadas a ela na unidade didática; por meio de possíveis correções feitas pelo professor e também pelos próprios alunos no jogo didático.

Um ponto indiscutível é que os materiais devem ser cognitivamente estimulantes para que forneçam elementos para o desenvolvimento das capacidades metacognitivas do aluno, ou seja, para o desenvolvimento do seu saber.

Ocupa lugar especial em nosso estudo a questão da inserção das propostas didáticas dentro do universo do aluno. Logo, cabe ao professor verificar as motivações dos alunos para a aplicação das atividades propostas e para o sucesso do seu percurso didático.

Visando mapear as motivações dos alunos, recorreremos ao uso de questionários orais e escritos, conforme detalhado no Capítulo 1, e assim, traçamos o perfil dos alunos; suas motivações, suas fantasias, suas dificuldades, as atividades de que mais gostam em uma aula de língua estrangeira, etc.

Finalmente, as propostas didáticas visam contribuir para reflexões por parte de professores que busquem novos elementos para a realização do ensino da escrita por meio da motivação.

Não nos cabe esgotar as amplas possibilidades de atividades oferecidas no estudo da produção escrita. Nosso intuito é propor atividades, exercícios, jogos, materiais complementares, analisando-os e apresentando resultados preliminares que possam servir como suporte durante o percurso didático do aluno.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Os destinatários ou público-alvo são alunos de língua italiana como língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2), com um nível intermediário de

conhecimento (B1) segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*,³ e também os docentes interessados na didática da língua escrita.

O desenvolvimento do estudo é baseado em experiências empíricas de ensino de línguas e nas observações, neste âmbito, com 40 alunos.

No primeiro capítulo da dissertação, traçaremos um perfil da escrita por meio de um breve percurso histórico. Em seguida, abordaremos questões ligadas à motivação, à tipologia textual e à linguística textual. Paralelamente, apresentaremos os autores que permeiam todo o estudo e por meio dos quais buscamos sustentação teórica. Caberá, também, neste mesmo capítulo, apresentar o questionário aplicado aos alunos e que norteou o desenvolvimento das propostas.

Nos capítulos seguintes, delinearemos o âmbito do estudo, apresentando as três propostas para motivar os alunos a escrever, refletindo sobre suas implicações e ilustrando como as propostas para produção escrita foram desenvolvidas.

No capítulo 2, apresentaremos a primeira proposta a partir de um *corpus* constituído de um glossário italiano-português. Descreveremos a sua macro e microestrutura (entradas, as definições correspondentes e a equivalência em português). Apresentaremos as características de textos injuntivos e mais especificamente do gênero textual de receitas culinárias, permitindo-nos sugerir outras atividades, como a passagem de um texto autêntico (modelo) para outro texto (produção escrita).

Apresentaremos também o relato da experiência presencial, ocorrida com os alunos, em tais circunstâncias. Nela, os alunos puderam executar tarefas de produção escrita e de autocorreção. O glossário, portanto, funcionou como subsídio para a compreensão e, principalmente, para a produção de textos de receitas em língua italiana. Além disso, pode ser usado para consulta ao longo da proposta do capítulo 3, *Modelo de unidade didática*.

No capítulo 3, elaboramos uma unidade didática com o objetivo de oferecer estratégias focadas na motivação e nas necessidades dos alunos. Para o desenvolvimento da unidade didática, indagamos os diversos fatores que podem motivar ou desinteressar o aluno. No que concerne à competência linguística,

---

³ Título original: Common European Framework of Reference for Languages, 2001. O Conselho da Europa definiu o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* com o objetivo de harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas européias e promover a diversidade linguística e cultural na Europa. No nível B1 (utilizador independente), o aluno é capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal.

apresentamos algumas propostas práticas sobre o uso de algumas convenções que regulam a língua escrita. Para isso, trabalhamos com as quatro habilidades propostas pelos programas de ensino de língua – ler, falar, escutar e escrever.

Quando refletimos sobre práticas de escrita, é fundamental que as técnicas, os recursos disponíveis, os materiais selecionados e o desenvolvimento das quatro habilidades sejam usados conjuntamente e não separadamente. São elementos que se somam para atingirmos um resultado final satisfatório, ou seja, a disposição para escrever.

Nesse capítulo, demos ênfase ao aspecto motivacional que leva um aluno a produzir diferentes tipos de textos escritos em língua italiana. Partimos de um texto autêntico (ler e escutar), passamos pela produção oral até chegarmos à produção escrita final, mais criativa e elaborada.

No capítulo 4, *Brincando com a escrita*, apresentamos um jogo didático, caracterizado por breves textos escritos. O objetivo é despertar, de maneira divertida, a curiosidade do aluno e suscitar o interesse em produzir um texto escrito para vencer o jogo. Foram selecionados fatos divertidos e procurou-se dar liberdade aos alunos, para que fosse preservado o objetivo de “brincar” com a escrita, ou seja, para que houvesse a produção de sentidos para o “brincar” em um contexto didático e sua repercussão na aquisição da linguagem escrita. E assim, com a utilização de definições, paráfrases, uso de sinônimos e antônimos, os alunos ampliam seus conhecimentos lexicais e culturais e interagem com os colegas.

Esse jogo foi aplicado como atividade lúdica no capítulo referente ao modelo de unidade didática.

Nos anexos, são reportadas algumas das produções escritas desenvolvidas pelos alunos a partir dos modelos propostos.

Optamos por apresentar e analisar o corpus do presente estudo com as três propostas para motivar os alunos a escrever, corroborando sua eficácia ou não. Nesse sentido, é importante salientar que as produções escritas dos alunos incluídas ao longo do estudo são apenas amostragens dos resultados. Uma pesquisa posterior poderá ser desenvolvida, analisando de forma mais abrangente tais produções escritas e todas as outras que não foram anexadas ao trabalho.

CAPÍTULO 1 - Os caminhos da escrita

“La parola abbaglia e inganna perché è mimata dal viso, perché la si vede uscire dalle labbra, e le labbra piacciono e gli occhi seducono. Ma le parole nere sulla carta bianca sono l'anima messa a nudo”
(Guy de Maupassant, *Il nostro cuore*, 1890)

1.1. A língua escrita

Quando falamos de escrita, não falamos somente de escrita formal com ênfase aos gêneros textuais mais complexos. A escrita, como afirma Marcuschi (2005), é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana: o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, entre outros, permeando quase todas as práticas sociais.

Deixar um lembrete na geladeira de casa, anotar uma receita, contar um episódio a um amigo por *e-mail* são práticas escritas importantes e não podem ser desprezadas. Em cada uma delas há um gênero textual diferente, uma forma comunicativa diferente que pode ser analisada e desenvolvida.

Ora, para que a escrita seja compreendida pelo aluno como um instrumento de comunicação, a mesma deve ser usada e inserida em determinados contextos, como forma de suprir reais necessidades comunicativas. Assim, todas as práticas escritas podem e devem ser desenvolvidas, e não somente as mais complexas, como a produção de textos científicos.

Para analisarmos como a escrita é uma linguagem com características próprias é oportuno para a nossa discussão conceituar o ato de escrever e a escrita; enfim, é preciso conhecer seu percurso histórico, pois foi através dele que a língua escrita se formou, renovando-se continuamente.

1.1.1. O que é escrever?

Escrever é um ato comunicativo desafiador, pois aquilo que escrevemos fica registrado, seja em um pedaço de papel, em um arquivo virtual, em um cartão ou mesmo em um muro. Podemos reler aquilo que foi escrito quantas vezes quisermos. Isso nos dá medo. Medo de expressar por escrito algo de que possamos nos arrepender mais tarde. Medo de expor nossas limitações linguísticas. É este medo que nos impede de escrever, levando a questão, entre outras, do filtro afetivo.

Escrever é compor, copiar, inscrever. É caracterizar, historiar. Significa também aprender a convencer, assumindo o ponto de vista dos receptores aos quais a escrita se refere, sendo, portanto, uma tarefa que exige cuidados.

Segundo as definições do dicionário Zingarelli (3º Milennio), e considerando as acepções mais importantes ao nosso estudo:

Escrever: verbo transitivo. 1. Exprime ideias, sons, traçando sobre uma superfície sinais gráficos convencionais, cifras, notas musicais. 2. Exprime uma palavra usando os sinais gráficos apropriados. [...] 4 -Tornar conhecidos os próprios pensamentos por meio da escrita. [...] 8 - (fig.)– Imprimir, fixar: escrever algo na mente, no coração.

1.1.2. O que é a escrita?

A língua escrita apresenta-se em vários níveis, de acordo com a finalidade social na qual será utilizada. Alguns estudiosos, como Rousseau e Lévi-Strauss, situam-na geográfica e politicamente, na origem de sociedades hierarquizadas. Dito de outro modo, e ainda citando Lévi-Strauss, a escrita introduz a distância e a duplicidade entre os seres, funda uma divisão e uma hierarquia entre os que sabem e os que não sabem escrever.

O antropólogo Jack Goody a define como “tecnologia do intelecto”, referindo-se à escrita em sociedades tradicionais. Afirma ainda que as instituições sociais serviram-se da escrita para conduzirem mudanças nas formas de pensar e de conhecer.

Em sua discussão sobre a escrita, Cardona (1981) postula:

A visão eurocêntrica, que durou até início do século XX, fez coincidir até mesmo o início da história com a prática da escrita, isto é, com a possibilidade dos povos de se relatar; distinguiram-se assim, povos da escrita e povos sem escrita, automaticamente inferiores.

Bruni et alii (2006) vêem a escrita como transmissão de informações, como mudança de uma situação concreta e como trabalho que acompanha necessariamente muitas atividades na sociedade de hoje.

Dentre as várias possibilidades que o termo “escrita” sugere, consideramos as acepções mais importantes ao nosso estudo, segundo as definições do dicionário Aurélio (1986):

Substantivo feminino. 1- Representação de palavras ou idéias por meio de sinais. [...] 4 – *P.ext.* Qualquer sistema mnemônico usado para registrar

mensagens ou fixar a memória de acontecimentos. 5 – Ato de escrever. [...]
11. Maneira de exprimir-se por escrito; estilo. [...]

Em âmbito didático, a escrita é preciosa, pois completa a esfera comunicativa do aluno.

A expressão escrita, pelo fato de ter como característica a permanência (ao contrário da fala) surge como um meio privilegiado de construir e desenvolver o pensamento e as emoções, de recriar o sujeito, a sua maneira de ser. Como afirma Fávero *et alii*. (2003), “no texto escrito, tendo em vista o fato de a interação dar-se à distância, há um envolvimento do autor com o texto, com um leitor imaginário ou com o tópico em questão”. Diz ainda que a língua escrita dispõe de mais tempo para ser elaborada, contrastando com a fala que é planejada localmente. Além disso, a escrita mostra somente o texto final e oculta o percurso de sua produção.

Dubois *et alii* (1978, p.222) fazem um contraponto da escrita com a fala:

Escrita é uma representação da língua falada por meio de signos gráficos. Trata-se de um código de comunicação de segundo grau com relação à linguagem, que por sua vez é um código de comunicação de primeiro grau. A fala se desenrola no tempo e desaparece; a escrita tem como suporte o espaço, que a conserva. O estudo dos diferentes tipos de escrita elaborados pela humanidade tem, portanto íntima relação com o estudo da língua falada, assim como com o das civilizações nas quais elas se aperfeiçoaram.

Ainda em seu dicionário de linguística, Dubois *et alii* (1978, p.222) apontam como critérios para o estudo da escrita dois planos paralelos, ou seja, um estudo histórico da escrita, desde sua “invenção” até seus estados atuais, e um estudo linguístico, que tenta extrair as regras de funcionamento da escrita, assim como suas relações com a língua falada.

Diferentes classificações foram dadas aos tipos de escrita. Cohen (*apud* Dubois *et alii*, 1973) sugere uma classificação histórica, dividindo-a em:

- Pictogramas, escrita arcaica e figurativa, que representa o conteúdo da língua;
- ideogramas, sinais que representam de modo mais ou menos simbólico o significado das palavras;
- fonogramas, sinais abstratos que representam elementos de palavras ou de sons, como nas escritas alfabéticas.

Tais critérios de divisão foram contestados posteriormente por algumas pesquisas. Sem nos atermos a estas divisões, focalizamos a nossa atenção no percurso histórico da escrita, para que entendamos seu papel na sociedade.

1.1.3. Breve percurso histórico da língua escrita⁴

A escrita nasce do esforço humano para consolidar sua comunicação e para relatar sua história. Com seu surgimento, ampliam-se os horizontes não só simbólicos mas também materiais da história da humanidade.

Em linhas gerais, a origem da língua escrita não pode ser inserida em um espaço e tempo definidos. Suas raízes podem situar-se em tempos remotos como no Paleolítico e no Neolítico, espalhadas pela Síria, Palestina, Creta e península balcânica. Leroi-Gourhan (*apud* Dubois *et alii*, 1973, p. 222) situou a origem da escrita 50.000 anos antes de nossa era (com incisões regularmente espaçadas em pedra ou osso) e em 30.000 anos antes da nossa era por meio de figuras gravadas ou pintadas.

O Homo sapiens apareceu na terra aproximadamente cinquenta mil anos atrás e os pictogramas em torno de 3500 a.C., entre povos pescadores ou caçadores, como os indígenas da América, os esquimós, os siberianos e os africanos que viviam nas florestas ou próximos aos oceanos. O pictograma é considerado o sistema mais antigo e rudimentar no domínio da escrita, por se tratar de uma sequência de sinais pictográficos incisos em grossas tábuas de argila. Assim, os homens se comunicavam por meio de incisões, pinturas e desenhos que representavam cenas e ainda, por meio de objetos simbólicos.

Partimos de outros pressupostos, levando em conta aspectos da sociedade na qual essas escritas se desenvolveram. Assim, damos realce à tese mais clássica que define a Mesopotâmia como possível marco de seu desenvolvimento, em um tempo entre 3500 e 3200 a.C.. Sucessivamente, os egípcios por volta de 3000 a.C. inventaram seu sistema de escrita.

Estudiosos relatam também a origem da escrita entre antigos povos, como os chineses entre 2850 a.C. e 1500 a.C., os astecas possivelmente por volta de 1400 a.C.; e os maias para os quais se fala em torno de 50 a.C.. Contudo, a data destes

---

⁴ Fontes: DUBOIS, J. et alii. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1978; GARZANTI. *La nuova enciclopedia universale*. Ed. Garzanti, 1982; GOODY J. *La logica della scrittura e l'organizzazione della società*, Torino: Einaudi, 1986; CARDOSO, Ciro Flamarion. *Sete Olhares sobre a Antiguidade*. Brasília: Editora UnB, 1994; site: www.bibliotecaitaliana.it.

últimos é possivelmente imprecisa, pois os maias tinham uma concepção cíclica do tempo.

Outros indícios da escrita foram encontrados em várias partes do mundo, com constantes extensões, modificações e inovações.

A escrita cuneiforme foi inventada pelos sumerianos, povo que viveu no sul da Mesopotâmia, região que foi constituída, no seu apogeu, ao Norte pela Assíria e ao sul pela Babilônia, onde atualmente se encontra o Iraque. É a língua escrita mais antiga das que se têm testemunho, já que pode ser considerada um pictograma, mas com um aspecto fragmentado. Não há ainda um consenso entre os historiadores e arqueólogos, mas fala-se que as inscrições procedem de 3000 a.C. Obviamente, há uma motivação técnica na origem da forma típica dessa escrita. O termo *cuneiforme* deriva do latim *cuneus*, fazendo referência à sua constituição - sinais em forma de cunhas -, em geral produzidos pela impressão, sobre ladrilhos ainda úmidos, de ponteiro talhado em bisel, um tipo de pedra ou outro material cortado obliquamente.

Na região da Suméria situar-se-ia a cidade de Ur, na qual teria vivido Abraão, patriarca dos judeus, que de lá teria saído em busca da Terra Prometida. A existência desta língua, e da cultura que ela revela, foi comprovada quando estudiosos decifraram seu alfabeto. A escrita cuneiforme foi assim definida pela primeira vez por Thomas Hyde, professor de hebraico na universidade de Oxford em 1700.

Em novembro de 2009, um grupo de arqueólogos descobriu um tabuleiro com escrita cuneiforme que data do século IV a.C. em uma escavação perto da fortaleza libanesa de Sidon. Segundo estudos preliminares feitos por especialistas britânicos, este tabuleiro de argila revela a utilização desta escrita no

Líbano e demonstra que a escritura cuneiforme era utilizada em operações comerciais, em acordos e em correspondências.

Segundo Cardoso (1994), na Suméria nasceu a ideia de cidade-estado, que se espalhou pelo norte da África (Cartago), pela Grécia (Esparta, Atenas), chegando a Roma.

Com as cidades-estados habitadas por tribos nômades ao longo do rio Nilo, tem início a civilização egípcia. A escrita hieroglífica egípcia (quarto ou terceiro milênio a.C.) foi desenvolvida quase na mesma época da cuneiforme. A palavra *hieróglifo* deriva das palavras gregas *hierós*, que quer dizer "sagrado", e *glýphein*, que significa "escrita". É na escrita hieroglífica que os signos fonéticos começam a ser empregados.

Esta escrita analítica, de ordinário monumental, constituída de sinais figurativos, representava os vários objetos com ideogramas (desenhos e símbolos), e pode ser vista nas paredes internas das pirâmides contendo mensagens sobre a vida dos egípcios e de seus faraós. Os egípcios registraram textos e documentos importantes também em papiros. Todavia, os persas dominam os egípcios em 525 a.C.; por volta de 322 a.C. são dominados pelo império Macedônio e em 30 a.C. passam a integrar o Império Romano.

Os fenícios, povo do Mediterrâneo que se dedicava ao comércio, foram os primeiros a substituir os ideogramas por sinais fonéticos puros por volta do primeiro milênio a.C., dando início à escrita alfabética. Na costa da Síria, pequenos símbolos representaram sons no lugar de palavras inteiras, ou seja, as sílabas e as consoantes. Este tipo de escrita, chamado de silabário sem vogais, embora incompleto, é considerado por muitos estudiosos o precursor de todos os alfabetos. Das cidades fenícias, esse silabário difundiu-se por todo o mediterrâneo graças ao comércio e à navegação, uma das mais poderosas do mundo antigo. Os fenícios chegaram à Espanha e à atual Itália, onde hoje situam-se cidades como Cádiz (Espanha), Palermo e Cagliari (Itália). Assim, influenciaram outros alfabetos como o grego, o persa, o indiano, o etrusco e o latim. Com o desenvolvimento dos elementos fonéticos, surgiu a escrita silábica, com poucas dezenas ou centenas de signos e, enfim, a alfabética (por exemplo, a escrita grega e latina), com tantos signos quantos são os sons distintos da língua. Dessa forma, por volta de 800 a.C., os gregos desenvolveram a escrita alfabética completa, com vogais e consoantes.

Esse alfabeto determina a história da escrita e da cultura ocidental, embora o alfabeto mais difundido no ocidente seja o latim.

Aproximamo-nos, assim, de Roma Antiga, cujo alfabeto representava apenas letras maiúsculas. O alfabeto latino se origina no século VIII a.C., de uma versão de um sistema de escrita modificado pelos gregos, e, segundo alguns estudiosos, derivado da escrita etrusca. Era composto originalmente de 21 caracteres. Durante a época republicana, com o crescimento da influência grega sobre Roma, foram introduzidas as letras Y e Z, que correspondiam a caracteres do alfabeto grego.

Esta escrita era feita em pergaminhos com auxílio de hastes de bambu ou penas de aves. Houve, posteriormente, modificações até a criação do estilo de escrita denominado uncial. O novo estilo resistiu até o século VIII e foi utilizado na escritura de Bíblias. Desenvolveram-se formas de escrita praticamente ilegíveis, que podem ser observadas em muros da antiga Pompéia.

A escrita cursiva para o alfabeto latino, nasce na Alta Idade Média e teve uma rápida e duradoura expansão em toda a Europa. É caracterizada por uma maior legibilidade e foi utilizada tanto na literatura como em relações comerciais. No século VIII, Alcuíno, um monge inglês, elaborou outro estilo de alfabeto atendendo ao pedido do imperador Carlos Magno, que também possuía letras maiúsculas e minúsculas. Entretanto, esta escrita modificou-se e tornou-se muito complexa. Com isso, no século XV, alguns eruditos italianos, incomodados com este estilo complexo, criaram um novo estilo de escrita. No ano de 1523, um italiano, chamado Lodovico Vicentino (Arrighi), foi o responsável pela publicação da “*La operina da imparare a scrivere lettera cancelleresca*” que deu origem ao primeiro caderno de caligrafia e ao que hoje denominamos itálico.

1.1.4. Língua escrita na Itália ⁵

Com a queda do Império Romano do Ocidente em 476 d.C, na península italiana não havia mais uma unidade nacional e assim nasceram diversos dialetos ou línguas vulgares ao longo de toda a península.

---

⁵ Fontes: BRUNI, F et alii. *Manuale di scrittura e comunicazione*. Bologna: Zanichelli, 2006; CROCI, F. *Modernizzazione e pratiche comunicative. La scrittura dell'italiano nel XX secolo*. Revista de Italianística, n. XII, p. 115-157. FFLCH-USP, São Paulo, 2006; GOODY J. *La logica della scrittura e l'organizzazione della società*, Torino:Einaudi, 1986; MORGANA, S. *Breve storia della lingua italiana*. Roma: Carocci, 2009.

Dessa forma, na Itália falava-se um grande número de dialetos e a língua escrita, em um passado não muito distante, era predominantemente elitista e literária.

Podemos afirmar então que língua escrita e falada mantiveram-se por muito tempo distantes. Os primeiros textos em vulgar entre os quais destacamos um documento escrito no ano 960, e *O Cântico das criaturas* de São Francisco de Assis deram início à tentativa de aproximar a língua falada da escrita.

A decisão de Dante, Petrarca e Boccaccio a partir do século XIV de escrever suas grandes obras na língua falada pelo povo, o dialeto florentino, deu grande prestígio à língua italiana. Portanto, a imposição do vulgar florentino no séc. XIV e a inovação, no século seguinte, da imprensa foram marcos na difusão da língua de Florença pela Europa e em toda a península, tornando-a língua cultural italiana, ou seja, a língua escrita.

Morgana (2009, p.13) cita alguns possíveis fatores que levaram a essa supremacia:

A sua posição geográfica central, a sua fortuna política e econômica no fim do século XIII, a sua supremacia regional, a proximidade do tipo linguístico florentino ao latim, se comparado às outras línguas faladas com relevância econômica ou política e a grande difusão dos seus produtos culturais.

Chegamos, então, à invenção da imprensa no século XV pelo alemão Johannes Gutenberg, que imprimiu 200 Bíblias tipograficamente. Esta invenção sinalizou o fim da Idade Média e início da Era Moderna e colocou a escrita ao alcance da massa. Começou na mesma época, na Itália, um interesse novo pelas escrituras, pela arte, pela arquitetura e filosofia da Grécia e Roma antigas, dando origem à Renascença.

Bruni (2006, p.329) reflete sobre essa abrangência do dialeto florentino na língua escrita e falada da Itália:

O processo da difusão real da língua no uso quotidiano foi longo, lento e, aliás, completou-se há poucas décadas: de fato, a vitalidade múltipla dos dialetos fez com que o florentino tenha sido, pela grande maioria dos italianos de um tempo, uma língua a se estudar nos livros e a se aprender na escola. Consequentemente, a exclusão da escola significava não só ficar fora da instrução, mas também da língua de cultura, do italiano; em segundo lugar, conseguiam atingir um bom conhecimento do florentino-italiano apenas os poucos que tinham acesso à instrução superior. [...] Para todos, então, com exceção dos toscanos, a escrita do florentino-italiano era muito distante da experiência quotidiana da palavra falada, que era dialetal.

Havia, portanto, um grande abismo que separava a língua escrita florentina da oral (os dialetos). A quase inexistente interação entre ambos é que se revela esclarecedora para que entendamos o motivo pelo qual, em 1871, a Itália possuía os níveis mais baixos de alfabetização de todo o Ocidente, com 69% de analfabetos. Croci (2006) lembra que entre a segunda metade do século XIX e os anos 20 do século XX houve um extraordinário incremento da prática da escrita, como nunca tinha sido visto na Itália, mesmo entre setores da sociedade tradicionalmente excluídos dessa forma de comunicação, graças, por exemplo, à burocratização da sociedade e ao fenômeno migratório de massa, por motivos sociais ou bélicos. Distantes das famílias, a correspondência escrita era o recurso do qual os soldados ou imigrantes italianos dispunham para relatar suas experiências, suas alegrias ou suas angústias e histórias.

Podemos concluir, portanto, que a escrita foi essencial para que os povos se correspondessem, desde a cuneiforme entre os sumerianos na Mesopotâmia até hoje com as modalidades digitais.

1.1.5. A escrita hoje

A invenção da escrita alfabética entre os fenícios e os gregos no passado foi fundamental para entendermos o nosso presente.

Dessa forma, a escrita alfabética foi consequência do surgimento das cidades e dos Estados entre os povos antigos e sua difusão tem íntima relação com o desenvolvimento das civilizações. Esta é uma questão que nos parece fundamental, até porque o seu cerne reside no fato de que ela acompanhou a necessidade de comunicação entre os povos, com seus trabalhos, suas culturas e suas relações, fazendo-o até hoje, não obstante todas as outras formas de comunicação.

Isso corrobora a ideia de que a história da escrita acompanha o próprio desenvolvimento da civilização e é a principal fonte de informação a partir do terceiro milênio a.C..

Numa outra visão, o antropólogo Lévi-Strauss (1996) afirma que a escrita parece ter favorecido a exploração dos homens antes de iluminá-los.

A escrita é uma forma de poder, assim como a imprensa, o rádio, a televisão, o computador, a internet, e hoje o twitter e outras formas de comunicação em rede o

são. Todavia, todas essas etapas são fundamentais para o nosso desenvolvimento comunicativo.

Há, ainda, algo a acrescentar relativamente à posição da escrita atualmente. Hoje, com as modalidades de comunicação escrita em rede, através do uso de computadores, celulares, etc., podemos observar novos tipos de escrita que determinarão o futuro da língua escrita e talvez da humanidade.

Esses pressupostos permitiram-nos concluir que, por um lado, a escrita foi e é fundamental para o desenvolvimento dos povos, e, por outro lado, que ela se desenvolveu graças às necessidades que esses povos tinham de registrar suas histórias e de se comunicar.

Refletindo sobre o papel da escrita hoje, podemos notar que ela abrange os mais variados meios de acesso à cultura, como foi dito anteriormente na introdução do presente estudo. Nessa perspectiva, a escrita é um dos meios para chegarmos às culturas dos povos e para divulgarmos a nossa.

Esta motivação é, ainda hoje, indispensável para que alguém se coloque em frente a um papel com uma caneta ou a um computador e comece a escrever.

1.2. Didática da língua escrita

Escrever é um ato social cuja função é transmitir ou registrar uma mensagem, uma ideia, uma informação, um comunicado ou uma sensação. Para que tal atividade aconteça, temos que conseguir expressar o que desejamos, de uma maneira clara.

Por julgarmos que o professor esteja inteiramente ligado a um processo do qual o aluno é a parte mais importante, a literatura de didática focalizada nas necessidades do aluno nos serviu de base.

Krashen (1982) e outros teóricos afirmam que o ponto de partida da aprendizagem é o aluno e não o conteúdo a ser abordado. Porém, também é sabido que uma escolha pouco criteriosa do conteúdo pode ser frustrante tanto para o aluno quanto para o professor.

Voltemo-nos especificamente à produção escrita. Para que a produção ocorra de maneira satisfatória, pressupomos que haja três elementos fundamentais: as noções, ou seja, o conceito que veiculamos quando nos comunicamos; as funções,

que são as intenções da pessoa que fala ou escreve; e as formas linguísticas, idôneas a exprimir tanto as noções quanto as funções.

Bruni (2006) afirma em síntese que na escrita há predominantemente uma função comunicativa orientada pelos conteúdos. A transmissão de informações e a mudança de uma situação concreta são as suas tarefas principais.

Beltramo (2000) em sua discussão sobre o papel da escrita nos cursos de italiano como LE, postula:

[...] o nível de competência e as necessidades comunicativas do estudante são determinantes. Diz ainda que, geralmente, nos primeiros anos de ensino da língua estrangeira prevalecem os usos orais da língua, enquanto a escrita resulta estritamente ligada às atividades de audição e leitura que normalmente a precederam. Somente nos níveis intermediários e avançados que estão presentes uma maior quantidade e variedade de textos escritos para serem produzidos e que a habilidade de escrita adquire maior importância.

Analisando os últimos materiais didáticos utilizados nas escolas e centros de línguas, observamos evolução na didática da produção escrita em língua italiana como LE/L2 em relação aos materiais dos anos 80, e do início dos anos 90. Alguns materiais como, por exemplo, *Nuovo Progetto Italiano 2* de Marin e Magnelli (2008) e *Rete!* de Mezzadri e Balboni (2001), apresentam propostas de atividades escritas, como resumir, comentar, completar tabelas, escrever cartas ou e-mails, etc. no início de suas unidades didáticas.

A língua escrita requer conhecimento de uma série de elementos a fim de que o aluno se expresse bem. Para escrever adequadamente, a pessoa precisa conhecer regras, ter noção da estrutura que será elaborada, aprender um conteúdo e perceber como aconteceu a compreensão ou aperceber-se do não entendimento deste. Todas essas instâncias se apresentam como exemplos do fenômeno metacognitivo.

Para ensinar a escrever, conforme afirma Corno (1999),

deve-se visar a uma scrittura intenzionale (isto é, “a solução de problemas” e a “transformação de conhecimentos”) na qual o aluno esteja ciente dos objetivos que deve alcançar. O objetivo específico de um estudo didático orientado a favorecer a escrita é visar ao progresso da maneira pela qual o aluno elabora os conhecimentos.

Tendo em vista a relevância da produção escrita em nosso estudo, cabe-nos dizer algumas palavras sobre texto, produção textual e linguística textual.

1.2.1. O texto e a produção textual

Dubois *et alii*. (1973) definem texto como o conjunto dos enunciados lingüísticos submetidos à análise: o texto é, então, uma amostra de comportamento lingüístico que pode ser escrito ou falado.

Realiza-se um texto para comunicar a alguém uma decisão, contar um fato, para descrever alguém ou alguma coisa, para convencer, pedir ajuda, argumentar, discutir determinados assuntos, etc.

Na visão de Weinrich (1973), *apud* Koch (1998, p. 13), “o texto é uma sequência linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente e que, de modo recíproco, constituem o contexto”. Para ele, toda Linguística é, necessariamente, Linguística de Texto. Acrescentamos à referida visão a definição de Koch (1998, p. 11): “Um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas”.

Projetar um texto iguala-se a algumas operações só aparentemente simples. Colocar por escrito um texto oral, uma paráfrase, uma síntese que não comporte perda de informações são habilidades complexas que devem, ou deveriam ser, bem trabalhadas, pois são essenciais para o desenvolvimento de muitas atividades do dia-a-dia no trabalho ou na escola.

1.2.2. Tipos de textos

Quanto às estruturas das sequências linguísticas encontradas em cada texto, podemos classificá-las dentro dos tipos textuais. O tipo textual é o modo como o texto se apresenta, como ele se mostra escrito. Os cinco tipos principais são: narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e injuntivos:

- **Textos narrativos** – tipo textual usado nos romances, contos, novelas, diários, biografias em que se conta um fato, fictício ou não, que ocorreu num determinado tempo e lugar, envolvendo certos personagens. Marcuschi (2002) observa que o “elemento central na organização de textos narrativos é a sequência temporal”, ou seja, há uma relação de anterioridade e posterioridade. O tempo verbal predominante é o passado.
- **Textos descritivos** – têm como objetivo principal descrever, ou seja, apresentar pessoas, coisas, ambientes, sensações, com uma sequência de localização. Uma descrição pode ter uma abordagem objetiva ou subjetiva. A

classe de palavras mais utilizada nessa produção é o adjetivo, por sua função caracterizadora. Diários de viagem, guias turísticos, *curriculum vitae*, são alguns exemplos.

- **Textos expositivos** - de acordo com Beltramo(2000), o objetivo principal do texto expositivo é dar uma contribuição informativa. Sua estrutura básica é formada por: ideia principal, desenvolvimento, conclusão. A linguagem é clara, objetiva e impessoal e o léxico é mais específico e a maioria dos verbos está empregada no presente do indicativo. São textos expositivos resumos, análises de textos, relatórios, atas, etc.
- **Textos argumentativos** – têm como objetivo afirmar ou criticar posicionamentos e expor ideias apresentadas de forma lógica e coerente a fim de argumentar e defender um ponto de vista. Há uma estrutura básica dividida em apresentação da ideia principal, argumentos, conclusão e utiliza verbos na 1ª e 3ª pessoas do presente do indicativo. Alguns exemplos de textos argumentativos são, por exemplo, demonstração de um teorema, de uma lei, opiniões, ensaios, redação na qual se deve explicar de maneira crítica e pessoal o que se pensa sobre um determinado assunto, etc. Segundo Marcuschi (2000), neste tipo textual há o predomínio de sequências contrastivas explícitas.
- **Textos injuntivos** – o objetivo desse tipo textual é aconselhar, dar ordens, indicar ao destinatário o que deve ou não deve fazer por meio de linguagem objetiva e simples. Segundo Dubois *et alii*. (1973) emprega-se a expressão função injuntiva para designar a função da linguagem chamada “conativa” ou “imperativa”: o falante ou o escritor incita o destinatário a agir de certa maneira, como em manuais de instrução de uso, contratos, regulamentos, receitas médicas e culinárias, etc.

Bruni (1997), porém, afirma que a multiplicidade de textos da escrita profissional é tal, e as estratégias tão numerosas e diversificadas, que tornam vã toda tentativa de racionalização com base em poucos parâmetros.

Na Itália, Francesco Sabatini colocou em discussão esses modelos fundamentados no comportamento cognitivo do emissor (a modalidade descritiva, argumentativa, expositiva, narrativa e injuntiva), focalizando a sua pesquisa no “pacto comunicativo” que liga quem produz um texto e quem o recebe. Segundo o

autor, há uma imprevisibilidade das características de superfície desses modelos nos textos reais.

Fávero *et alii*. (2003) salientam que, para analisar adequadamente um texto (falado ou escrito), é preciso identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa. As autoras indicam a importância de várias instâncias que perpassam essa situação comunicativa, desde os papéis e as características dos participantes — as relações entre os participantes, o contexto, propósito, tópico discursivo, avaliação social, relação dos participantes com o texto, aspectos linguísticos e paralinguísticos —; suas características pessoais, como personalidade, interesses, crenças, modos e emoções; as características de seu grupo social, especialmente classe social, grupo étnico, sexo, idade, ocupação, educação. São, segundo elas, esses parâmetros que favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores — falante-ouvinte-audiência (esta pode ocorrer ou não), escritor-leitor —, num evento particular e determinado, dados os componentes linguísticos desse texto.

Consideramos as definições acima apontadas à luz dos modelos elaborados por J. H. Weinrich, Bruner, J. Dubois *et alii*, e por outros que se dedicam à linguística textual como L.A. Marcuschi e I.G.V. Koch.

1.2.3. Linguística textual

Valer-nos-emos também da Linguística Textual em nosso estudo, cujos trabalhos concentram-se no processo comunicativo em um determinado contexto, estabelecido entre quem escreve (o autor), o leitor e o texto. Opomo-nos assim, às correntes estruturalistas, focadas exclusivamente nos aspectos formais e estruturais do texto.

A Linguística Textual se desenvolveu a partir dos anos sessenta na Europa, especialmente na Alemanha e Holanda. Tem como finalidade classificar os tipos de textos, analisá-los e, como foi dito anteriormente, estudar a função comunicativa e de recepção do texto, ou seja, a interação entre o emissor e o receptor. Koch (2004) parte do pressuposto de que “os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados para que a atividade seja coroada de sucesso”.

É preciso levar em conta pesquisas como as de Harald Weinrich, cujos estudos mostram que toda a Linguística é, necessariamente, Linguística de Texto. A definição de Linguística Textual de Marcuschi (1983) também é relevante, mesmo que genérica:

Proponho que se veja a Linguística do Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções.

Nas teorias de Linguística Textual, o texto é visto como parte nuclear da Linguística. Assim, ele possui um sistema de regras no qual podemos identificar e avaliar se essas regras são obedecidas. Esse sistema de regras que define o tipo textual e a formação do texto constitui a competência textual. Assim, pressupõe-se que para que um indivíduo alcance uma competência textual ele deve poder resumir, segmentar ou reformular um determinado texto, seja oralmente ou por escrito.

Embora muitos alunos se mostrem relutantes em escrever, a escrita deve fazer parte de seu percurso didático, conquanto exerça um papel fundamental em diversas situações rotineiras com as quais eles entrarão em contato. Assim, esses alunos devem ser sempre motivados a escrever.

1.3. A motivação

Chegamos ao cerne de nosso estudo, a motivação. Portanto é pertinente que façamos algumas considerações sobre os modelos teóricos que se reportam ao tema.

É indiscutível a importância da motivação na aprendizagem. Porém, o que fazer para manter os alunos motivados e comprometidos com as atividades em sala de aula?

Psicólogos e pedagogos lembram que a motivação sempre tem origem numa necessidade, portanto, pode ser entendida como um conjunto das razões que nos impelem a agir. É o compromisso e o desejo de aprender, que levam a uma maior atenção ao uso de estratégias e à formulação de hipóteses sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2). Além disso, partimos da

hipótese de que toda a atividade humana é regida pela motivação; e, por conseguinte, é fator essencial numa aula de língua estrangeira.

A motivação pode partir de dentro para fora (intrínseca), ou de fora para dentro (extrínseca).

A motivação intrínseca é associada ao prazer, ao progresso pessoal, à valorização do esforço e da aprendizagem. É voltada à tarefa e à competência.

Bruner (1967) afirma que é preciso dar ênfase às motivações intrínsecas que são constituídas pela curiosidade, pelo desejo de competência, pela motivação da reciprocidade.

A motivação extrínseca é associada a fatores externos como status, reconhecimento social, necessidade profissional, prêmios, ego; e valoriza o resultado e as suas consequências.

Segundo Mariani (1999), fala-se frequentemente de motivação extrínseca ou indireta quando se aprende a língua para melhorar a própria posição social ou de trabalho, para obter um título de estudo, para passar num teste (ligada ao desejo de receber um prêmio ou evitar uma punição). Já a motivação extrínseca, segundo o estudioso, é baseada no prazer que se sente ao aprender a língua e também na situação de aprendizagem (ligada à satisfação pelo desenvolvimento de uma tarefa).

Na aprendizagem linguística, fala-se também de motivação instrumental, ou seja, a língua como meio para obter vantagens nos estudos, no trabalho, etc. ou integrativa, a língua como ponte para conhecer uma cultura ou integrar-se a ela. No entanto, a motivação depende de muitos aspectos, como, por exemplo, o valor que é atribuído a uma tarefa, as informações que o professor transmite aos alunos, as convicções que o aluno desenvolve sobre as próprias habilidades e as expectativas de sucesso ou insucesso.

Dentro dos questionamentos que envolvem o ensino de línguas, faz-se menção a um dos pressupostos básicos da teoria de Rogers: a abordagem centrada no indivíduo. Entretanto, podemos nos perguntar sobre o papel do professor em sala de aula ou se, de fato, colocamos o aluno no centro do percurso didático. O professor deve desempenhar a função de facilitador, de incentivador, de transmissor de conhecimento para que essa abordagem torne-se possível.

Sabemos que é necessário continuar a aprender por toda a vida. Como escreve Tenuta (2006), “não basta que os alunos aprendam, porque os conhecimentos de hoje serão obsoletos amanhã e quem não adquiriu, não só a

capacidade de aprender, mas também uma atitude positiva perante a aprendizagem, amanhã estará na mesma condição de quem hoje não aprendeu”.

Corre-se o risco de que aqueles que foram obrigados a aprender sem nenhuma motivação desenvolvam uma atitude negativa perante a aprendizagem e, mesmo adquirindo conhecimentos, não tenham vontade de continuar a aprender ao longo da vida.

Dessa forma, a motivação torna-se um dos grandes desafios do ensino de línguas voltado para a escrita. Em tal perspectiva, seria importante despertar atitudes positivas em relação à aprendizagem. O professor deve saber apresentar inicialmente as tarefas para que estas despertem motivações para depois procurar mantê-las e, ao propor determinadas tarefas em sala de aula, o professor deve levar em conta também as competências do aluno.

O *Quadro Europeu Comum de Referência* (2002, pp. 217-219) sugere que as tarefas em sala de aula têm um objetivo comunicativo, na medida em que exigem dos alunos que compreendam, negociem e expressem sentidos:

Quando se analisa a execução de uma tarefa, em contexto pedagógico, é necessário tomar em consideração as competências do aluno, as condições e as limitações específicas dessa tarefa (que podem ser manipuladas, modificando o seu nível de dificuldade para a turma) e o efeito estratégico entre as competências do aluno e os parâmetros da tarefa na sua execução.

Para atingirmos nosso objetivo, buscamos apoio, então, na teoria da motivação de Rogers, baseada na motivação intrínseca, através de processos de aceitação, compreensão e empatia. Carl Rogers acredita que ninguém ensina ninguém. O importante não é o ensino, mas sim a aprendizagem. O professor, mais do que ensinar, deve facilitar a aprendizagem e favorecer o crescimento da pessoa. Objetiva-se, com isso, ajudar o aluno a atingir níveis mais elevados de integração pessoal, de bem estar e de autoestima.

Os conceitos de Marcuschi, Weinrich, Bruni, Corno, Rogers, Balboni, dentre outros, constituíram algumas das postulações das quais pudemos nos valer para desenvolver nossas propostas.

1.3.1. Levantamento das motivações e das fantasias

Ao verificarmos os fatores que despertam o interesse dos alunos em aprender a língua italiana, levando em conta suas fantasias, expectativas e desejos, desenvolvemos atividades vinculadas à realidade do aluno, motivando-o e estimulando-o a produzir na língua oral e conseqüentemente na língua escrita.

Portanto, levantamos uma questão: Os professores levam em conta as fantasias dos alunos?

Como afirma Almeida Filho (mimeo):

As fantasias merecem ser reconhecidas porque são também fonte de energia advinda de motivações e uma vez conhecidas, podem ser trabalhadas até o ponto de se transformarem em interesses explicitados.

O tratamento dado pelos professores para as fantasias que os alunos trazem em sala de aula é importante para a questão motivacional na medida em que estas fantasias são comprovadas ou mesmo desmistificadas. Essas fantasias podem ser fontes de discussões orais ou escritas muito enriquecedoras.

1.3.2. O questionário

Entre todas as tarefas dos professores, há uma essencial: criar atividades estimulantes em um ambiente motivador. Assim, passou-se a pesquisar o que torna a escrita uma atividade prazerosa, ou seja, quais os fatores que contribuem para que o aluno seja estimulado a escrever.

É necessário, portanto, antes de desenvolver qualquer atividade com um grupo de alunos, utilizar como instrumento um questionário que ajude a descobrir as necessidades, os interesses e as motivações dos alunos. Além disso, com a aplicação de um questionário, podemos identificar diferenças que sejam relevantes entre os alunos e podemos analisar quais os temas e as atividades que podem ser desenvolvidos para que o professor forneça o *feedback* necessário ao aluno visando o sucesso do percurso didático voltado à produção escrita.

Assim, ao coletar dados com alunos, objetivamos escolher os caminhos que serão tomados para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Levamos em conta alguns aspectos para a formulação e utilização do questionário:

- É simples, com poucos quesitos, para facilitar e incentivar a compilação e a avaliação das informações;

- Contém campos em branco que permitem a inclusão de comentários a respeito das atividades em sala de aula e dos interesses;
- Este questionário, porém, não é fixo, deve ser frequentemente aperfeiçoado e alterado pelo professor, com base nas experiências que surjam ao longo do percurso didático;
- Os questionários compilados devem ficar à disposição do professor para consultas periódicas.

No entanto, uma outra questão surge com a utilização do questionário: O professor saberá fazer uso adequado das informações obtidas?

Ora, o professor deve possuir as qualidades didáticas para transmitir conhecimento, ser sensível às necessidades e às dificuldades dos alunos e fazer uso apropriado de recursos didáticos que incentivem e entusiasmem os alunos, apoiando-se no questionário. De outra forma, o questionário tornar-se-á um amontoado de informações sem a função didática à qual se propõe. Faz-se necessário, portanto, não só aplicar o questionário, mas também acompanhar o uso didático das informações nele contidas.

O levantamento foi feito a partir de dez perguntas específicas do questionário. Nas duas primeiras, de cunho geral, o aluno deveria escrever seu nome e indicar sua idade. As outras, de cunho mais específico, visavam entender as motivações dos alunos e as atividades que mais os interessam.

Com as respostas da questão 3, verificamos se os alunos são descendentes de italianos, visto que alguns alunos sequer sabem a proveniência de seus avós ou bisavós. Assim, talvez, possamos despertar um interesse a mais pela cultura ligada aos seus ancestrais e, conseqüentemente, pela língua.

As questões 3, 4 e 7 do questionário têm como objetivo verificar se os alunos aprendem italiano por uma motivação intrínseca ou direta, ou seja, pelo prazer em apreender a língua, ou se existem motivações extrínsecas ou indiretas ligadas ao trabalho, ao estudo, à vontade de uma terceira pessoa. A questão 7 direciona as motivações conscientes que levaram o aluno a estudar a língua italiana, enquanto as respostas às questões 3 e 4 podem fornecer dados motivacionais inconscientes. A questão 5 funcionará como sondagem acerca de seus gostos pessoais.

As questões 5, 6, 9 e 10 indicarão quais os caminhos que o professor deve seguir para motivar os alunos (dos temas que podem ser desenvolvidos às atividades propostas).

A questão número 8 refere-se às convicções do aluno sobre suas próprias habilidades e, possivelmente, sobre suas expectativas de êxito ou não durante a aprendizagem da língua italiana.

Investigamos a visão do aluno em relação à Itália e ao povo italiano mediante as respostas à questão 10. Ao mesmo tempo, o professor terá uma amostragem do que, de fato, é real, fantasioso ou estereotipado, a fim de que possa ser desenvolvido um planejamento didático no qual a visão estereotipada torne-se mais próxima à realidade italiana e as fantasias possam ser fontes para a escolha de materiais aplicados em sala de aula.

QUESTIONARIO		
1. Come ti chiami?		
2. Quanti anni hai?		
3. Quali sono i cognomi dei tuoi nonni?		
4. Qualcuno della tua famiglia parla italiano? Chi?		
5. Quali sono i tuoi interessi? (metti in ordine di preferenza – 1,2,3,4...)		
( ) sport	( ) culinaria	( ) cinema
( ) arte	( ) musica	( ) viaggiare
( ) TV	( ) leggere	( ) ballare
( ) computer	( ) scrivere	( ) .....
6. Che cosa ti piace fare in un corso di lingua straniera? (metti in ordine di preferenza – 1,2,3,4...)		
( ) scrivere	( ) giochi didattici	( ) cultura
( ) leggere	( ) musica	( ) video
( ) ascolto	( ) conversazione	( ) dettato
( ) computer	( ) esercizi grammaticali	( ) .....
7. Perché studi la lingua italiana?		
a. motivi personali:		
( ) perché mi piace		
( ) vado in Italia in vacanza		
( ) per studiare in Italia		
( ) per leggere testi letterari o scientifici in italiano		
( ) per interessi culturali (musica, film, eventi italiani)		
( ) sono di origini italiane		
( ) altro: _____		
b. motivi di lavoro:		
( ) ho impegni di lavoro in Italia o contatti con aziende italiane		
( ) per consultare dei testi in italiano legati al mio lavoro		
( ) per lavorare in Italia		
( ) altro: _____		
8. Hai delle difficoltà nell'imparare l'italiano? Quali?		
( ) scrivere	( ) capire	
( ) leggere	( ) parlare	
Perché?		
9. Che cosa vorresti conoscere dell'Italia?		
10. Cosa pensi dell'Italia e del popolo italiano?		

FIGURA 2 - Questionário criado por Stefania B. Serra.

O questionário é uma atividade interessante tanto para o aluno que responde às questões (prática escrita), quanto para o professor que deseja colher dados. Por esse motivo, o questionário é formulado em italiano e deve ser respondido em italiano.

A escolha do tema da unidade didática, do glossário e do jogo didático teve como base os resultados obtidos mediante o questionário aplicado.

As questões 5, 6 e 8 mostraram que os alunos não escrevem, dizem ter dificuldade em escrever e não têm interesse em escrever. Dessa forma, as propostas de atividades para a produção escrita devem abordar temas que despertem o interesse dos alunos, para que assim nos aproximemos do escopo do estudo.

Após análise com base nas respostas referentes à questão 5, emergiram os cinco principais interesses dos alunos: culinária, música, viagens, esporte e cinema.

Na questão 9 a maioria das respostas indicou que os alunos gostariam de conhecer os monumentos históricos italianos e provar as especialidades culinárias italianas. Os resultados das duas questões apontaram, portanto, que um dos pontos de interesse convergentes entre os alunos é a culinária italiana.

Na questão 10 avaliamos que, embora muitos alunos frequentem o nível intermediário de língua italiana, ainda têm uma visão estereotipada da Itália e principalmente dos italianos, descrevendo-os como barulhentos, exagerados e comilões. Esses estereótipos devem ser trabalhados com materiais que abordem temas ligados à cultura italiana.

Outras questões emergiram dos dados coletados nos questionários, mas, por razões ligadas ao objetivo desta pesquisa, não as abordaremos aqui.

Lembramos, porém, que um único questionário não basta, sendo preciso uma avaliação constante das necessidades e expectativas dos alunos para o sucesso do percurso didático, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno.

Um aspecto complicador para a aplicação das propostas é a disparidade que há entre determinados grupos de alunos (níveis diferentes de escolaridade, motivações intrínsecas e extrínsecas, diferenças socioculturais). Para solucionarmos esse dado complicador, escolhemos atividades que pudessem atender às expectativas explicitadas na questão 6 do questionário.

Como dissemos antes, este questionário é um esforço a fim de que compreendamos as necessidades dos alunos e usemos adequadamente os

instrumentos didáticos para a organização dos temas e para o desenvolvimento das atividades.

Daí a importância do papel do professor na aplicação de tais propostas, adequando-as a cada situação encontrada em sala de aula ou individualmente.

Assim, a partir dos interesses dos alunos, desenvolvemos atividades colocando-os como agentes das mesmas e os professores como regentes desse percurso.

Por meio do questionário previamente entregue aos alunos, podemos concluir que o tema das propostas foi escolhido, na realidade, pelos próprios alunos.

As propostas foram aplicadas nos anos de 2007, 2008 e 2009, em um centro de língua italiana.

De acordo com nossas investigações, a prática da escrita é considerada pela maioria desestimulante e pouco prazerosa. Diante dessa problemática, este estudo objetiva apresentar três propostas didáticas voltadas para a produção escrita no tocante à metodologia e às estratégias que motivem o aluno a escrever de forma prazerosa e efetiva.

CAPÍTULO 2 - Glossário como subsídio para a produção escrita

“Escrever significa reescrever”
(Gustave Flaubert)⁶

2.1. Considerações iniciais

A necessidade de colocar os textos ao alcance dos alunos levou à compilação do presente glossário bilíngue italiano-português. O glossário servirá, para tanto, como subsídio para a produção e para a compreensão de textos ligados ao gênero textual *receitas culinárias* em língua italiana.

Citamos Flaubert (2003) na epígrafe para que se entenda o objetivo subjacente desse capítulo. Dentre as atividades que todo o aluno deveria dispor-se a fazer, a releitura e a reescrita são fundamentais para o seu desenvolvimento linguístico. Todavia, no decorrer de nossa investigação, notamos que a reescrita é uma prática pouco frequente entre a maioria dos alunos.

Refletindo sobre essas considerações, procuramos conduzir os alunos a perceber a importância da autocorreção por meio da reescrita. E a consulta ao glossário visa a tornar essa tarefa mais interessante.

Segundo Bruni et alii (2006, p.95), “reformular é uma operação linguística e conceitual que se executa continuamente; é, aliás, uma atividade característica para cada um de nós, e não em circunstâncias particulares, mas na vida de todos os dias”.

Reescrever é revisar um texto, corrigir e melhorar algumas passagens, ou mesmo reformulá-lo integralmente. Dessa forma, o fato de o aluno passar a reescrever e reformular sugere, do ponto de vista didático, que possa obter algum tipo de progresso. Constatamos, assim, que atividades desse tipo trazem benefícios à competência linguística do aluno.

Nossa proposta é usar a apreensão do aluno para que ele produza textos escritos injuntivos, valendo-se de um esqueleto estrutural, e desenvolva um texto que preencha ou substitua esse esqueleto com elementos livres, valendo-se então, de sua criatividade e de suas habilidades cognitivas.

Esse capítulo procura demonstrar que, em curto ou médio prazo, por meio da exposição às formas e às sequências temporais características dos textos injuntivos,

---

⁶ Gustave Flaubert, *Cartas a Louise Colet*. Madrid: Siruela, 2003.

o aluno venha a adotá-las para sua própria produção escrita. Contudo, no momento em que alguns alunos passam da teoria para a prática, ou seja, começam a escrever, sentem-se desorientados. Mesmo tendo um texto autêntico como modelo estrutural, sabem que além da forma, devem se preocupar com o conteúdo, e com o uso apropriado do léxico. Em outras palavras, devem refletir sobre a sua produção.

2.2. A utilização do glossário na produção escrita

Conforme apontamos anteriormente, a produção escrita implica em reflexão, no que o aluno deseja, projeta e decide escrever. Essa afirmação assume uma importância maior se considerarmos que compor uma ideia envolve certa lógica, o aluno deve fazer uso de elementos e recursos na produção de um determinado texto.

Sabemos que para a execução de uma receita, a não compreensão de um ingrediente ou de uma expressão pode comprometer seu resultado final. A consulta ao glossário, procurará então, satisfazer curiosidades e esclarecer possíveis dúvidas ligadas ao léxico.

A partir do processo cognitivo do aluno, ou seja, os processos de compreensão e produção e, conseqüentemente, os mecanismos e as atividades didáticas envolvidos nesse processo, a presente proposta tem por objetivo apresentar o glossário como instrumento de comunicação que sirva de ponte entre o emissor (quem escreve) e o destinatário (quem lê).

Em outro viés de justificativa, destacamos a importância de ensinar aos alunos o processo de passagem de um texto autêntico (modelo) para outro texto (produção escrita), incitando-os ao cumprimento de execução de tarefas de produção e de autocorreção. Para isso, avaliaremos o uso do glossário dividido em grupos semânticos como recurso didático tanto para a compreensão do texto autêntico quanto para a produção escrita do aluno.

Será sobre os aspectos da elaboração do glossário dividido em campos semânticos e a análise da produção escrita com o uso do glossário que estará voltado o foco deste capítulo.

Com a utilização do glossário, o aluno poderá considerar os melhores efeitos da utilização do léxico em seus textos, culminando no uso mais adequado da língua.

Diante disso, o glossário deve ser inserido num contexto linguístico, pois as palavras ensinadas de forma isolada não são assimiladas. Dessa forma, evita-se um possível desinteresse dos alunos desencadeado pela apresentação de palavras novas sem contextualizá-las.

Torna-se importante, então, aplicar o glossário após a apresentação de textos autênticos como modelo, a fim de que, do ponto de vista didático, criem-se as condições necessárias nas quais será aplicado. Não obstante, a utilização do glossário pode não solucionar alguns problemas ligados ao repertório lexical do aluno, tais como:

- interferências ligadas às palavras polissêmicas e aos falsos cognatos.
- conceitos não lexicalizados na língua materna e elementos que não estão ligados à cultura lexical do aluno.

Dentro das questões que envolvem a confecção do presente glossário, faz-se necessário abordar uma essencial: Por que um glossário bilíngue italiano-português e não português-italiano?

Acreditamos que um glossário partindo da língua de origem para chegar à língua-alvo teria uma função de consulta receptiva, algo que não corresponderia aos nossos objetivos, pois visaria à compreensão de um texto em LE, à leitura. Por outro lado, apresentando um glossário na língua-alvo, com definições e exemplos em língua italiana e com a equivalência em português finalizando a estrutura do verbete, a consulta transformar-se-ia em uma consulta produtiva, escopo de nossa pesquisa. Logo, teríamos que propor mecanismos que tornassem esse tipo de consulta viável. Assim, decidimos dividir o glossário em campos semânticos.

Lembramos também que um glossário bilíngue desempenha um papel social, cultural e cognitivo, pelas descrições que oferecem sobre os dois idiomas, tornando-se um valioso instrumento didático no ensino de línguas.

Segundo Welker (2007, p.6), ⁷ o que define um glossário bilíngue é a existência de “equivalentes”, também chamado de “equivalências” ou “traduções”. O autor lembra ainda que um outro termo usado é “sinônimos interlinguais”. Entretanto, a equivalência é um dos grandes desafios na elaboração de um dicionário bilíngue, pois as palavras das duas línguas muitas vezes não se correspondem

---

⁷ Artigo de Herbert Andreas Welker intitulado “Sobre lexicografia e tradução” da Universidade de Brasília, 2007; extraído do site: <http://www.let.unb.br/hawelker/lextrad>; em 22 de novembro de 2009.

perfeitamente, ou mesmo, não existem em algumas culturas, como afirmam teóricos e estudiosos da lexicografia.

Não temos a pretensão, portanto, de esgotar as possibilidades na confecção do presente glossário, visto que o fazer lexicográfico é muito complexo, e requer um estudo minucioso. Assim, não nos aprofundaremos nas questões ligadas à lexicografia, apenas descreveremos os passos seguidos para a elaboração do glossário.

Relataremos alguns resultados preliminares de experiências que vimos realizando sobre a produção escrita com subsídio do glossário bilíngue italiano-português entre alunos.

Por meio do glossário, propomo-nos a ampliar o leque de recursos para a produção escrita do aluno e a atender às suas necessidades imediatas ligadas à essa produção e à eventuais autocorrekções.

Por outro lado, deparamo-nos com a necessidade de incluir na produção de texto abordagens motivadoras e enriquecedoras. Para tanto, acreditamos que a escolha de textos injuntivos (receitas de doces) seja relevante, por apresentar uma linguagem simples e objetiva, possibilitar a interação e estimular a produção escrita, evitando, assim, que o aluno se atenha a estruturas complexas na elaboração de seus textos.

Cumpré ressaltar que o objetivo principal do presente estudo não é ensinar o aluno a escrever; e sim, estimulá-lo a escrever. Daí o papel fundamental da motivação e a escolha de textos culinários para o êxito de nossos objetivos.

2. 3. A organização da proposta

Os destinatários são alunos de língua italiana como língua estrangeira ou segunda língua, de nível intermediário de conhecimento (B1).

Como já vimos no capítulo anterior, o tipo textual é o modo como o texto é apresentado, como está escrito. Interessa-nos nesse capítulo o texto injuntivo, que tem como objetivo aconselhar, dar ordens, indicar ao destinatário o que deve ou não deve fazer, fazendo uso de linguagem objetiva e simples.

O que justifica a nossa escolha é a possibilidade de explorar a habilidade cognitiva de ditar regras e inserir especificidades ligadas à língua e à cultura italiana. Além disso, para a compreensão e produção de um texto injuntivo, é necessário conhecer o léxico específico desse texto, logo, torna-se importante o uso de um

glossário como subsídio para ampliar a competência lexical dos alunos. E por fim, acreditamos que a motivação em aprender uma receita nova ou ensinar uma receita aos colegas de classe, exerça papel fundamental para a escolha do gênero textual das receitas.

A metodologia foi relativamente simples. Os alunos não eram obrigados a escrever uma receita, mas criamos uma atmosfera em sala para que essa atividade fosse desenvolvida naturalmente. Apresentamos uma gravação de um programa culinário da televisão italiana, desenvolvemos atividades de pré-leitura, os alunos leram textos autênticos referentes à tipologia textual (injuntiva) e ao gênero (receita culinária). Conhecendo a estrutura desse tipo de texto, escreveram o próprio texto. O professor, então, sublinhou eventuais erros. A partir da produção do primeiro texto injuntivo de receitas de doces, apresentamos o glossário. Este serviu como guia para que os alunos produzissem o segundo texto.

Nessa perspectiva, a motivação dos alunos para a consulta ao glossário foi preencher lacunas de conhecimento, evitar que caíssem nas armadilhas das interferências da língua portuguesa e favorecer a competência linguística.

Ressaltamos que o professor procurou atentar a todo o percurso que levou o aluno à produção escrita.

2.4. A elaboração do glossário

O glossário divide-se em cinco campos semânticos a partir das ocorrências de elementos lexicais em produções escritas do tipo textual (injuntivo) e gênero textual (receita culinária).

Inicialmente, os verbetes do glossário foram selecionados com base na frequência de ocorrências em receitas de doces por meio de uma pesquisa *google* e de pesquisa em livros de receitas. As receitas produzidas pelos alunos levaram a necessidade de incluir posteriormente outros verbetes.

Muitos verbetes são enriquecidos por exemplos cuja função é contextualizar um determinado uso.

Optamos pelos verbetes que contém um maior número de traços semânticos em comum com o campo conceitual das receitas de doces.

Os elementos extralinguísticos também acompanham o glossário, porém, constituem-se de material icônico, iconográfico (fotografias e desenhos).

Estruturamos um primeiro glossário com entradas em ordem alfabética, no qual cada campo semântico era composto pela mesma fonte com cores diferentes. Notamos que o glossário com o recurso das marcas paralinguísticas interferiu no significado do material linguístico, dificultando a consulta dos alunos (anexo final 1). Elaboramos, então, um segundo glossário sem dividi-lo em campos semânticos coloridos. A consulta, porém, não resultou mais eficaz, embora a apresentação estivesse menos poluída visualmente, como podemos conferir no anexo final 2.

Koch (2006, p. 28), refere-se às marcas paralinguísticas como um dos fatores de legibilidade do texto (que, segundo a autora, podem ser materiais, linguísticos ou de conteúdo).

Enfim, dividimos o glossário em cinco campos semânticos com cores diferentes:

- Campo semântico em verde – ingredientes de receitas de doce
- Campo semântico em laranja – locuções, expressões, adjetivos
- Campo semântico em azul – unidades de medida e quantidades
- Campo semântico em vermelho – utensílios de cozinha
- Campo semântico em preto – verbos de receitas de doces

Incluimos também unidades icônicas divididas em dois campos semânticos: utensílios de cozinha e frutas. As unidades icônicas aparecem também como entrada no glossário, acompanhadas da variante em português.

Como observa Barbosa (2001):

A definição, como também todos os paradigmas que integram o enunciado lexicográfico e a própria metodologia que permite a sua construção organizam-se em função da natureza da obra lexicográfica em que comparecem. Há, pois, uma correlação entre tipologia de dicionário e tipologia de definições, estabelecendo-se uma relação de dependência entre a natureza da obra lexicográfica e a natureza do enunciado lexicográfico.

Uma outra dificuldade ocorreu no momento de relacionar os verbetes e incluí-los como entrada. Iniciamos analisando quinze textos injuntivos de receitas de cozinha em geral, produzidos por alunos de nível intermediário (B1) e notamos que as possibilidades eram ilimitadas. A partir da dificuldade inicial, propusemo-nos a selecionar apenas as receitas de doces (nível de seleção), para então elaborarmos o glossário. Ainda assim, as possibilidades eram inúmeras e, portanto, o glossário foi feito com base nas receitas produzidas e às frequências de uso em receitas de livros de doces e receitas da internet em língua italiana.

Todas estas questões tornam-se relevantes, pois é mediante esses pressupostos que alteramos várias vezes os elementos contextualizadores, linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos do glossário.

Na definição exposta por Baccin (2003):

O fazer lexicográfico também constitui um processo de comunicação. O lexicógrafo, no papel de emissor, estabelece o ponto de partida (nível de seleção) de acordo com o receptor, ou seja; de acordo com o público do dicionário

Por fim, vale relatar que o glossário possuía inicialmente 181 verbetes e acepções e 14 expressões e locuções úteis. Desenvolvemos, então, as atividades com a aplicação do glossário em outras três classes e ampliamos o número de entradas do glossário, levando em conta o surgimento de novos verbetes ou expressões nos textos produzidos pelos alunos. Assim, incluímos 19 verbetes e oito expressões e locuções úteis, focalizando-nos nas necessidades dos alunos.

2. 4.1. Macroestrutura

As entradas são organizadas por ordem alfabética, em campos semânticos.

A estruturação dos campos semânticos foi elaborada a partir das ocorrências nas receitas elaboradas pelos alunos, em receitas encontradas em livros de receitas e em receitas em língua italiana da internet.

Levando em conta o fato de que a comunicação aconteça também por meio da imagem, incluímos na parte final do glossário unidades icônicas divididas em dois campos semânticos (utensili e frutta), para facilitar a consulta e/ ou a compreensão.

2. 4. 1. 1. Conteúdo

O glossário contém 202 verbetes e acepções; 25 expressões úteis para a composição ou a compreensão de uma receita; 71 unidades icônicas divididas em dois campos semânticos: frutas e utensílios de cozinha.

A pesquisa dos lemas – A entrada é acompanhada pela definição em italiano e pela variante (equivalência) em português. Os campos semânticos das frutas e dos utensílios de cozinha não são acompanhados da definição, mas são acompanhados de ilustrações.

2.4.2. Microestrutura

2.4.2.1. A estrutura:

Exemplo: **aggiungere** v. tr. [*io aggiungo, ecc.*] 1 mettere in più; unire: *aggiungere le uova*. PORT. **adicionar, acrescentar** v

- lema: aggiungere
- categoria gramatical: v tr. (verbo transitivo)
- conjugação da 1ª pessoa singular : [*io aggiungo, ecc.*]; e quando necessário o particípio passado (critério usado a partir das ocorrências do particípio nas receitas)
- definição: 1 mettere in più; unire
- exemplos de uso (em itálico): *aggiungere le uova*
- variante (equivalência) em português e categoria gramatical: PORT. adicionar, acrescentar v

Alguns verbetes reportam também informações complementares, como locuções, expressões, particularidades que possam contextualizar um determinado uso.

- Remissivas: (⇒) ver ilustração.

Os verbetes foram selecionados em base a critério de uso comum em receitas de doces.

A definição visa a conduzir o aluno ao conceito extralinguístico, ou seja, relativo a tudo que serve à comunicação, mas que não pertence ao sistema linguístico em si mesmo considerado.

Em alguns verbetes, as definições são acompanhadas de exemplos antes de indicar a variante em língua portuguesa - caso possa indicar mais acepções.

Algumas formas alteradas foram registradas como entrada, quando indicam unidades de medidas diferentes, por exemplo: *tazzina* da forma principal (lema) *tazza*.

Verbos como *pepare*, usados exclusivamente em receitas de pratos salgados, não foram incluídos no glossário, por não possuírem nenhuma ocorrência em receitas de doces.

Verbos como *fare, mettere*, não foram lexicalizados por não possuírem aceção culinária.

Verbos cuja correspondência não é precisa em português, podem conter mais de uma variante em português:

tirare v. tr. 1 imprimere a qualcosa o a qualcuno un movimento per tenderlo, avvicinarlo a sé, trascinarlo nella propria direzione: *tirare la pasta*. PORT. puxar, esticar **v**

Em termos cuja equivalência em português não havia uniformidade terminológica, optamos por incluir todas as variantes encontradas:

mirtillo sm PORT. **mirto**; **mirtilo**; **mirtillo**; **blueberry** sm

Sendo que a primeira é oferecida pelos principais dicionários em português, mas sem ocorrência nos livros de receitas consultados. A segunda, *mirtilo*, com adaptação ortográfica para o português consta em duas receitas; *mirtillo* em italiano e *blueberry* em inglês, consideradas como xenismos, foram encontradas em diversas receitas.

Justificamos a inclusão deste esquema de equivalências levando em conta o público-alvo ao qual é destinado o glossário e a subárea a qual pertence, ou seja, *terminologia da cozinha e do dia-a-dia* (Baccin, 2003) e mais especificamente, receitas de doces.

Para facilitar a consulta, acreditamos que seria relevante ao estudo a lexicalização de algumas locuções:

“**a bagno**” loc.: lasciare a bagno le castagne in acqua fredda. PORT. **de molho** loc.

2.4.2.2. Sinais especiais

- seta entre parênteses: (⇒) remissivas: ver unidade icônica.
- colchete: [ ] indica a conjugação verbal.
- dois pontos: : indica exemplos de uso
- ponto e vírgula: ; indica um sinônimo.
- barra simples: | introduz definições ou locuções que se afastam do significado de base por particularidades de conteúdo.

2.4.2.3. Marcas paralinguísticas

- negrito: **aggiungere** – com a função de enfatizar
- caixa-alta: PORT. - um recurso de uso da fonte para destacar o tópico.
- Itálico: *aggiungere le uova* – para diferenciar os tópicos.
- Cor da fonte: **arancia** sf PORT. **laranja** sf – dividida em campos semânticos para facilitar a consulta.

A apresentação não pode ser descuidada, é preciso atenção em relação à escolha das marcas paralinguísticas para que não atrapalhem a legibilidade do glossário.

2.4.2.4. Abreviaturas

As abreviaturas são em italiano para o verbete em italiano e em português para a variante em português:

agg, adj: aggettivo, adjetivo
avv, adv: avverbio, advérbio
ecc.: eccetera
f: femminile, feminino
loc: locuzione, locução
m: maschile, masculino
pass: passato, passado
part: participio, participio
pl: plurale, plural
s: sostantivo, substantivo
v: verbo

2.4.2.5. Unidades icônicas

As unidades icônicas são organizadas alfabeticamente e divididas em dois grupos semânticos: utensílios de cozinha (utensili di cucina) e fruta (frutta).

As ilustrações são acompanhadas pelo lema em italiano.

A inclusão de ilustrações serve para facilitar a compreensão, já que as desproporções entre as palavras e as coisas podem ser apontadas como fenômenos da significação.

2.4.3. O glossário

CAMPO SEMÂNTICO – INGREDIENTES DE RECEITAS DE DOCES

albicocca *sf* PORT. damasco *sm* (⇒)
albume *sm* il bianco dell'uovo PORT. clara de ovo *sf*
amarena *sf* PORT. cereja amarga, marasca *sf* (⇒)
ananas *sm* PORT. abacaxi *sm* (⇒)
anguria *sf*, **cocomero** *sm* PORT. melancia *sf* (⇒)
arachide *sf* PORT. amendoim *sm* (⇒)
arancia *sf* PORT. laranja *sf* (⇒)
avocado *sm* PORT. abacate *sm* (⇒)
biscotto *sm* PORT. biscoito *sm*
biscotto savoiardo *sm* PORT. biscoito champanhe *sm*
buccia *sf* PORT. casca *sf*

budino *sm* PORT. pudim *sm*

burro *sm* PORT. manteiga *sf*

cacao *sm* PORT. cacau, chocolate em pó *sm*

caramella *sf* piccolo dolce di zucchero cotto, variamente aromatizzato e colorato, generalmente a pasta dura, a volte ripieno di gelatina di frutta, liquore. PORT. bala *sf*

caramello *sm* massa brunastra ottenuta dallo zucchero per forte riscaldamento. PORT. caramelo *sm*, calda *sf*

castagna *sf* PORT. castanha *sf* (⇒)

chiodo di garofano *sm* PORT. cravo da índia *sm*

ciambella *sf* PORT. rosca *sf*

ciliegia *sf* PORT. cereja *sf* (⇒)

cioccolata *sf* 1 bevanda ottenuta sciogliendo a caldo polvere di cacao in acqua o latte: una tazza di cioccolata. PORT. 1 chocolate quente *sm* 2 chocolate *sm*

cioccolato *sm* sostanza alimentare preparata con polvere di cacao, zucchero e altri ingredienti: una tavoletta di cioccolato; cioccolato fondente, al latte. PORT. chocolate *sm*

cioccolato fondente *sm* PORT. chocolate amargo *sm*

cioccolato al latte *sm* PORT. chocolate ao leite *sm*

cocco *sm* PORT. côco *sm* (⇒)

codetta *sf* zucchero lavorato a granelli per decorare dolci. PORT. granulado *sm*

crema *sf* PORT. creme *sm*

dattero *sm* PORT. tâmara *sf* (⇒)

farina *sf* PORT. farinha *sf*

fico *sm* PORT. figo *sm* (⇒)

fragola *sf* PORT. morango *sm* (⇒)

frutta candita *sf* PORT. fruta cristalizada *sf*

glassa *sf* PORT. glacê *sm*

grano *sm* PORT. trigo *sm*

granoturco *sm* mais PORT. milho *sm* (⇒)

guscio *sm* PORT. casca de ovo *sf*

kiwi *sm* PORT. kiwi *sm* (⇒)

lampone *sm* PORT. framboesa *sf* (⇒)

latte *sm* PORT. leite *sm*

latte condensato *sm* PORT. leite condensado *sm*

lievito *sm* PORT. fermento *sm*

limone *sm* PORT. limão *sm* (⇒)

macedonia *sf* PORT. salada de frutas *sf*

mandarino *sm* PORT. tangerina *sf* (⇒)

mandorla *sf* PORT. amêndoa *sf* (⇒)

margarina *sf* PORT. margarina *sf*

marmellata *sf* PORT. geléia *sf*

mela *sf* PORT. maçã *sf* (⇒)

melone *sm* PORT. melão *sm* (⇒)

meringa *sf* composto di zucchero e chiara d'uovo montata a neve ferma. PORT. merengue

miele *sm* PORT. mel *sm*

mirtillo *sm* PORT. mirto; mirtilo; mirtillo; blueberry *sm* (⇒)

noce *sf* PORT. noz *sf* (⇒)

nocciola *sf* PORT. avelã *sf* (⇒)

olio *sm* PORT. óleo *sm*

orzo *sm* PORT. cevada *sf*

pan di Spagna *sm* PORT. pão-de-ló *sm*

pane raffermo *sm* PORT. pão amanhecido *sm*

panna *sf* la parte più grassa del latte, che si condensa in superficie quando viene lasciato riposare; crema: *fragole, cioccolato con panna*. PORT. nata *sf*

panna montata *sf* quella sbattuta fino a farla aumentare di volume e a farle assumere una consistenza soffice e schiumosa. PORT. chantilly *sm*

pasta *sf* PORT. massa *sf*

pasta sfoglia *sf* PORT. massa folhada *sf*

pasta frolla *sf* pasta dolce che si sbriciola facilmente, di fior di farina, burro, tuorli d'uova e zucchero. PORT. massa podre *sf*

pera *sf* PORT. pêra *sf* (⇒)

pesca *sf* PORT. pêsego *sm* (⇒)

pompelmo *sm* PORT. toranja *sf*; grapefruit (⇒)

prugna *sf* susina PORT. ameixa *sf* (⇒)

ribes *sm* PORT. groselha *sf* (⇒)

salsa *sf* s. f. condimento semiliquido, di varia composizione, usato per arricchire le vivande e migliorarne il gusto PORT. molho *sm*

sciroppo *sm* soluzione concentrata di zucchero in acqua. PORT. calda *sf*

sugo *sm* 1 il succo contenuto nella frutta e nelle verdure; il liquido che si ricava dalla loro spremitura: *il sugo della pesca, del pomodoro*. PORT. sumo *sm*

torta *sf* PORT. torta *sf*, bolo *sm*

tuorlo *sm* rosso dell'uovo. PORT. gema de ovo *sf*

uovo *sm* l'uovo di gallina, usato dall'uomo come alimento; *l'albume* (o *il bianco*) (⇒), *il tuorlo* (o *il rosso*) dell'uovo (⇒) | *uovo sodo*, cotto con il guscio in acqua bollente il tempo necessario a far rapprendere sia il bianco sia il tuorlo; *uovo sbattuto*, frullato, in modo che si gonfi | *sbattere le uova* PORT. OVO *sm*

uva *sf* PORT. uva *sf* (⇒)

uvetta *sf* 1 *dim.* di uva 2 uva passa PORT. uva passa *sf*

vaniglia *sf* PORT. baunilha *sf*

vanillina *sf* PORT. essência de baunilha *sf*

yogurt *sm* PORT. iogurte *sm*

zabaione *sm* crema spumosa che si ottiene sbattendo tuorli d'uova con zucchero, aggiungendovi marsala o altro vino liquoroso, e cuocendo a bagnomaria. PORT. creme inglês *sm*

zucchero *sm* **1** sostanza dolce, bianca e cristallina, che si estrae dalla barbabietola o dalla canna da zucchero e serve a dolcificare cibi e bevande : *zucchero in polvere, in zollette; zucchero greggio, raffinato; una bustina, un cucchiaino di zucchero; bere il caffè senza zucchero* **PORT. açúcar** *sm*

zucchero a velo *sm* particolarmente fino, usato in pasticceria per spolverizzare i dolci e per preparare alcune creme. **PORT. açúcar de confeiteiro** *sm*

CAMPO SEMÂNTICO – LOCUÇÕES E EXPRESSÕES

“a bagno” *loc.*: lasciare a bagno le castagne in acqua fredda **PORT. de molho** *loc*

acerbo *agg* **PORT. verde, não maduro** *adj*

“a dadini” *loc.* tagliare a cubetti **PORT. em cubos** *loc*

“a fette” *loc.*: tagliare la mela a fette **PORT. em fatias** *loc*

“a listerelle” *loc.*: tagliare la frutta secca a listerelle **PORT. em tiras** *loc*

“a rotelle” *loc.*: tagliare l'arancia a rotelle **PORT. em rodela** *loc*

“a strati” *loc.*: ingredienti sovrapposti su una superficie **PORT. em camadas** *loc*

bagnomaria *sm* **invar.** oggi usato solo nelle *loc.* *cuocere, scaldare a bagnomaria*, immergere in acqua bollente il recipiente che contiene ciò che deve essere riscaldato. **PORT. banho-maria** *sm*

colmo *agg* *cucchiaino colmo* **PORT. cheio** *adj*

con cura *loc.*: delicatamente **PORT. com cuidado** *loc*

copertura *sf* **PORT. cobertura** *sf*

dessert *sm* dolce **PORT. sobremesa** *sf*

dolce *sm* **PORT. doce** *sm*

farcito *part. pass.* **PORT. recheado**

flambé *agg* Detto di vivanda cosparsa di liquore al quale poi si dà fuoco. **PORT. flambado** *adj*

montare a neve *loc.* **PORT. bater em neve** *loc*

nel frattempo *loc* **PORT. enquanto isso** *loc*

preparazione *sf* **PORT. preparo** *sm*

pre- riscaldato *agg* **1** già caldo: *forno pre-riscaldato* **PORT. pré-aquecido** *adj*

quanto basta *loc.* **PORT. a gosto** *loc*

raffermo *agg* Un po' indurito, non fresco: *pane rafferma*. **PORT. amanhecido** *adj*

raso *agg* *cucchiaino raso*. **PORT. raso** *adj*

ripieno *agg* **1** riempito; farcito: *pasta ripiena* | *s. m. 1 (gastr.)* l'insieme degli ingredienti che, mescolati in una pasta omogenea, servono a farcire qualcosa: *il ripieno della torta* **PORT. recheio** *adj*

scioppato *agg* conservato nello sciroppo: *frutta scioppata*. **PORT. em calda** *loc*

tiepido *agg* **PORT. morno** *adj*

tritato *part. pass.* **PORT. picado**

CAMPO SEMÂNTICO – UNIDADES DE MEDIDA E QUANTIDADES

chilogrammo *sm* **PORT. quilograma** *sm*

dozzina *sf* **PORT. dúzia** *sf*

etto *sm* **PORT. hectograma** *sm* = 100 gramas

fetta *sf* **PORT. fatia** *sf*

goccia *sf* PORT. gota *sf*

grado *sm* PORT. grau *sm*

grammo *sm* PORT. grama *sm*

grappolo *sm* PORT. cacho *sm*

litro *sm* PORT. litro *sm*

manciata *sf* **1** la quantità che può essere contenuta in una mano: *una manciata di riso*. PORT. mão-cheia *sf*

pezzo *sm* PORT. pedaço *sm*

pizzico *sm* **1** (*estens.*) quantità di roba che si può prendere con i polpastrelli delle dita: *aggiungere un pizzico di sale alla minestra* PORT. pitada *sf*

spicchio *sm* **1** ciascuna delle parti, rivestite da una sottile pellicola, in cui è suddiviso internamente il frutto degli agrumi e dell'aglio; ciascuna delle parti in cui si possono tagliare altri frutti: *uno spicchio d'arancia*. PORT. gomo *sm*

stecca *sf* **1** asticella lunga e sottile, per lo più di legno: *stecca di cannella* PORT. pau *sm*

CAMPO SEMÂNTICO – UTENSÍLIOS DE COZINHA

apriscatole *sm* PORT. abridor de latas *sm* (⇒)

barattolo *sm* PORT. vidro, lata *sm, sf* (⇒)

bicchiere *sm* PORT. copo *sm* (⇒)

bottiglia *sf* PORT. garrafa *sf* (⇒)

bustina *sf* PORT. envelopinho, saquinho *sm*

carta d'alluminio *sf* PORT. papel de alumínio *sm*

ciotola *sf* PORT. tigela *sf* (⇒)

coltello *sm* PORT. faca *sf* (⇒)

confezione *sf* PORT. pacote *sf* (⇒)

contenitore *sm* PORT. recipiente *sm*

coperchio *sm* PORT. tampa *sf*

cucchiaino *sm* PORT. colherzinha *sf* (⇒)

cucchiaino *sm* PORT. colher *sf* (⇒)

forchetta *sf* PORT. garfo *sm* (⇒)

fornello *sm* PORT. fogão *sm*

forno *sm* PORT. forno *sm*

frigorifero *sm* PORT. geladeira *sm*

frullatore *sm* PORT. liquidificador *sm* (⇒)

frullino *sm* robot da cucina PORT. batedeira *sf* (⇒)

grattugia *sf* PORT. ralador *sm* (⇒)

matterello *sm* PORT. rolo de macarrão *sm* (⇒)

padella *sf* PORT. frigideira *sf* (⇒)

pentola *sf* PORT. panela *sf* (⇒)

piatto *sm* PORT. prato *sm* (⇒)

pirofila *sf* PORT. refratário *sm* (⇒)

scatola *sf* PORT. caixa *sf* (⇒)

scatoletta *sf* PORT. lata *sf* (⇒)

scodella *sf* PORT. prato fundo *sm* (⇒)

setaccio *sm* PORT. peneira *sf* (⇒)

spatola *sf* PORT. espátula *sf* (⇒)

spremiagrumi *sm* PORT. espremedor de frutas *sm* (⇒)

stampo per ciambelle *sm* PORT. forma com furo para roscas *sf* (⇒)

tazza *sf* PORT. Xícara *sf* (⇒)

tazzina *sf* PORT. Xícara de café *sf* (⇒)

terrina *sf* PORT. vasilha *sf* (⇒)

tortiera *sf* PORT. forma para torta *sf* (⇒)

vaso *sm* 1 contenitore generalmente cilindrico, per lo più di vetro, per prodotti alimentari o di altro genere: *un vaso di marmellata* PORT. vidro para conserva *sm* (⇒)

vassoio *sm* PORT. bandeja *sf* (⇒)

CAMPO SEMÂNTICO – VERBOS DE RECEITAS DE DOCES

affettare *V. tr.* [*io affétto ecc.*] 1 tagliare a fette: *affettare il pane.* PORT. fatiar *v*

aggiungere *V. tr.* [*io aggiungo, ecc.*] 1 mettere in più; unire: *aggiungere le uova.* PORT. adicionar, acrescentar *v*

aggiustare *V. tr.* [*io aggiusto ecc.*] rimettere qualcosa in grado di funzionare, in buono stato, in ordine, in regola: *aggiustare il sale* PORT. acertar *v*

amalgamare *V. tr.* [*io amàlgamo ecc.*] 1. (*estens.*) impastare, legare insieme: *amalgamare la farina con l'acqua* PORT. amalgamar, misturar *v*

arrostitire *V. tr.* [*io arrostitisco, ecc.*] 1 cuocere al fuoco vivo: *arrostitire le castagne* PORT. assar *v*

attaccare *V. tr.* [*io attacco, tu attacchi ecc.*] 1 unire fra loro due o più cose; farle aderire strettamente. *v. rifl. o intr. pron.* 2 aderire, appiccicarsi: *il sugo si è attaccato* PORT. grudar, aderir *v*

bollire *V. intr.* [*io bóllò ecc.*] 1 detto di liquidi, passare dallo stato liquido a quello di vapore, formando delle bolle che salgono e si liberano in superficie: *l'acqua bolle a 100 gradi* | detto di cibi, cuocere nell'acqua in ebollizione: *le patate bollono; qualcosa bolle in pentola*, PORT. ferver *v*

caramellare *V. tr.* [*io caramèllo, ecc.*] portare lo zucchero allo stato di caramello PORT. caramelar *v*

cospargere *V. tr.* [*io cospargo, ecc.*] spargere qua e là PORT. espalhar, salpicar *v*

cuocere *V. tr.* [*pres. io cuòcio; part. pass. còtto*]; 1 sottoporre al calore del fuoco gli alimenti per renderli mangiabili e digeribili: *cuocere la pasta; cuocere al forno, in padella; cuocere a fuoco lento, a bagnomaria*; PORT. cozer *v*

disporre *V. tr.* [*io dispongo, ecc.*] 1 collocare in un certo ordine: *disporre la frutta sul piatto* PORT. dispor, arrumar *v*

dolcificare *V. tr.* [*io dolcifico, ecc.*] 1 rendere dolce: *dolcificare una bevanda.* PORT. adoçar *v*

dorare *V. tr.* [*io dòro ecc.*] (*gastr.*) passare cibi nell'uovo sbattuto prima di friggerli; indorare | cuocere cibi a fuoco moderato fino a che prendono il colore biondo oro. PORT. dourar *v*

farcire *V. tr.* [*io farcisco, ecc.*] (*gastr.*) imbottire vivande con un ripieno PORT. rechear *v*

farcito *part. pass.* PORT. recheado *part. pass.*

foderare *V. tr.* [*io fòdero ecc.*] rivestire di fodera: *foderare una tortiera.* PORT. forrar *v*

fondere *V. tr.* [*io fòndo ecc.*] 1 far passare una sostanza dallo stato solido allo liquido. PORT. fundir, derreter *v*

friggere *V. tr. [pres. io friggo, ecc. ; part. pass. fritto] cuocere nell'olio o in altro grasso bollente: friggere in padella*
 PORT. fritar *v*

frullare *V. tr. [io frullo ecc.] agitare, sbattere col frullino o col frullatore: frullare le uova, la frutta.* PORT. bater na batedeira ou liquidificador *v*

glassare *V. tr. [io glàsso ecc.] (gastr.) 1 ricoprire dolci con una glassa di zucchero.* PORT. cobrir com glacê *v*

grattugiare *V. tr. [io grattùgio ecc.] ridurre in briciole o in scaglette con la grattugia: grattugiare il formaggio, la scorza di un limone.* PORT. ralar *v*

guarnire *V. tr. [io guarnisco, ecc.] 1 accompagnare un piatto con contorni o arricchirlo con aggiunte di altri cibi: guarnire la torta .* PORT. guarnece, enfeitar *v*

imburrare *V. tr. [io imburro, ecc.] 1 spalmare di burro: imburrare una teglia.* PORT. untar com manteiga *v*

impastare *V. tr. [io impasto ecc.] 1 mescolare e manipolare una o più sostanze per farne una pasta omogenea: impastare la farina con le uova* PORT. amassar, sovar, trabalhar a massa *v*

indurire *V. tr. [io indurisco, ecc.] rendere duro.* PORT. endurecer *v*

infarinare *V. tr. [io infarino ecc.] 1 cospargere di farina o di un'altra sostanza polverizzata: infarinare la torta di vaniglia; infarinare la banana, rivoltarla nella farina e friggerla.* PORT. enfarinhar, polvilhar *v*

infornare *V. tr. [io infórno ecc.] 1 mettere a cuocere in forno: infornare la torta* PORT. enfornar *v*

intiepidire *V. tr. [io intiepidisco, ecc.] 1 rendere tiepido, cioè rendere moderatamente caldo ciò che è freddo o ciò che è troppo caldo: intiepidire il tè con un po' di latte freddo* PORT. amornar *v*

inumidire *V. tr. [io inumidisco, ecc.] rendere umido.* PORT. umedecer *v*

inzuppare *V. tr. [io inzuppo ecc.] intingere qualcosa in un liquido in modo che se ne impregni: inzuppare il pane nel latte* PORT. ensopar *v*

levare *V. tr [io levo ecc.] 1 togliere, rimuovere: levare il nocciolo dalla pesca.* PORT. remover *v*

lievitare *V. tr. [io lièvito ecc.] mescolare con lievito: lievitare la pasta | v. intr. [aus. essere o avere]*

1 gonfiarsi per effetto della fermentazione prodotta dal lievito: *il pane non è (o non ha) lievito* PORT. fermentar, crescer a massa *v*

macinare *V. tr. [io màcino ecc.] 1 ridurre in polvere o in frammenti minuti mediante la macina o un' altra macchina tritatrice: macinare la farina, il caffè.* PORT. moer *v*

mescolare *V. tr. [io méscolo ecc.] 1 unire due o più componenti diversi in modo da formare un insieme: mescolare lo zucchero alla, con la farina* PORT. misturar, mexer *v*

montare *V. intr. [io mónto ecc. ; aus. essere] 1 detto di masse liquide, salire, crescere di livello, di panna o uovo che si frulla, gonfiarsi: questa panna non monta abbastanza |* **montare a neve** PORT. bater em neve *v*

piegare *V. tr. [io piègo, ecc] 1 accostare il lembo di una carta al lembo opposto: piegare una carta d'alluminio in quattro parti.* PORT. dobrar *v*

provare *V. tr. [io pròvo, ecc.] 1 sottoporre a prova: provare un cibo, assaggiarlo.* PORT. experimentar *v*

raffreddare *V. tr. [io raffréddo ecc.] 1 rendere freddo o più freddo: raffreddare una bibita con cubetti di ghiaccio.* PORT. esfriar *v*

ridurre *V. tr. [pres. io riduco, ecc. ; part. pass. ridotto] diminuire di quantità: la salsa si è ridotta.* PORT. reduzir *v*

riempire *V. tr. [pres. io rièmpio, ecc. ; part. pass. riempito] far pieno: riempire la botte di vino.* PORT. encher, preencher *v*

riscaldare *V. tr. [io riscaldo ecc.] 1 rendere caldo, scaldare: riscaldare l'acqua.* PORT. aquecer *v*

sbattere *V. tr. [io sbatto ecc.] 1 agitare sostanze liquide o semisolide per mescolarle, amalgamarle o farle montare; frullare: sbattere le uova, la panna* PORT. bater *v*

- sbriciolare** *v. tr.* [*io Sbriciolo ecc.*] **1** ridurre in briciole: *sbriciolare il pane* | **sbriciolarsi** *v. intr. pron.* ridursi in briciole, in pezzi minutissimi: *questa torta si sbriciola tutta.* PORT. **esmigalhar, esfarelar** *v*
- sbucciare** *v. tr.* [*io Sbuccio ecc.*] **1** privare della buccia: *sbucciare una mela.* PORT. **descascar** *v*
- scaldare** *v. tr.* [*io scaldo ecc.*] **1** far diventare caldo o più caldo: *scaldare l'acqua.* PORT. **esquentar** *v*
- schiacciare** *v. tr.* [*io schiaccio ecc.*] **1** comprimere qualcosa con forza, per lo più dall'alto verso il basso, in modo da appiattirlo, romperlo e sim.: *sta' attento a non schiacciare le uova; schiacciare le patate, le noci* PORT. **esmagar, amassar** *v*
- sciogliere** *v. tr.* [*io sciolgo ecc.*] **1** portare a soluzione una sostanza immergendola in un liquido: *sciogliere lo zucchero nel caffè* **sciogliersi** *v. intr. pron.* **1** liquefarsi: *il burro si scioglie facilmente.* PORT. **derreter** *v*
- scolare** *v. tr.* [*io scólo ecc.*] **1** far scorrere, far colare il liquido di cui sono impregnati o bagnati cibi: *scolare il riso, la macedonia.* PORT. **escorrer** *v*
- setacciare** *v. tr.* [*io setaccio ecc.*] **1** far passare attraverso il setaccio: *setacciare la farina* PORT. **peneirar** *v*
- sfnare** *v. tr.* [*io sfórno ecc.*] **1** togliere dal forno: *sfnare i biscotti.* PORT. **desenfornar** *v*
- sgocciolare** *v. tr.* [*io Sgócciolo ecc.; aus. avere*] **1** perdere gocce, lasciare uscire un liquido in gocce: *mettere i piatti a sgocciolare.* PORT. **gotejar, pingar** *v*
- sistemare** *v. tr.* [*io sistèmo ecc.*] **1** dare un'organizzazione sistematica a una materia. PORT. **arrumar** *v*
- snocciolare** *v. tr.* [*io snòcciolo ecc.*] **1** privare del nocciolo: *snocciolare le amarene, le olive.* PORT. **descaroçar** *v*
- soffriggere** *v. tr.* [*io soffrigo ecc.*] **1** friggere a fuoco moderato: *il burro soffrigge nella padella.* PORT. **refogar** *v*
- spalmare** *v. tr.* [*io spalmo ecc.*] stendere sostanze semiliquide o pastose su una superficie solida: *spalmare la marmellata sul pane.* PORT. **espalmar, passar** *v*
- spennellare** *v. tr.* [*io spennello ecc.*] passare su una superficie un pennello intinto in un liquido: *spennellare la pasta con delle uova.* PORT. **pincelar** *v*
- spianare** *v. tr.* [*io spiano ecc.*] **1** rendere piano o pianeggiante, eliminando le disuguaglianze: *spianare la pasta, distenderla a foglio.* PORT. **alisar; abrir a massa** *v*
- stemperare** *v. tr.* [*io stèmpero ecc.*] **1** disperdere una sostanza solida in un liquido fino a formare un impasto; sciogliere, diluire: *stemperare la farina nel latte* PORT. **diluir** *v*
- stendere** *v. tr.* [*io stendo ecc.*] **1** spalmare: *stendere la pasta col matterello* PORT. **estender** *v*
- tagliare** *v. tr.* [*io taglio ecc.*] **1** fendere, dividere un oggetto o un corpo in più parti o pezzi per mezzo di una lama o di un altro strumento affilato: *tagliare il formaggio, il pane* | PORT. **cortar** *v*
- tagliuzzare** *v. tr.* [*io tagliuzzo ecc.*] tagliare minutamente in pezzetti o in strisce: *tagliuzzare la menta.* PORT. **picar** *v*
- tirare** *v. tr.* [*io tiro ecc.*] **1** imprimere a qualcosa o a qualcuno un movimento per tenderlo, avvicinarlo a sé, trascinarlo nella propria direzione: *tirare la pasta.* PORT. **puxar, esticar** *v*
- togliere** *v. tr.* [pres. *io tólgo, tu toglì, ecc.*; part. pass. *tólto*] **1** levare o portar via; rimuovere, spostare: *togliere un tegame dal fornello.* PORT. **tirar** *v*
- tostare** *v. tr.* [*io tòsto ecc.*] **1** abbrustolire fette di pane ecc. PORT. **torrar** *v*
- tritare** *v. tr.* [*io trito ecc.*] **1** ridurre in frammenti, tagliando o pestando: *tritare la frutta* PORT. **picar** *v*
- ungere** *v. tr.* [*io ungo ecc.*] **1** spalmare di materia grassa: *ungere la teglia di burro.* PORT. **untar** *v*
- versare** *v. tr.* [*io vèrso ecc.*] **1** far uscire un liquido o un materiale dal recipiente in cui è contenuto, immettendolo in un altro, o gettandolo: *versare il vino nei bicchieri; versare la farina dal sacco.* PORT. **verter, despejar um líquido**
- zuccherare** *v. tr.* [*io zùcchero ecc.*] addolcire con lo zucchero un cibo o una bevanda: *zuccherare il caffè.* PORT. **açucarar, adoçar** *v*

2. 4.4. As unidades icônicas

GLOSSÁRIO – campo semântico – utensili da cucina PORT. utensílios de cozinha

GLOSSÁRIO – campo semântico - frutta PORT. fruta

ALBICOCCA

AMARENA

ANANAS

ANGURIA / COCOMERO

ARACHIDE

ARANCIA

AVOCADO

BANANA

CASTAGNA

CILIEGIA

COCCO

DATTERO

FICO

FRAGOLA

KIWI

LAMPONE

LIMONE

MANDARINO

MANDORLA

MELA

MELONE

MIRTILLO

MORA

NOCE

NOCCIOLA

PAPAIA

PERA

PESCA

PRUGNA / SUSINA

POMELMO

RIBES

UVA BIANCA

UVA NERA / ROSSA

2. 5. A experiência

Apresentaremos as fases de execução da proposta didática e em seguida será feita a análise das produções escritas e os resultados.

2.5.1. A abordagem e a atividade didática

Dadas às características de nossa pesquisa, adotamos uma abordagem comunicativa e humanístico-afetiva, colocando o aluno e suas motivações no centro da aprendizagem.

A primeira tarefa do professor na introdução de um determinado argumento, não deveria ser a de explicar, mas a de suscitar a vontade de conhecer o tema. Portanto é relevante propor atividades de pré-escrita.

Essas atividades têm como objetivo interessar, prever e informar para que se possa aproveitar melhor o material escolhido e facilitar a compreensão e em seguida, levar à produção de textos do mesmo gênero.

Uma das propostas é apresentar uma atividade de brainstorming com a classe, pedindo aos alunos que listem palavras referentes a *cozinhar*.

É indispensável a apresentação e leitura de textos autênticos para estimular e guiar os alunos e para oferecer um panorama real sobre o tema proposto. Estas estratégias pressupõem que, antes de avançar na leitura de um texto, seja observado o entorno dele, seus contextualizadores, a distribuição do material no suporte, o tratamento dado ao material linguístico e não linguístico, a presença (ou não) de elementos extralinguísticos, etc.

Em uma fase seguinte, recorreremos à atividade de transposição – da realidade apresentada à realidade do aluno, como por exemplo:

- *E a te, piace cucinare? Preferisci fare dolci oppure primi piatti?*

Enfim, após efetuar as atividades de pré-leitura e pré-escrita, o aluno produziu o texto 1.

Utilizamos uma metodologia que permite ao aluno detectar e corrigir os erros cometidos. Assim, não corrigimos os trabalhos escritos, sublinhamos apenas os erros e em seguida apresentamos um glossário no qual reunimos as expressões e os verbetes com alta frequência de uso, estimulando o aluno à autonomia e à

autocorreção. Assim, o aluno deveria partir de um texto (modelo) para chegar a um outro texto (produção escrita) até o texto final (atividade de autocorreção).

O objetivo é despertar o interesse e a curiosidade em conhecer o argumento tratado, ampliar o léxico do aluno, favorecer a produção escrita e as atividades de interação, e estimulá-lo à autonomia por meio da autocorreção.

Balboni (1994, p.38) afirma que os objetivos didáticos para a produção de textos, são:

1. a análise do contexto situacional : os objetivos de quem produz aquele determinado texto, do destinatário, a relação desempenhada pelos dois, o lugar físico e cultural no qual se encontram, etc.;
2. a definição do tipo de texto que se pretende produzir (argumentativo, etc.) e do gênero textual (relatório, telefonema, carta, etc.);
3. a definição da linha conceitual que dará coerência ao texto;
4. a confecção de um texto correto e coeso.

Para atingirmos tais objetivos, o uso da autocorreção por meio de um glossário no qual o aluno reflete sobre os próprios erros, com tipo e gênero textual definidos, inseridos em um contexto situacional claro, poderia fornecer uma importante contribuição.

O modelo de unidade didática que será apresentado no próximo capítulo pode ser incorporado às atividades propostas no presente capítulo, e vice-versa.

2. 5.2. Análise dos textos produzidos por sete alunos

Passemos à análise de algumas passagens do texto 1 para o 2, exemplificando-as.

A inclusão de locuções e expressões com grande ocorrência em receitas propiciou autocorreções que deram ao segundo texto produzido, um caráter mais adequado à realidade linguística italiana:

Exemplo 1(estudante 3):

Mettete in acqua l'uva passata. (texto 1)

Mettete a bagno l'uvetta. (texto 2 com glossário)

No texto 1, observamos também a presença do decalque *passata*, com adaptação literal do português *passada*.

Exemplo2 (estudante 7):

Texto 1: *mettere in un refratário in camata.*

Texto 2 (com glossário): *mettere in una pirofila a strati.*

Exemplo3 (estudante 5):

Nel mezzo tempo, scaldare la “groselha” con la calda della ceregia. (texto sem glossário)

Nel frattempo, scaldare la ribes con lo sciroppo della ciliegia. (texto com glossário)

Examinemos, agora, um outro exemplo no qual o estudante 3 reconstruiu a mesma frase, com duas pequenas alterações que mudaram o significado:

Aggiungete l'uva passata, le nozze e amalgamare tutto. (texto 1)

Aggiungete l'uvetta, le noce e amalgamare tutto. (texto 2 – com glossário)

Observamos também que em geral as alterações são mais lexicais do que morfossintáticas: *le nozze* (texto 1 - estudante 3) e *le noce* (texto 2 – estudante 3). A forma correta em italiano é *le noci*.

No entanto, verificamos alterações morfossintáticas em alguns casos:

la zucchero (texto 1 - estudante 4) e *lo zucchero* (texto 2 - estudante 4).

Em outros momentos, o aluno não alterou o texto, mesmo com as sublinhas do professor, porque não reconheceu o gênero correto: *Mettere la pesche* (texto 1 e texto 2 – estudante 4).

Em alguns textos notamos o uso de lexemas da língua portuguesa: *chocolate*, *fraco* (estudante 1, p. 66); *biscoito* (2, p. 66); *forma* (3, p. 67); *geléia* (4, p. 68); *diluída* (5, p. 68); *calda* (6, p. 69), *ralate* (6, p. 69), provavelmente porque não sabiam ou não se lembravam do correspondente em italiano.

Outras vezes, os alunos optaram pelo uso de aspas, deixando subentendido que sabiam que se tratava de um lexema português: “groselha” (5, p. 68); “amassados”, “amassar” (3, p. 67).

O estudante 7 recorreu ao uso de definições quando não conhecia a palavra em italiano:

Texto 1: *la parte arancia dell'uovo*

Texto 2 com glossário: *i tuorli*;

Texto 1: *cioccolato mezzo amaro a gusto tagliato in parte piccole.*

Texto 2: *cioccolato fondente quanto basta tritato.*

O estudante 2 encontrou também uma solução em italiano para a palavra *batedeira*, já que não sabia a variante:

Battere bene le uova *nel aparecchio* (texto 1)

Sbattere bene le uova *nel robot da cucina* (texto 2)

Encontramos também o uso de lexemas com significados completamente diferentes, no qual o recurso do glossário não solucionou o problema:

Texto 1: *Dopo pronto, preparare la copertina...* (estudante 1)

Texto 2: *Dopo pronto, preparare la coberttura...* (estudante 1)

As duas variantes são incorretas, pois na primeira acepção significa “capa de livros, revistas, etc” e na segunda o aluno usou o lexema português com adaptação morfológica para o italiano. *Copertina* e *coberttura* são adaptações consideradas pelo aluno como um italianismo do português *cobertura*. A utilização do lexema *cobertura* foi recorrente, pois o estudante 7 também o usou, mas solucionou o equívoco com uma paráfrase: “*Per coprire la torta*”. Salientamos que após a dificuldade encontrada pelos dois alunos, incluímos o verbete *copertura*.

Observamos em uma outra parte do texto que, o estudante 1 conseguiu reconhecer o uso incorreto do verbo *impastare* e fez a autocorreção de modo apropriado:

Texto 1: *Impastare una teglia.*

Texto 2: *Imburrare una teglia.*

Em alguns casos o gênero foi usado incorretamente por interferência do português: *cucchiaia* (estudante 1); mas aparece com correções no texto 2: *cucchiari* (estudante 1); *grame* (texto 1 – estudante 7) e *grammi* (texto 2 – estudante 7).

Por fim, cumpre ressaltar a questão das duplas consoantes (*le doppie*), uma das maiores dificuldades dos alunos de língua italiana (LE), solucionada com o uso do glossário, como podemos observar em alguns exemplos:

Texto 1 sem o uso do glossário: *Frulare*, *taza* (estudante 1); *biscoti* (estudante 2); *grami* (estudante 3); *raffreddare* (estudante 5); *zuchero* (estudante 6); *aggiungere* (estudante 7).

Texto 2 com o uso do glossário: *frullare*, *tazza* (1); *biscotti* (2); *grammi* (3); *raffreddare* (5); *zucchero* (6); *aggiungere* (7).

Podemos levantar algumas hipóteses sobre as duas versões produzidas pelos alunos:

Numa primeira hipótese poderíamos supor que os alunos provavelmente não teriam feito todas as correções ou alterações se o professor não tivesse sublinhado os erros.

Numa segunda hipótese, se entregássemos o glossário após a produção do texto 1 sem sublinhar os erros, os alunos consultariam o glossário para que pudessem esclarecer eventuais dúvidas durante a elaboração do texto 1, e fariam algumas correções, mas somente aquelas que julgassem incorretas.

Segundo Maingueneau (2002) “compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos,

fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável.”.

É importante lembrar que os alunos produziram um texto a partir de outros textos injuntivos orais e escritos em língua italiana.

Os exemplos encontrados nas duas produções escritas (texto 1 sem glossário e texto 2 com glossário) refletem mudanças significativas por meio da autocorreção. Partindo da primeira versão, os alunos puderam consultar as formas corretas no glossário e outras vezes deduzir pelas informações complementares na estrutura dos verbetes.

No que se refere ao uso de expressões relativas ao campo conceitual das receitas de doces, observamos que o glossário foi útil para as dificuldades semânticas gerais, mas para escolher expressões mais específicas, é preciso conhecimentos complementares. Isto ocorre por razões ligadas às interferências da língua materna (L1).

Observamos que os elementos contextualizadores, cuja função é situar o texto no mundo e no universo sociocognitivo do leitor, a distribuição do glossário como recurso didático, o tratamento dado ao material linguístico e não linguístico e a presença de elementos extralinguísticos foram relevantes tanto para a compreensão quanto para a produção do texto escrito.

A partir dos exemplos analisados, concluímos que a utilização do glossário permitiu aos alunos corrigir os seus textos, mesmo que parcialmente (exercício de autocorreção e autonomia).

Verificamos mudanças significativas no campo lexical das duas produções escritas: a primeira sem o glossário e a segunda com o glossário.

Ao escrever receitas de doces, os alunos foram capazes de deduzir as estruturas do gênero textual, indicando ingredientes, modo de fazer e registro adequado. Intuíram essas especificidades por meio de materiais autênticos, ou seja, textos de livros de receita e receitas em italiano pesquisadas na internet. Na formulação de textos injuntivos, ou seja, textos com instruções que incitam ao cumprimento de diferentes etapas que guiam o interlocutor, os alunos escolheram também as estruturas gramaticais adequadas a este gênero textual, o infinitivo ou a 2ª pessoa plural do modo imperativo, além dos recursos linguísticos adequados à situação de comunicação. No entanto, apresentaram ainda algumas deficiências decorrentes da interferência da língua materna.

Sem a pretensão de fornecer uma lista completa, a lista apresentada no glossário serviu de subsídio para a produção de textos escritos de receitas de doces e com a qual observamos um salto de qualidade do texto 1 ao texto 2. A abrangência dessa noção de língua proporcionou o reconhecimento da competência e a maturidade linguística do aluno.

Em linhas gerais, observamos que o uso do glossário como subsídio para a produção escrita:

- Favoreceu a produção escrita e as atividades de interação;
- Proporcionou a formalização da língua escrita com exercício de autocorreção em diversas categorias – ortográfica, lexical, morfossintática e semântica;
- Despertou o prazer da escrita e da leitura de textos injuntivos de receitas.

Por trás desse estudo, está a noção de língua como um sistema que serve para a interação: alguns alunos trocaram receitas e fizeram em casa receitas de outros alunos.

2.6. Considerações finais

Entendemos com este estudo, refletir sobre as maneiras de se motivar um aluno a produzir um texto. E, também, incluir, com o glossário, elementos que contribuam para formação do sentido do texto injuntivo, que aqui são levados em consideração.

Desejamos, com isso, incluir na produção deste gênero textual abordagens possíveis e enriquecedoras, praticando não só análises lexicais e morfossintáticas, mas também comunicativas e humanístico-afetivas, em um tipo de atividade que é comumente linguística.

Um glossário inserido após a produção de um primeiro texto, incitou ao desenvolvimento das competências metacognitivas do aluno levando-o a refletir sobre o funcionamento da língua.

Por fim, procuramos mostrar com esta proposta, que o uso de materiais de suporte, como este glossário bilíngue, pode encorajar o aluno a caminhar de modo prazeroso pelo terreno da escrita e da reescrita.

2.7. Anexos: As produções escritas

Em seguida, apresentamos os textos anteriormente analisados de sete alunos de língua italiana de nível intermediário. Os alunos produziram dois textos. O primeiro sem o glossário, e o segundo com o glossário. A escolha dos sete alunos deve-se ao fato de que esses alunos mostravam-se avessos às atividades ligadas à produção escrita e à autocorreção. Entretanto, produziram espontaneamente os dois textos.

ESTUDANTE 1:

TORTA DI CAROTA

Frulare 4 uova intere, 1 taza di olio, 3 carote.

Mescolare 2 taze di farina, 2 taze di zucchero, 3 cucchiari di fermento nel frullino.

Impastare una teglia. Mettere nel forno a 180°C per 20 minuti.

Dopo pronto, preparare la copertina:

3 cucchiaia di chocolate, 3 cucchiaia di zucchero, 2 cucchiaia di manteca e 1 cucchiaia di miele. Fondire al fuoco fraco e sistemare sulla torta.

TORTA DI CAROTA (*produção com glossário*)

Frullare 4 uova intere, 1 tazza di olio, 3 carote.

Mescolare 2 tazze di farina, 2 tazze di zucchero, 3 cucchiari di lievito nel frullino.

Imburrare una teglia. Mettere nel forno a 180°C per 20 minuti.

Dopo pronto, preparare la coberttura:

3 cucchiari di cacao, 3 cucchiari di zucchero,

2 cucchiari di burro e 1 cucchiario di miele.

Fondere al fuoco basso e sistemare sulla torta.

ESTUDANTE 2:

RICETTA DI UN DOLCE: IL SEGRETO DELLA MADAMA

Ingredienti:

4 uova

250 g di zucchero (quello molto sottile)

250 g di burro

150 g di cioccolata in polvere

1 paco di biscoito Maria

½ scatola di crema di latte

Battere bene le uova nel apparecchio.

Mescolare lo zucchero e battere sempre con l'apparecchio. Mettere la cioccolata e mescolare bene. Mettere il burro sciolto. Trasformare a pezzi i biscoti e mescolare al composto usando un cucchiario speciale. Mettere la crema di latte e mescolarla. Mettere tutto già pronto in un recipiente. Lasciare piano e buttare su cioccolata in grano. Conservare nel frigorifero.

RICETTA DI UN DOLCE: IL SEGRETO DELLA MADAMA (*produção com glossário*)

Ingredienti:

4 uova

250 g di zucchero a velo

250 g di burro
 150 g di cioccolato in polvere
 1 confezione di biscotto Maria
 ½ scatola di panna

Sbattere bene le uova nel robot da cucina.

Mescolare lo zucchero e sbattere sempre con il robot da cucina. Mettere il cioccolato e mescolare bene. Mettere il burro sciolto. Sbriciolare i biscotti e mescolare al composto usando un cucchiaino di legno. Mettere la panna e mescolarla. Mettere tutto già pronto in una terrina. Spianare e cospargere su codette. Conservare nel frigorifero.

ESTUDANTE 3: TORTA DI PANE

Ingredienti:

150 grami di pane di ieri
 100 grammi di biscotti secchi
 100 grammi di zucchero
 1 cucchiaino di cacao amaro
 1 uovo
 50 grami di uva passata
 30 grami di nozze
 1 tazza di latte
 un po' di burro e di farina per infarinare la forma.

Mettete in acqua l'uva passata. Mettete il pane ridotto in pezzetti nell'oggetto adeguato e coprirlo con il latte per circa mezz'ora. Con il fondo di un bicchiere, "amassar" i biscotti secchi. In un oggetto a parte mettete il pane azzuppato con il latte, i biscotti "amassados", il cacao, il zucchero, l'uovo e battere tutto. Aggiungete l'uva passata, le nozze e amalgamare tutto. Imburrate ed infarinate la forma. Mettete a cucinare al forno già caldo a 180 gradi per un'ora.

TORTA DI PANE (*produção com glossário*)

Ingredienti:

150 grammi di pane raffermo, 100 grammi di biscotti, 100 grammi di zucchero,
 1 cucchiaino di cacao amaro, 1 uovo, 50 grammi di uvetta, 30 grammi di noce,
 1 tazza di latte e un po' di burro e di farina per infarinare la tortiera.

Mettete a bagno l'uvetta. Mettete il pane ridotto a pezzetti nella ciotola e coprirlo con il latte per circa mezz'ora. Con il fondo di un bicchiere, sbriciolate i biscotti secchi. In una terrina a parte mettete il pane inzuppato con il latte, i biscotti sbriciolati, il cacao, il zucchero, l'uovo e sbattere tutto. Aggiungete l'uvetta, le noce e amalgamare tutto. Imburrate ed infarinate la teglia. Mettete a cuocere al forno già caldo a 180 gradi per un'ora.

ESTUDANTE 4: PESCHE RICCHE

Ingredienti:

Una scatola di pesche in calda.
 2 banane
 4 cucchiaini di geléia di fragola
 2 cucchiaini piccoli pieni di zucchero
 1 limone

1. Mettere la pesche su un piatto con le banane tagliate in fette.
2. Scaldare la calda di pesche, acrescentare la geléia e lasciarla liquida a fuoco basso.
3. Acrescentare il succo dello limone e getare tutto sulla frutta.
4. Mettere su tutto, la zucchero e lasciare freddare prima di servire.

PESCHE RICCHE (*produção com glossário*)

Ingredienti:

Una scatola di pesche sciropate
 2 banane
 4 cucchiari di marmellata di fragola
 2 cucchiaini colmi di zucchero
 1 limone

1. Mettere la pesche su un piatto con le banane tagliate a fette.
2. Scaldare il sciropo di pesche, aggiungere la marmellata e scioglierla a fuoco basso.
3. Aggiungere il succo del limone e versare tutto sulla frutta.
4. Mettere su tutto lo zucchero e lasciare raffreddare prima di servire.

ESTUDANTE 5: TORTA DI RICOTTA

Ingredienti:

1 paco di biscotto
 1 cucchiaio di burro
 1 lattina di creme di latte
 1 lattina di latte condensato
 1 tazza di caffè di "groselha"
 1 sacheto di gelatina incolore
 400 grammi di ricotta
ceregia in calda per ornare

Come si fa:

Battere nel liquidificador i biscotti, dopo mescolare il burro per fare la base de la torta. Mentre battere la ricotta e un po' di essensa di vanilla con il creme di latte e il latte condensato. Aggiungere la gelatina diluída e mettere tutto sulla base de la torta. Mettere nel frigorifero fino a diventare duro. Nel mezzo tempo, scaldare la "groselha" con la calda della ceregia. Aspettare raffreddare e mettere sulla torta con le ceregi per ornare.

TORTA DI RICOTTA (*produção com glossário*)

Ingredienti:

1 confezione di biscotto - 1 cucchiaio di burro - 1 barattolo di panna
 1 lattina di latte condensato -1 tazzina di ribes - vanillina
 1 bustina di gelatina incolore - 400 grammi di ricotta -
ciliegia scioppata per guarnire

Come si fa:

Frullare nel frullatore i biscotti, dopo mescolare il burro per fare la base de la torta. Nel frattempo sbattere la ricotta e un po' di vanillina con la panna e il latte condensato. Aggiungere la gelatina sciolta e mettere tutto sulla base della torta. Mettere nel frigorifero fino a indurire. Nel frattempo, scaldare la ribes con lo sciropo della ciliegia. Aspettare raffreddare e mettere sulla torta con le ciliegie per guarnire.

ESTUDANTE 6: TORTA DI CAROTA

Ingredienti:

1/2 tazza (tè) di oleo
 3 carote medie ralate
 4 uova
 2 tazze (tè) di zucchero
 2 1/2 tazze (tè) di farinha di trigo
 1 cuchiaro (minestra) di fermento in polvere

Cobertura:

1 cuchiaro (minestra) di burro
 3 cuchiari (minestra) di cioccolato in polvere
 1 tazza (tè) di zucchero
 Se volete una copertura molle, mettete 5 cuchiari di latte.

Preparo:

Batete tutto nel liquidificatore, prima la carota con gli uova e l' oleo, dopo gli altri ingredienti, mescolando tutto, meno il fermento. Questo è mescolato lentamente com un cuchiaro.
Cocete in forno pré caldo (180°C) per 40 minuti.

Per la Cobertura: Mescolate tutti gli ingredienti, mettete al forno , fate una calda e mettete sulla torta.

TORTA DI CAROTA (*produção com glossário*)

Ingredienti:

1/2 tazza (tè) di olio
 3 carote medie grattugiate
 4 uova
 2 tazze (tè) di zucchero
 2 1/2 tazze (tè) di farinha di grano
 1 cucchiaino di lievito in polvere

Per coprire la torta:

1 cucchiaino di burro
 3 cucchiaini di cioccolato in polvere
 1 tazza (tè) di zucchero
 Se volete una crema molle, mettete 5 cucchiaini di latte.

Preparazione:

Frullate prima la carota con le uova e l' olio, dopo gli altri ingredienti, mescolando tutto, meno il lievito. Questo è mescolato lentamente con un cucchiaio. Cuocete al forno pre riscaldato (180°C) per 40 minuti.

Per coprire la torta : Mescolate tutti gli ingredienti, mettete al forno , fate un sciroppo e mettete sulla torta.

ESTUDANTE 7

PAVÉ DI TIRAMISU

500 grame de marcarpone
 300 grame di crema di latte fresco
 150 g di biscotto champanhe o inglese

4 uovo

1 tazza di tè di zucchero

mezzo bicchiere di café

cioccolato mezzo amaro a gusto tagliato in parte piccole.

liquore a gusto

una pitada di sale

Modo di preparo:

Battere la parte arancia dell'uovo con lo zucchero in una battediera, aggiungere il mascarpone e mescolare bene la crema. Battere le chiare in neve con una pitada di sale e aggiungere con attenzione. Passare i biscotti nel café e mettere in un refratário in camata, alternando biscotti e crema di mascarpone. Completare espagliando cioccolato amaro picado e servire freddo.

TIRAMISU (*produção com glossário*)

Ingredienti:

500 grammi di mascarpone

300 grammi di panna fresca

150 grammi di biscotti savoiardi

4 Uova

1 tazza di tè di zucchero

mezzo bicchiere di caffè

Cioccolato fondente quanto basta tritato

Liquore quanto basta

1 pizzico di sale

PREPARAZIONE:

Sbattere i tuorli con lo zucchero in un robot da cucina o frullino, aggiungere il mascarpone e mescolare bene la crema. Montare le albumi a neve con un pizzico di sale, aggiungere con cura al composto. Passare i biscotti nel caffè e mettere in una pirofila a strati, alternando biscotti e crema di mascarpone. Completare cospargendo cioccolato fondente tritato e servire freddo.

CAPÍTULO 3 – Modelo de unidade didática

“Imparare a scrivere è, in pratica, una educazione alla *quotidianità*; rende ognuno consapevole che scrivere non è far restare il pubblico con le mani intrecciate fino a quando non si scioglie l’incantesimo; ha bisogno di costanza, cura, pazienza, senso critico, fatica, leggerezza.” Francesco Piccolo (2006, p.15)⁸

3.1. Planejamento da unidade didática

O presente modelo de unidade didática destina-se a professores que busquem alternativas para estimular os alunos em atividades de produção escrita, para torná-la mais prazerosa e ao mesmo tempo, mais eficiente.

Não temos a pretensão de solucionar todos os problemas encontrados por professores e alunos na questão da produção escrita, mas de oferecer possibilidades de atividades didáticas focadas no interesse, na motivação e nas necessidades dos alunos, do início ao fim de uma unidade didática para que o aluno mergulhe no universo da produção escrita de maneira mais espontânea.

De modo geral, o modelo de unidade didática visa a dar contribuições metodológicas ao professor de língua italiana como língua estrangeira ou segunda língua, focalizando os processos de produção escrita em uma perspectiva motivacional.

César Coll (1996) define a unidade didática como um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para o êxito de um objetivo educativo em relação a um conteúdo correto.

Quando planejam uma unidade didática, pensamos em diferentes modos de organizar o conteúdo didático e como este deve ser trabalhado, ou seja, procuramos refletir sobre o “fazer” com a língua. Participando não só do planejamento, mas também de sua aplicação, podemos identificar os problemas, as causas e provavelmente eventuais soluções. É importante que fique claro, contudo, que isso só é possível quando temos a compreensão prévia dos objetivos didáticos.

O planejamento de uma unidade didática deveria conter a definição e a seleção do conteúdo a ser estudado; o objetivo ao qual a unidade didática se

---

⁸ PICCOLO, Francesco. *Scrivere è un tic, I metodi degli scrittori*. 2. ed. Roma: Minimum fax, 2006.

propõe; uma sequência coerente e bem organizada das atividades; e a abordagem que será adotada.

Voltamo-nos inicialmente para um aspecto complexo, mas importante, no conjunto de reflexões sobre o saber a língua e o fazer com a língua, a abordagem. Propomos que se veja a abordagem como um conceito de aprender a fazer com a língua. A abordagem é abstrata, mas influencia diretamente o planejamento, as tarefas, os materiais, a aula. Logo, se não houver mudança na abordagem, não é possível haver mudança significativa no planejamento das aulas e no uso dos materiais escolhidos. Ao planejarmos, podemos prever os temas, as atividades que serão desenvolvidas, os materiais que serão trabalhados. A ordem das atividades, porém, pode variar, assim como a duração das mesmas. O professor analisa o que está sendo feito e reforça a abordagem. Noutras palavras, o planejamento de uma unidade didática e os materiais usados tem que levar ao uso da língua, à produção da língua, e como foi dito anteriormente, a saber fazer com a língua.

Na sequência sob forma de unidade didática, a abordagem feita é comunicativa e humanístico-afetiva.

Trabalhamos com a multiplicidade, criamos várias situações comunicativas, retomamos tarefas e discussões em mais de uma aula. Nossa metodologia foi baseada na utilização de textos autênticos, aulas interativas, discussões em sala de aula, utilização de simulações práticas sobre os temas abordados. Nesse ambiente, todo o material de pesquisa sobre o assunto como também as atividades construídas para utilização na unidade didática deveriam ficar disponíveis e poderiam ser utilizados por outros professores.

Constatamos então que o planejamento acontece antes, durante e depois do percurso didático. Cada atividade deveria ser analisada e quando fosse necessário, reestruturada. Esta reestruturação envolveria concomitantemente o professor e o aluno, direta e indiretamente.

A escolha das atividades são sugestões e um convite para que cada professor explore sua criatividade e a criatividade dos alunos.

Partimos da estrutura de breves textos ligados ao tema central da unidade didática e desenvolvemos uma série de atividades.

Ao longo da unidade didática, trabalhamos com compreensão escrita, compreensão oral, produção oral e produção escrita.

Segundo Rivers (1975), nenhuma habilidade linguística deve ser ensinada isoladamente. Atividades relacionadas à compreensão auditiva devem ter conexão com materiais de prática oral para leitura e deles derivar naturalmente, servindo até de estímulo para atividades escritas.

Julgamos fundamental que se trabalhe a fala e a escrita como um conjunto, e não separadamente, pois duas coisas não precisam ser iguais para estarem unificadas. A distinção pode levar à unidade. Além disso, é importante notar para fins de aprendizagem de uma língua estrangeira, o uso seja da língua falada, seja da língua escrita para um salto de qualidade na competência comunicativa e linguística do aluno.

O autor Marcuschi (2005) chama a atenção para o equívoco do conceito de competição entre fala e escrita, já que ambas são fundamentais, são maneiras das pessoas praticarem suas interações no dia a dia, sem que uma seja mais importante do que a outra.

Este paralelo ilustra a necessidade de desenvolver as quatro habilidades comunicativas do aluno para reforçar uma delas, a escrita.

Por outro lado, todas as atividades estão interligadas, mas poderiam também ser aplicadas separadamente; exceto os exercícios de compreensão, que são, obrigatoriamente, ligados aos seus respectivos textos.

A atividade didática, neste âmbito, é metodologicamente diferente daquelas ligadas tradicionalmente à escrita. Transitamos pelas quatro habilidades comunicativas visando a autonomia do aluno na escrita, e adotando continuamente um método de comparação entre a realidade estudada e a realidade do aluno. A comparação promove a inovação, torna mais real e motiva o trabalho dos professores e dos alunos.

Reiteramos que o êxito das atividades propostas depende da motivação. Assim, ressaltamos algumas estratégias e atitudes para motivar os alunos de um curso de língua italiana e outras que poderiam desestimulá-lo.

Concentrar-nos-emos em quatro pontos fundamentais no que diz respeito à elaboração da unidade didática focada na motivação.

Primeiro ponto:

Inicialmente, interessa-nos mostrar a importância, para fins de motivação e de aprendizagem de uma língua, do uso de materiais didáticos autênticos como fonte de recurso para a interação professor – aluno durante o processo de aprendizagem.

Como afirmam muitos estudiosos, materiais autênticos são materiais flexíveis. Uma comunidade, para se comunicar, produz diversos textos. Os textos não devem ser vistos como uma unidade imutável e concluída, mas como algo adaptável. Logo, são relevantes as considerações de Anna Comodi (1996):

Por texto, entende-se tudo o que transmite uma mensagem clara e completa no panorama cultural no qual é elaborado e proposto, seja tratando-se de um slogan, de um discurso, de uma foto publicitária ou de uma vinheta. Esses textos produzidos espontaneamente, recolhidos e depois selecionados em base a determinados critérios, podem constituir materiais autênticos utilizáveis no ensino de italiano como língua estrangeira.

Materiais didáticos selecionados e elaborados criteriosamente podem facilitar o processo de aprendizagem desde que sejam analisadas as diferentes características dos alunos nas variáveis cognitivo-motivacionais (atribuições causais, habilidades percebidas, estratégias de aprendizagem, persistência), e em outras variáveis que se referem ao contexto de aprendizagem. E ainda, ao adotar um material autêntico, o professor pode adaptá-lo de acordo com as exigências e as necessidades dos alunos.

Segundo ponto:

Alguns alunos acreditam que cabe somente ao professor a tarefa de motivá-los, predispondo uma situação didática atraente. No entanto, do ponto de vista motivacional, cabe também ao aluno predispor-se a interagir. Por outro lado, o professor também deveria procurar não desestimular o aluno. Muitas vezes, o professor cria involuntariamente e inconscientemente, situações de (des) motivação, quando adota materiais incompreensíveis, textos muito longos e difíceis, tarefas muito longas e pouco diversificadas, temas que não fazem parte do universo do aluno, materiais não autênticos, etc.

Sabemos que o filtro afetivo sempre existe, todo o percurso didático passa pelos fatores afetivos. Vemos, assim, que, nesse processo de motivação, há o que chamamos de sensibilidade didática, isto é, a capacidade de aproximar ou afastar os alunos dos objetivos pretendidos.

Terceiro ponto:

A legibilidade do texto e das atividades e suas características físicas (tipo de fonte, ilustrações, cores, tamanho do texto, posicionamento do texto e das ilustrações).

Sobre tal questão, Agati (1999) salienta que a legibilidade de um texto é um aspecto frequentemente negligenciado, quando a primeira abordagem ocorre com a folha distribuída pelo professor. Escolher ou preparar uma página limpa, ordenada, com caracteres claros, modernos e bem legíveis, com apresentação bem organizada dos conteúdos e com eventuais ilustrações encoraja e facilita a leitura e a compreensão. Todavia, além da legibilidade do texto, deveríamos atentar também à sua inteligibilidade. Dele, portanto, seriam excluídos elementos que dificultassem sua compreensão e seriam acrescentados elementos facilitadores, como notas explicativas.

Além disso, é fundamental escolher cuidadosamente o texto, visto que dele podem surgir várias atividades.

Quarto ponto:

Predispor um ambiente motivador, criando as condições para estimular e manter a atenção do aluno. A escolha, portanto, de um tema atual poderia estimular ou capturar o interesse dos alunos, todavia, por uma breve duração. Para mantê-lo, é necessário que as atividades didáticas propostas sejam envolventes. Dessa forma, adotando uma postura sensível à opinião e às necessidades do aluno, o professor perceberá quando é o momento de mudar de atividade ou de prolongá-la em sala de aula.

Um dos pontos principais para manter tal interesse, parece ser a diversificação de atividades. Assim, acreditamos que uma série de atividades distintas possa fomentar a motivação da classe.

A motivação é considerada por muitos estudiosos um complexo modelo de elementos que, nas suas interações, são a base da atitude do aluno em relação à aprendizagem.

Dubois et alii (1978, p. 422) chamam de motivação “o conjunto dos fatores conscientes ou semiconscientes que levam um indivíduo ou um grupo de indivíduos a ter um comportamento determinado no domínio linguístico”.

Quando falamos de alunos motivados ou não motivados, referimo-nos à orientação motivacional, e, sobretudo, ao histórico de sucessos e insucessos de cada indivíduo.

Boscolo (1997) salienta que os aspectos cognitivos e os motivacionais estão estreitamente interligados: a aprendizagem consciente pressupõe sempre uma orientação motivacional. O aluno ciente de suas vontades, resistente à frustração, capaz de estabelecer objetivos e persegui-los terá uma atitude mais positiva diante das atividades didáticas propostas.

Após avaliarmos que a escolha do tema deveria priorizar as preferências do aluno (aspecto motivacional importante), podemos detalhar os objetivos da presente unidade didática.

O objetivo nesse percurso didático representa nosso ponto de partida e até onde desejamos ou conseguimos chegar.

Dentre os objetivos pretendidos ao final da unidade didática, destaca-se: despertar a curiosidade e o interesse do aluno em conhecer ou aprofundar o tema escolhido; ampliar sua competência lexical e cultural; estimular atividades de interação; favorecer a produção escrita de maneira autônoma e prazerosa. Ao desenvolvermos a autonomia, os papéis do professor e do aluno deveriam equilibrar-se: o professor não transmitiria simplesmente os conteúdos, sua função seria de um consultor, um organizador, um observador, um mediador, um guia que levaria o aluno a descobrir por si mesmo a melhor maneira de aprender.

Reiteramos que o presente modelo de unidade didática concentra-se no percurso das quatro habilidades comunicativas, por meio das quais é trabalhada a habilidade escrita.

Seguiremos um percurso gradual da escrita, segundo as atividades comunicativas propostas na unidade didática, visto que as habilidades comunicativas são uma das finalidades do ensino de língua.

É importante salientar que as atividades propostas podem funcionar com um determinado grupo e não funcionar tão bem com outro.

Assim, tanto o professor quanto o aluno poderiam aumentar ou diminuir o nível de dificuldade de uma atividade e alterá-la, adaptá-la ou ajustá-la para que se obtivesse o resultado esperado.

Além disso, o professor deveria apresentar situações e condições para que se acendesse e se mantivesse a vontade de se comunicar na língua italiana.

Desenvolvemos uma sequência didática com três textos principais, cada qual com gêneros textuais diferentes, que nortearam o percurso percorrido ao longo da unidade didática temática.

Adotamos alguns critérios no desenvolvimento da sequência didática:

- As aulas são centradas no aluno, ou seja, o professor é o guia, mas são os alunos que conduzem as tarefas e as atividades;
- As tarefas foram desenvolvidas, levando-se em conta a situação, o ambiente, os fatores afetivos envolvidos naquele determinado momento;
- São trabalhados vários gêneros textuais para que o aluno entre em contato com modelos linguísticos diferentes;
- O professor deveria criar uma atmosfera para que os alunos fizessem suas observações, as quais poderiam contribuir para o êxito da execução das atividades. As observações poderiam ser ilustradas com oportunos exemplos fornecidos pelo professor;
- A sequência de atividades didáticas e tarefas são ligadas ao objetivo da aprendizagem. Tais atividades são estruturadas em simulações ou atividades autênticas que tornem os alunos responsáveis pela própria aprendizagem;
- Levamos em conta as diferenças de estilos cognitivos dos alunos – cada um tem um modo de aprender;
- As atividades são desenvolvidas em classe e também em casa, criando-se elos entre uma aula e outra;
- Algumas atividades foram reformuladas, outras foram trabalhadas diversamente, de acordo com a resposta obtida por cada classe e/ou aluno.

3.2. A unidade didática

A unidade didática foi dividida em três aulas de uma hora e quarenta minutos cada. Esta divisão pode variar de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos. As divisões em três aulas foram adotadas apenas como referência, pois a duração de cada atividade depende de cada grupo.

As atividades aqui propostas devem ser integradas ao trabalho que se desenvolve nos cursos de italiano, consolidando os conhecimentos adquiridos e exercitando as habilidades de escrita.

Os destinatários da unidade didática, como foi dito nos capítulos anteriores, são alunos de língua italiana como língua estrangeira (LE), ou segunda língua (L2), com um nível intermediário de conhecimento (B1), segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (2002).

Preocupamo-nos em desenvolver uma unidade didática equilibrada entre elementos comunicativos, gramaticais e culturais, cuja produção escrita acontece gradativamente.

O critério empregado para a escolha das sequências didáticas foi estabelecido pelas respostas ao questionário aplicado, assim como a estratégia utilizada para o funcionamento das sequências.

O tema escolhido foi “*Mangiamo la pasta*”, visto que a culinária italiana foi citada pela maioria dos alunos como um dos pontos de interesse pela cultura italiana.

Apresentamos então, uma proposta de modelo de unidade didática com estratégias para motivar os alunos a escrever em italiano.

Primeira aula

A primeira tarefa do professor na introdução de um determinado tema não deveria ser a de explicar, mas sim suscitar a vontade de conhecer o tema. Assim, tornam-se relevantes atividades de pré-leitura, *brainstorming*.

A fase de pré-leitura tem como objetivo interessar, prever e informar. É importante atentar a esta fase, por meio da qual podemos explorar melhor o material escolhido, facilitando então sua compreensão.

Anna Comodi (1996) afirma que a primeira exposição ao texto serve para ativar as competências gerais, ou seja, cognitivas (conhecimentos pregressos) e afetivas (motivação, consciência de si).

3.2.1. Fase de pré-leitura

Parte-se do título com imagens (figura 3) para estimular a primeira motivação a aprender, ou seja, a curiosidade.

Além disso, as imagens fazem menção ao tema que será abordado, servindo como introdução antes de escutar ou ler um determinado texto e acionando o conhecimento prévio do aluno.

O título com as imagens é apresentado com projetor, diretamente no computador, ou mesmo numa folha de papel, dependendo do número de alunos e dos recursos disponíveis.

Esta atividade disponibiliza ao aluno um suporte visual que serve de *input* para as outras atividades que se seguirão. E, ainda, mira a uma interiorização dos pré-requisitos necessários à continuidade didática no âmbito da pré-leitura.

É considerada uma atividade de pré-leitura, pois prepara o aluno para o conteúdo da unidade didática, cria expectativas acerca do que será lido e abordado. É útil, então, buscar o significado do texto por meio da técnica de indícios visuais que permitem entender melhor o conteúdo.

Kleiman (1997) afirma que a formulação de hipóteses a partir de dados como o título, ilustrações, cabeçalho, ajuda o aluno a formular previsões do que será lido, no intuito de que os aspectos de processamento do texto sejam mais facilmente alcançados.

A escolha das fotografias levou em consideração os estereótipos e as fantasias dos alunos em relação à cultura italiana. A primeira foto é uma antecipação da próxima atividade que prevê a apresentação do trecho do filme “Un americano a Roma”. As duas fotos seguintes, uma do conhecido comediante Totò e, a outra, de Sophia Loren, uma das mais famosas atrizes italianas, mostram esses personagens comendo espaguete, um dos símbolos da culinária italiana. A última imagem foi extraída de um desenho do estúdio Walt Disney, *A Dama e o Vagabundo*, cujo amor está ligado a um fio de espaguete.

MANGIAMO LA PASTA?

Alberto Sordi - Un americano a Roma (1954)

Totò - Miseria e nobiltà (1954)

Sophia Loren

Lilli e il vagabondo (1955)

FIGURA 3 - Criada por Stefania Serra

A técnica de aplicação de uma sequência didática prevê a apresentação de um trecho de filme, nesse caso, uma famosa cena com Alberto Sordi, que compara

hábitos alimentares americanos aos hábitos alimentares italianos. Extraído do filme "Un americano a Roma" (1954), o trecho tem a duração de 2 minutos e 16 segundos. A utilização de recursos audiovisuais como trechos de filmes, músicas, etc., se bem trabalhados, são estratégias interessantes de motivação. Para tal, alguns aspectos devem ser considerados:

- Os trechos não podem ser longos;
- A cena deve estar concatenada ao tema;
- A cena deve se autoexplicar, ou seja, não é necessário assistir ao filme para entender o trecho;
- Deve-se criar uma motivação afetiva, ou seja, um ponto de interesse, de envolvimento. Por exemplo, risos (como nesta cena) ou outras emoções.

Levando em conta a dificuldade em se obter o filme, acreditamos que a internet seja a fonte mais acessível para a apresentação do trecho do filme, por meio do link: www.youtube.com/watch?v=N8WuLcncbBM.

Além disso, para fins didáticos, a utilização de recursos da Internet, como vídeos variados e trechos de filmes, tem-se mostrado bem eficaz em sala de aula. Diante disso, pressupomos que a cena de um filme envolve vários tipos de linguagem. Uma obra cinematográfica pode ser compreendida não somente pelo que se diz no filme, mas, sim, pelo que o filme diz através das cenas, dos planos, das sequências e das interpretações dos atores. Cinema é entretenimento. Ou seja, tudo o que chama a atenção, atrai e, portanto, motiva.

Ressaltamos, porém, que tais recursos devem ser usados com parcimônia para que seu escopo motivacional não venha a ser prejudicado.

O trecho do filme escolhido é um material autêntico no qual o monólogo é espontâneo, natural e com frases breves.

3.2.2. Exercício de transcrição da língua falada à escrita

Partimos de uma transcrição de um texto oral com uma linguagem regional, e propomos aos alunos que escrevam o mesmo texto com as modificações necessárias na língua italiana *standard*. Este exercício deve ser feito com o professor, e objetiva uma maior compreensão do trecho do filme, além de possibilitar o contato com um aspecto inerente à cultura italiana: o dialeto.

“Maccarone m’hai provocato e io ti distruggo adesso, io me te magno!
Questo o damo ar gatto! Questo ar sorcio, co questo ce ammazzamo e cimici.”
(Nando Mericoni in “Un americano a Roma” – 1954)

(trascrizione di parte del brano)

Visto que o percurso didático é centrado no aluno, a presença do professor deve ser discreta, mas segura e estimulante, introduzindo o tema e, sempre que possível, motivando o grupo.

3.2.3. Preparação do tema

Com o objetivo de criar uma antecipação no aluno, de suscitar o seu interesse antes de apresentarmos o texto, e de introduzir o tema a ser abordado. Procurar-se-á também, criar um ambiente para pensar/ refletir sobre uma situação, um tema.

*Preferisci la pasta al sugo o aglio e olio?
La mangi con o senza formaggio grattugiato?*

3.2.4. Introdução lexical

Propor aos alunos que listem as palavras que se referem a “pasta” e “cuocere” (as palavras são dadas no quadro). Este tipo de atividade visa a organizar as informações e fornecer elementos indispensáveis para a compreensão do texto, visto que as palavras dadas são utilizadas no texto.

Por isso, quando se lê algo, deve-se inferir de forma contínua, ou seja, deve-se captar informações implícitas entre os elementos.

-
- ✓ *Individua le parole che si riferiscono alla “**pasta**” tra le parole sottoelencate nel riquadro.*

- .....
- ✓ *Individua le parole o espressioni derivate dal verbo “**cuocere**” tra le parole sottoelencate nel riquadro.*
- .....

cottura - pastasciutta - al forno - ripiena – cotta – minestrone - stracotta – scotta - cuoco - al dente

Visamos, também, buscar o significado do texto através de elementos visuais.

✓ *Collega gli alimenti con le immagini corrispondenti.*

1. PATATA DOLCE - 2. SPINACI – 3. ZENZERO – 4. CANNELLA – 5. ANANAS

3.2.5. Fase de leitura

Leitura de um texto autêntico com duas opiniões divergentes no mesmo texto, para que o aluno tome uma posição e para que lhe apresentemos um panorama sobre o tema de discussão.

✓ Leggi il testo:

In un articolo comparso sul New York Times, Mark Bittman, autore di famose guide gastronomiche americane sostiene che **gli italiani usano troppa pasta e pochissimo sugo**. E secondo lui questo è sbagliato, anzi non bisogna avere paura di eccedere. Bittman sfida il mito: per lui **la pasta deve annegare in un sugo** ricco di verdure e pesce, e non di carne, che non è salutare. In Italia un piatto del genere esiste, solo che noi lo chiamiamo minestrone! Non pasta.

Ma non basta. Mark Bittman **critica anche gli spaghetti troppo al dente**. I tempi di cottura della pasta in America sono da sempre un mistero. C'è gente che si regola gettando gli spaghetti in fase di cottura contro i vetri: se non cadono immediatamente sono cotti. Non vi suggerisco, spiega Bittman, di tornare alla pasta stracotta, ma cuocere gli spaghetti troppo poco è ridicolo.

D'altra parte, non c'è da stupirsi. Da secoli ormai gli americani propongono le lasagne farcite con patate dolci, spinaci, zenzero e cannella. E la pizza servita con l'ananas. Contenti loro!

Tratto dall'articolo: Serving Pasta? Forget What You Learned di Mark Bittman il 17/10/ 2007.
Scritto alle 07:57 del 24/10/2007 da Nicoletta in www.solofofornelli.it - il blog per chi cucina.

3.2.6. Fase de compreensão de texto

Compreender um texto escrito significa extrair a informação necessária da maneira mais eficiente possível. Marcuschi (2005) observa que os exercícios de compreensão textual são em sua maioria cópias e transcrições sem atentar ao que

realmente se deseja como compreensão textual, a reflexão sobre o tema. No que concerne às inferências, pretendemos aprofundar a compreensão do texto, estabelecendo relações entre o que foi dito e o que está implícito.

As atividades de compreensão são imprescindíveis para que o aluno consiga absorver as informações daquilo que lê e possa usá-las na elaboração do seu próprio texto.

✓ **COMPRESIONE. Rispondere per scritto alle domande in base al testo precedente.**

1. Secondo l'americano, gli italiani mangiano la pasta in modo sbagliato. Perché?
2. Secondo lui, come sarebbe il modo giusto di mangiarla?
3. Cosa dice Bittman sulla cottura della pasta?
4. L'autrice italiana ironizza le abitudini alimentari americane. Cosa commenta?

3.2.7. Atividade introdutória de produção escrita

Ao fim da primeira aula o professor organiza a discussão conclusiva, e procura valorizar o trabalho e a opinião de cada aluno. O aluno, então, escreve sua opinião sobre o texto para que seja desenvolvida uma primeira produção escrita mais simples e contextualizada. Esta atividade pode ser feita em casa ou em sala de aula.

✓ **Produzione scritta libera :** Sei d'accordo con l'americano o con l'italiana. Perché?

Segunda aula

Em base aos saberes naturalmente emersos nas atividades anteriores, delineia-se a segunda aula, cujo objetivo é aumentar os conhecimentos culturais e linguísticos, por meio de uma aula interativa. Os alunos podem formular perguntas, interagir e intervir, em quanto se parte daquilo que o aluno já conhece para se chegar ao novo que ignora.

Aqui evidenciaremos alguns aspectos culturais para manter o interesse no tema da aula anterior, e aspectos linguísticos que visam a prever as possíveis dificuldades na atividade de produção escrita final.

Todavia, ressaltamos que o professor deveria adotar um estilo democrático a fim de criar em sala de aula uma relação de companheirismo e liberdade, para poder instaurar uma participação maior e um clima de respeito entre os alunos.

3.2.8. Fase de interação em classe

Retomando a atividade final da aula anterior, os alunos lêem suas opiniões e discutem seus pontos de vista. Podemos dividir a classe em dois grupos (um grupo a favor e o outro contra) para acirrar o debate. Esta atividade tem como objetivo desenvolver outras habilidades comunicativas – leitura, compreensão oral, e com a discussão, a produção oral. Por meio da discussão, pretende-se que o aluno argumente de maneira lógica o próprio pensamento e saiba expressar de maneira correta e clara seus conhecimentos e suas opiniões, com linguagem apropriada.

Marcuschi (2001) afirma que “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

Discussione aperta: Leggi la produzione scritta ad alta voce e discuti le varie opinioni. La classe si divide in due gruppi – L’uno pro e l’altro contro.

✓ *Preferisci la pasta al dente o più cotta?*

- ✓ **PRO – SÌ ALLA PASTA AL DENTE**
- ✓ **CONTRO – NO ALLA PASTA AL DENTE**

3.2.9. Fase de motivação

3.2.9.1. Atividade de brainstorming com a classe:

✓ *Quanti tipi di pasta riesci ad enumerare?*

Ao criarmos um *brainstorming* com a classe (*Quanti tipi di pasta riesci ad enumerare?*) e anteriormente uma pergunta aberta com o objetivo de fazê-la interagir (*Preferisci la pasta al dente o più cotta?*), detectamos o que os alunos são capazes de exprimir ou fazer quando envolvidos em uma atividade.

O ponto de força do *brainstorming* é que a ideia proposta por um membro do grupo possa sugerir a um outro uma ideia nova, até que se chegue a várias possibilidades.

Do ponto de vista metodológico, esta atividade é indutiva e comunicativa, visto que o *brainstorming* possibilita, num curto espaço de tempo, o aparecimento de um grande número de ideias.

Essa atividade é desenvolvida na fase de introdução da unidade didática para sondar os conhecimentos pregressos ou na apresentação de novos conceitos e conteúdos.

Pode ser dividida em três fases:

1. Fase de produção, no qual são listadas todas as ideias dos alunos;
2. Fase de esclarecimento para que os alunos examinem suas ideias;
3. Fase de discussão das ideias, na qual podemos introduzir um novo argumento.

3.2.9.2. Ampliando o vocabulário: Tipos de massas

Em seguida, apresentamos imagens referentes aos tipos de massas. As imagens são utilizadas principalmente para despertar a curiosidade referente ao tema proposto. O uso das ilustrações tem como escopo compreender melhor o tema e retomar o argumento da aula anterior. Além disso, o uso de elementos extralinguísticos contextualizadores, como desenhos, fotografias, ilustrações, recursos icônicos, têm a função de situar o texto no universo sociocognitivo do aluno.

Marcuschi (1983) ressalta que os “elementos contextualizadores contribuem para avançar expectativas a respeito do texto, situando-o num universo contextual de interação”.

Assim, a compreensão torna-se imediata, a comunicação eficaz, promove o enriquecimento lexical, é visualmente interessante e, neste caso, apresenta aspectos da cultura italiana.

TIPI DI PASTA

Agnolotti

fettuccine

gnocchi

lasagne

orecchiette

strangozzi

spaghetti

tortellini

penne

ravioli

fusilli

cannelloni

farfalle

rigatoni

tagliatelle

cappelletti

pipe

FIGURA 4 - Imagens extraídas de www.google.it.

3.2.9.3. Attività di transposizione

Pergunta aperta con o obiettivo di stimolare la autonomia e un posizionamento dello studente. Da realtà presentata alla realtà dello studente.

✓ *Che tipo di pasta preferisci?*

3.2.10. Esercizio lessicale

A partire da il suo repertorio lessicale, lo studente esegue una selezione per comprendere il lessico nuovo del prossimo testo.

È difficile prevedere con esattezza il grado di difficoltà di una attività, già che ogni studente risponde diversamente a lei.

Con il intuito di insegnare mediante la riflessione, la prossima attività può essere fatta in coppia, per favorire la interazione e la scambio di ipotesi quando gli studenti non conoscono determinate parole.

Lo studente può concludere la attività e stesso così non comprendere esattamente il significato del verbo. Per superare questa possibile difficoltà, suggeriamo che lo studente localizzi i verbi nel testo dopo la lettura del stesso.

ESERCIZI LESSICALI. Lavora in coppia.

1. Combina i verbi della colonna a sinistra con le relative definizioni a destra, mettendo nel riquadro il numero corrispondente come nell'esempio. Dopo aver letto il testo, prova a rintracciare i verbi nel testo per capirli nel contesto.

1	SPELLARE		stringere forte qualcosa in modo da farne uscire il liquido in essa contenuto
2	STRIZZARE		premere fortemente in modo da far perdere la forma originaria.
3	TUFFARSI		spremere con il torchio la pasta di olive o vinacce per ottenerne l'olio o il mosto.
4	SCHIACCIARE		gettarsi in un liquido, dedicare a qualcosa tutta la propria energia.
5	CAPITARE		introdurre qualcosa in un'altra.
6	TORCHIARE		arrivare casualmente; succedere
7	INFILARE	1	Levare la pelle, sbucciare.

✓ Combina le parole sottoelencate nel riquadro con le relative illustrazioni, scrivendone sotto .

cassetta - fiasco – barattolo – tubetto – tanica – scatola

3.2.11. Leitura do segundo texto

Quando lemos, devemos atentar aos elementos e aos recursos dos quais dispõe o texto para “descobrir” o seu sentido. Marcuschi (1983, p. 17) lembra que os elementos contextualizadores “contribuem para avançar expectativas a respeito do texto, situando-o num universo contextual de interação”. Portanto, as atividades lexicais precedentes favorecem a compreensão durante a leitura do próximo texto “Solo sugo”, e procuram evitar a questão da incompreensão, que desestimula o aluno.

Elementos extralinguísticos como desenhos, fotografias, ilustrações, recursos icônicos são elementos contextualizadores que situam o texto no universo do aluno-leitor.

Adotamos três critérios para a escolha do texto “Solo sugo” de Luciana Littizzetto:

1. É um texto divertido com uma linguagem atual, tornando a leitura mais agradável, e, portanto, mais motivadora;
2. O título e o conteúdo são ligados ao tema que está sendo abordado nesta unidade didática;
3. O texto traz, de maneira despretensiosa, informações interessantes sobre aspectos culturais da culinária italiana (o “ritual” do *sugo di pomodoro*) e alguns hábitos alimentares do povo italiano, tanto dos adultos quanto das crianças.

Quando aplicamos o texto “Solo Sugo” uma primeira vez, notamos a dificuldade de compreensão do primeiro parágrafo, visto que as informações iniciais são desconhecidas aos alunos e a muitos professores que vivem no Brasil há muito tempo. Portanto, anexamos duas notas explicativas ao final do texto.

SOLO SUGO di Luciana Littizzetto

L'estate sta finendo (sempre massimo rispetto per i Righeira)¹, crescono i primi funghi (anche nelle moquette delle piscine), e i soliti ritardatari si tuffano sulle cassette dei pelati, ultimi contagiati dall'indebollabile virus della salsa. Ma non quella brasiliana ². In questi mesi estivi tonnellate e tonnellate di pelati sono stati strizzati, spellati e schiacciati, torchiati e infilati in qualsiasi recipiente trovato in casa. Perché il problema è anche questo: se ne fa talmente tanta, di 'sta salsa, dico, che non si sa dove metterla! Ho visto salse rinchiusi in barattoli vuoti di omogeneizzati, altre agonizzanti in vecchi tubetti di collirio, altre ancora in taniche da venti litri di benzina. Perché? Perché quei pochi neuroni che ancora vagolano per le nostre teste non si abbracciano forte, non si prendono per mano e ci regalano comportamenti un pelino più sensati?

Io ho due amici. Due . Una coppia. Loro ogni estate producono qualcosa come centocinquanta barattoli di salsa. Si rovinano le ferie! Una follia se si tiene conto che comunque un buon quaranta per cento dei contenitori esplode in cantina devastando gli scaffali. Tutto questo per poi invitarti a cena, farti la pastasciutta (mica le melanzane alla parmigiana...) e dire: “Senti che gusto! Niente a che vedere con i sughi in scatola!”. Tu dici: “Sì” e loro sono contenti. Fatto.

A proposito di sugo. Quando ancora insegnavo alle medie, capitava che servissi io il pranzo ai ragazzini in mensa. Non era una forma di personale e malata abnegazione, ma una decisione del collegio docenti, proprio per creare un clima familiare in un posto che più che una scuola sembrava un riformatorio. E mi ricordo che quasi tutti i ragazzini saltavano la pasta (mediamente scottissima), venivano da me col piatto di plastica sotto il mento e con sguardo implorante dicevano: “Profe, solo sugo”.

Tratto dal libro: “Sola come un gambo di sedano” p.210. di Luciana Littizzetto – Milano, ed. Mondadori, 2002.

Nota ¹ - I **Righeira** sono un gruppo musicale italiano formato da **Johnson Righeira** (Stefano Righi) e **Michael Righeira** (Stefano Rota). Raggiunsero il successo nell'estate del 1983 con il singolo *Vamos a la playa*. Nel 1985 vinsero il Festivalbar con la canzone *L'estate sta finendo*. Dall'agosto del 2007 il duo è impegnato nella conduzione del programma radiofonico "*L'estate sta finendo*" su R101.

Nota ² - La salsa brasiliana è servita come accompagnamento alle frittelle di fagioli brasiliane (aracajê): si tagliano a metà le frittelle e si farciscono con questa salsina. Gli ingredienti sono: peperoncini tritati, succo di limone, cipolla tritata e aglio tritato – Ricetta di Laura Ravaoli.

3.2.12. Fase de compreensão do segundo texto

O primeiro exercício é um teste de verdadeiro ou falso para uma percepção global. O segundo exercício com a técnica de “cloze” (atividade escrita), foi

elaborado para aprofundamento visando a uma compreensão mais detalhada, ao hábito de uma leitura mais ativa, e à reflexão sobre a língua.

Segundo Balboni, a base da compreensão é criar hipóteses sobre o texto.

COMPRESIONE DEL TESTO

1. Vero o falso? Indica se le affermazioni sono vere o false.

	V	F
1. Gli italiani fanno la salsa di pomodoro prima che arrivi l'estate.		
2. Gli italiani fanno molta salsa a casa.		
3. Preferiscono i sughi in scatola anziché quelli fatti a casa.		
4. I bambini non mangiavano la pasta a scuola perché era troppo cotta.		
5. I bambini in mensa volevano solo il sugo.		

Sucessivamente, propõe-se a releitura do texto para identificar as palavras do próximo exercício e, assim, entender o sentido no contexto.

2. Rileggi il testo precedente per rintracciare le parole dell'esercizio nel testo, cioè per capirne il senso nel contesto. In seguito, completa il testo con gli aggettivi sottoelencati.

indebellabile – estive - agonizzante – ritardatari - implorante - vuoto

Alla fine delle vacanze ....., alcuni italiani ..... sono finalmente contagiati dall'..... virus della salsa di pomodoro. Ne fanno talmente tanta, che la si vede rinchiusa in qualsiasi contenitore..... . Ad esempio, ci si trova la salsa ..... in piccoli tubetti di collirio. L'importanza della salsa può essere osservata perfino tra i piccoli, in mensa, quando davanti a una pasta scottissima, i bambini con sguardo ..... chiedono solo sugo.

Terceira aula

3.2.13. Culturas em confronto

Com o objetivo de manter o interesse do aluno, iniciamos a terceira aula da unidade didática, colocando dados sobre a cultura do aluno e a cultura-alvo.

Ao colocarmos as culturas em confronto, ativamos o conhecimento sociocultural do aluno, ou seja, suas referências relativas à identidade nacional ou cultural, e as diferenças entre a sua cultura e a cultura-alvo. A apresentação de dados sobre a cultura do aluno reduz a carga cognitiva e facilita a interação em classe.

Consumo pro-capite di pasta all'anno

ITALIA 	STATI UNITI 	BRASILE
28 chili all'anno 	9 chili all'anno 	6 chili all'anno

FIGURA 5 - Criada por Stefania Serra

Gli italiani a tavola consumano mediamente 28 chili di pasta all'anno, il triplo, ad esempio, di quella consumata mediamente dai cittadini americani, i secondi maggiori consumatori del mondo, seguiti dai brasiliani, in terzo posto, che consumano in media 6 chili di pasta all'anno. Gli italiani poi, mangiano una quota di pane pro-capite pari a 66 chilogrammi all'anno.

Dati tratti da www.pasta.it - 2009

3.2.14. Da realidade apresentada à realidade do aluno:

✓ *E tu, quante volte alla settimana mangi la pasta?*

.....

3.2.15. Ampliando o conhecimento lexical do aluno

Introduzir expressões idiomáticas com palavras referentes à culinária. A atividade, portanto, funciona como um ponto de encontro entre os conhecimentos lexicais pregressos e o novo repertório que se apresenta.

Essa atividade destina-se a ampliar o léxico dos alunos e em seguida pretende promover uma atividade escrita sem obrigatoriamente estar ligada ao tema da unidade didática. Desse modo, os alunos podem criar livremente um diálogo.

Consegue-se, com isso, incluir na produção de um texto, atividades que enriquecem o repertório do aluno, sem o recurso unicamente de exercícios lexicais.

Combina ogni espressione della colonna a sinistra al suo significato a destra, mettendo nel riquadro la lettera corrispondente, come nell'esempio.

ESPRESSIONI CON PAROLE LEGATE ALLA “CUCINA”

A	“Non essere farina del proprio sacco”		Fare un pasto rapido e leggero.
B	“Mangiare un boccone”		Avere desiderio di cosa appetitosa.
C	“Essere una buona forchetta”		Non dare importanza a ciò che qualcuno fa o dice.
D	“Venire l'acquolina in bocca”		Andare di perfetto accordo.
E	“Bollire in pentola”	A	Non essere cosa o idea propria.
F	“Essere pane e cacio con qualcuno”		Stare per accadere.
G	“Lasciar cuocere qualcuno nel proprio brodo”		Essere un buon mangiatore.

3.2.16. Atividade escrita livre

Essa atividade escrita é livre e deve ser feita em dupla. Dessa forma, desenvolve-se a interação entre alunos, dá-se a liberdade ao aluno de desenvolver qualquer tipo de diálogo a fim de que ele não se canse e não se desinteresse, antes da última parte da unidade didática na qual são abordados aspectos culturais ligados ao tema. Assim, desenvolve-se a criatividade dos alunos, conduzindo-os a enquadrar as expressões em um contexto mais amplo, para que haja assimilação e, para que possam fixá-las.

✓ *Inventa un piccolo dialogo con le espressioni dell'esercizio precedente. Lavora in coppia.*

3.2.17. Fase de reflexão gramatical

Considerando três setores da língua escrita, a leitura, a reflexão da língua e a escrita propriamente dita, construímos a segunda parte da aula.

Como suporte à produção escrita final, apresentamos uma reflexão gramatical, na qual ilustramos teoria da sintaxe necessária ao desenvolvimento de textos argumentativos, expositivos ou narrativos. Assim, procuramos pincelar elementos gramaticais dentro de elementos comunicativos, fornecendo informações que possam enriquecer o repertório lexical do aluno.

Os elementos linguísticos e gramaticais abordam o material da língua utilizado na composição dos textos. Quando estudamos uma língua, são exaustivamente citados, pois contribuem para a formação do sentido global do texto.

A gramática é usada aqui exclusivamente para produzir textos. Os alunos exercitam suas habilidades expressivas, e talvez, num segundo momento desenvolvam os aspectos formais da escrita.

A etapa de reflexão gramatical é o momento cujas noções e as dúvidas gramaticais são afrontadas. Além disso, levam-se em conta os conhecimentos prévios do aluno. Conhecimentos a partir dos quais os alunos poderão fazer relações e construir significados acerca daquilo que estão aprendendo.

Assim, antes de escrever é preciso refletir, e um excelente estímulo para a reflexão é a leitura dos textos anteriores, pois a escrita está sempre impregnada de outras escritas.

Não basta o professor entrar na sala de aula, dar um exercício ou outra atividade qualquer e esperar que o aluno assimile tudo, sem que ocorra uma reflexão de ambas as partes, uma troca, uma interação na qual o aluno absorve as informações fornecidas pelo professor, e o professor verifica as dificuldades e dúvidas do aluno, procurando resolvê-las.

Para facilitar o uso dos conceitos que serão apresentados a seguir, trabalharemos um texto no qual os alunos devem preencher as lacunas com as conjunções, e assim, armazenem-nas na memória, sob a forma de modelos cognitivos globais.

Esse exercício de *cloze* deve ser aplicado depois que se esgotarem as principais dúvidas dos alunos, para que não se crie um ambiente de tensão em sala de aula, um ambiente que desestimule os alunos.

Riflessione grammaticale

CONGIUNZIONI UTILI PER SCRIVERE

Per introdurre la conseguenza di quanto detto prima:

QUINDI = DUNQUE = PERCIÒ

✓ Per introdurre una spiegazione di quanto detto prima:

CIOÈ = VALE A DIRE = IN ALTRE PAROLE

✓ Per introdurre una causa:

SICCOME = **POICHÉ** = VISTO CHE

✓ Per introdurre una concessione ammessa solo per ipotesi:

NONOSTANTE = SEBBENE + congiuntivo

ANCHE SE + indicativo

✓ Per introdurre un modo con valore relativo o avversativo:

COMUNQUE = IN QUALSIASI MODO = TUTTAVIA

✓ Per aggiungere un'informazione:

NONCHÉ = E ANCHE

✓ **Completa il testo con le congiunzioni sottolineate nel riquadro precedente.**

Anche se siamo a dieta, mangiamo la pasta!

La stagione estiva può essere l'occasione per cambiare il nostro modo di stare a tavola **nonché** perdere quei chili che ci fanno perdere il sonno. Se non modifichiamo certe abitudini, per dimagrire dobbiamo _____ "metterci a dieta".

_____ la quantità di cibo (in calorie) che ogni individuo deve consumare, varia a seconda dell'età, del sesso, dell'attività svolta e di altre condizioni, non è possibile fare uno schema che descriva le quantità in maniera assoluta (per esempio in grammi). Alcune persone non guadagnano grasso corporeo _____ mangino tanto e si muovano poco. Altri si trovano a stare sul

tapis roulant per 4 volte a settimana solo per far sì che il loro livello di grasso rimanga costante.

Molti pensano di dimagrire eliminando completamente dalla propria dieta pane e pasta: non sanno che un piatto di pasta al pomodoro, se non si eccede nelle quantità e nel condimento non fa ingrassare, ma sazia e dà energia. Attenzione _____ alle diete ipocaloriche, _____, le diete da fame.

ESPRESSIONI UTILI PER SCRIVERE

- ✓ Per esprimere parere:
SECONDO ME....
PENSO CHE SIA...
- ✓ Per esprimere opposizione, si può usare l'avverbio:
ALTRIMENTI = IN ALTRO MODO = IN CASO CONTRARIO
- ✓ Per sottolineare un'opposizione, si può usare l'avverbio:
INVECE = AL CONTRARIO
- ✓ Come rafforzativo, si può usare l'avverbio:
INOLTRE = PER GIUNTA = OLTRE A CIÒ
- ✓ La locuzione prepositiva:
A SECONDA DI = CONFORMEMENTE A
- ✓ Per enfatizzare:
ADDIRITTURA = NIENTEMENO = PERFINO
- ✓ Per esprimere un dubbio:
MAGARI = FORSE

3.2.18. Fase de curiosidade cultural

Leitura e discussão oral do texto “Gli italiani e la pasta”, extraído do sítio www.pastarummo.it.

O escopo desta fase é estimular e ampliar o conhecimento cultural e satisfazer uma curiosidade.

É importante criar situações que favoreçam a produção oral (falar, discutir, perguntar). Essas situações geram a vontade de suprir uma curiosidade por meio do texto, despertando possivelmente nos alunos o interesse pela próxima leitura.

Algumas expressões vistas na “reflexão gramatical” foram sublinhadas no texto abaixo para que o aluno possa contextualizá-las. Daqui podem nascer outras atividades; as possibilidades são inúmeras.

GLI ITALIANI E LA PASTA: Un irrinunciabile piacere (quasi) quotidiano

La pasta è una presenza costante sulle nostre tavole e sarebbe auspicabile conoscerne di più. La ricerca conferma che oltre il 47% degli italiani la mangia tutti i giorni e 4 italiani su 10 la consumano dalle 3 alle 6 volte a settimana. Mentre solamente il 9% dichiara di concedersi un piatto di pasta asciutta appena un giorno a settimana. Non a caso, tutti gli intervistati (99,5%) sono convinti - con una certa presunzione, alla luce dei fatti - che noi italiani siamo i più bravi nel cucinare la pasta e ne conosciamo ogni segreto. E così l'83% del campione intervistato, ritiene facile (62%), se non addirittura facilissimo (21%) prepararla, tanto da sostenere che la riuscita di un piatto di pasta 10 e lode dipende principalmente dalla qualità del prodotto (55%), rispetto all'abilità di chi si mette ai fornelli (45%). E inoltre, per preparare una pasta ben al dente, scegliere un prodotto di qualità (62%), è più importante del rispetto del tempo di cottura (38%).

Come leggere i dati del sondaggio dell'Osservatorio Rummo¹? Di certo, per gli italiani la pasta è un mito, come il gelato o il caffè, è calore, convivialità, fantasia. È il ballo di Totò in “Misericordia e nobiltà” o il monologo dell'*Americano a Roma* Alberto Sordi di fronte al “maccarone”. Un'eredità culturale e quotidiana, di tutti quanti si sentono depositari, magari associata a una ricetta di famiglia tramandata dalla nonna.

Nota¹ - Creato da Pasta Rummo, azienda beneventana che da oltre 160 anni produce pasta, l'**Osservatorio Rummo** ha sondato il grado di conoscenza degli italiani sull'alimento simbolo del nostro Paese nel mondo, proponendo ad un campione di **1000 persone** rappresentative della popolazione italiana tra i 18 e i 64 anni, un questionario di 10 domande di “cultura della pasta”.

Tratto e adattato da: <http://www.pastarummo.it> - Indagine “Gli italiani e la cultura della pasta”, realizzata da Teseo Research per l'Osservatorio *Rummo*.

3.2.19. Fase de controle

Aplicação do jogo didático *Sembra vero*, elaborado e desenvolvido no Capítulo 4.

A fase de controle constitui um momento produtivo e de estímulo para os alunos. A tal fim, utilizamos um jogo, para evitar uma situação didática de tensão, preocupação, ou medo.

Deve-se atentar a cada fase do percurso didático cuja escolha das tarefas em classe é determinante para que se crie uma atmosfera de prazer.

São várias as formas de prazer que podemos afrontar em fase de aprendizagem, sintetizadas por Balboni nas definições de prazer em aprender, em superar os desafios, prazer da variedade, da sistematização.

O jogo permite-nos verificar que o envolvimento criado facilita a fixação dos elementos vistos e os conhecimentos linguísticos estudados ao longo da unidade didática. O seu papel nas interações sociais é significativo, já que ajuda o aluno a desenvolver relações com os outros e a aperfeiçoar as suas próprias capacidades criativas.

É importante ressaltar que a atividade de produção escrita é uma atividade de natureza metacognitiva, ou seja, uma atividade na qual a pessoa tem o controle, o conhecimento e a consciência de seus processos cognitivos. Além disso, a atividade de produção escrita geralmente é idiossincrática (ou individual). Isso não impede que o professor proponha atividades de produção escrita em sala de aula. Assim, desenvolvemos estratégias com as quais possamos trabalhar essas atividades escritas em sala de aula, recorrendo à atividade lúdica do jogo.

3.2.20. Produção escrita final

O professor propõe ao aluno que escreva um texto descritivo, argumentativo, narrativo ou expositivo, valendo-se dos textos estudados ao longo da unidade didática.

A realização da atividade final de produção escrita será desenvolvida mais adequadamente se o aluno participou das atividades anteriores. Assim, utilizando-se dos modelos dos textos desenvolvidos nas atividades de leitura, reflexão sobre a língua e a cultura, o aluno estará bem informado sobre o tema e poderá desenvolver seu próprio texto escrito com mais envolvimento e motivação.

Tomando-se como exemplo as tipologias analisadas, poder-se-á prever algumas técnicas de escrita. Neste caso, os textos servem como guia para a definição da estrutura do texto a ser produzido (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo) e este, talvez, seja um passo para que o aluno desenvolva a própria competência escrita.

Cabe ao professor conduzir o processo para que o aluno comece a escrever até que, com o passar do tempo, ele continue a escrever sozinho.

Scrivere è viaggiare senza la seccatura dei bagagli.

(Emilio Salgari)

✓ **Scrivi un testo in base ai vari testi letti. Individua il testo scelto.** (Puoi produrre il tuo testo secondo il modello del testo scelto)

3.3. Reflexões sobre a aplicação da unidade didática

O objetivo foi indicar caminhos para a prática da escrita, com um tipo de aprendizagem voltada ao interesse, à motivação e às necessidades dos alunos do início ao final da unidade didática.

Transitamos pelas quatro habilidades comunicativas (leitura dos textos, audição de um trecho de filme, breves discussões orais e práticas escritas) e assim as atividades multiplicaram-se (compreensão oral e escrita, atividades de role-play, brainstorming, interação oral e escrita, ampliação lexical, atividades didáticas lúdicas, reflexão gramatical e produção escrita guiada e criativa).

No desenvolvimento da unidade didática, detectamos várias dificuldades dos alunos no processo de produção escrita, principalmente por interferência da língua materna e por problemas ligados à própria atividade escrita (fatores afetivos e linguísticos).

A outra dificuldade decorre de o aluno estar tão sincronizado com sua língua a ponto de não separá-la da língua estudada.

Levando em conta as interferências linguísticas dos alunos de língua estrangeira, devemos atentar às incorreções do texto escrito com uma visão mais motivacional do que formal. Sabemos que muitas das interferências linguísticas dos alunos devem-se aos professores que as cometem também. A escolha de um material autêntico, portanto, é fundamental para que tais interferências possam ser identificadas e eventualmente corrigidas.

Podemos recorrer ao uso de um glossário como material de apoio da própria unidade didática, levando-nos às considerações do capítulo 2, referente ao “glossário como subsídio para a produção escrita”.

Analisemos então, quais as possíveis contribuições deste modelo de unidade didática para o ensino da língua italiana, e particularmente da língua escrita.

O presente modelo pode ser visto como estratégia de ensino e como conteúdo da aprendizagem. O conteúdo refere-se à formação dos professores, ou seja, a capacidade de planejar, criar, e desenvolver projetos em sala de aula.

Cabe-nos, porém, elucidar algumas questões que surgiram a partir da produção escrita dos alunos:

A primeira questão refere-se à norma linguística: o uso de formas distantes do padrão pode ser aceito se o aluno não é capaz de adaptar a própria linguagem em relação à situação comunicativa, ou seja, se dispõe apenas daquele repertório linguístico.

No processo de elaboração da unidade didática, um dos problemas mais complexos é justamente o da sequência de passos a percorrer para que se consiga realizar o complexo ato de comunicação por meio da língua.

No que se refere aos complexos problemas da formação linguística dos alunos que já atingiram certo nível de conhecimento da língua, seria importante lembrar que um dos principais problemas a respeito é a “fossilização”, por sua vez ligada à hipótese de que muitos alunos estudam a língua italiana por motivos afetivos e, portanto, não necessitam de uma competência linguística perfeita.

Os problemas observados, em alguns casos, são apenas de interferências linguísticas; noutros casos, os problemas são mais profundos, e dizem respeito à própria competência escrita do aluno.

Uma outra questão refere-se à estratégia adotada. É sempre um desafio colocar os estudos em prática na sala de aula, como estratégia de ensino. Por isso,

reafirmamos que toda a sequência didática aqui apresentada, foi trabalhada, algumas vezes reformulada e adaptada às necessidades de cada grupo de alunos.

Ao longo da unidade, os alunos desenvolveram pequenas atividades, exploraram, avaliaram, discutiram e por fim, sentiram-se estimulados a escrever.

Uma última questão surgiu: Como se pode falar de didática da língua italiana (ou de qualquer outra língua ou disciplina) sem que os professores saibam como se deve motivar o aluno e por quê?

Os professores deveriam solucionar esta problemática fazendo uso de uma vasta bibliografia sobre o assunto, formando grupos de estudo e discussão na escola na qual ensinam, ou envolvendo várias escolas, ou mesmo na internet, para que se atualizem e troquem experiências.

Assim, é fundamental pesquisar o que torna uma produção escrita uma atividade prazerosa. Para buscar uma solução viável, este estudo dedicou-se, sobretudo, ao estudo dos fatores e elementos responsáveis para que o aluno estimule-se a escrever.

A sequência didática desenvolvida mostrou-se eficaz e produtiva, contribuindo não só para o desenvolvimento da escrita dos alunos como também para o desenvolvimento das outras habilidades comunicativas, ativadas por meio da motivação.

3.4. Anexos

Selecionamos os alunos que escolheram textos diferentes como modelo. Lembramos que a produção escrita final não era obrigatória. Além disso, os quatro alunos, até então, escreviam apenas na sala de aula, nunca em casa. Esses alunos produziram os textos em casa, fazendo-nos crer que se sentiram motivados, daí a relevância dessas produções. Os textos foram transcritos exatamente como os originais, sem as devidas correções.

ANEXO 1 - ALUNO 1 – Il rituale della feijoada.(modelo del testo: SOLO SUGO)

Il rituale comincia con la spesa, cioè, comprare gli ingredienti al mercato.

Si deve andare due giorni prima del pranzo(per favore, non è consigliabile mangiare questa “iguaria” a cena) perché le carni hanno molto sale e si deve disalare il minimo 24 ore. Si pulisce le parti più bizzarre del maiale, ossia, coda, piede etc e si taglia tutto, anche le salsicci, bacon e la carne secca. Si cucina tutto, un giorno prima, per ritirare la grassa bianca e dopo si mette i fagioli neri e i condimenti. A questo punto la cuoca ha lavorato tutto il giorno prima del evento senza riposo.

Il giorno della feijoada, la cuoca si sveglia molto presto e ritira il resto della grassa della carne accumulata nella casseruola. Lei è stanca, il braccio fa male poiché la casserola è alta e lei non tanto. Mette un po' di peperoncino e cachaça. Lascia la feijoada bollendo e il profumo dei fagioli domina tutta la casa e anche la casa dei vicini.

E la feijoada non è pronta ancora. Mancano i contorni.

Si perde molto tempo tagliando una grande quantità di cavolo verde che dopo la cottura comincia a diminuire, diminuire e la quantità basterà per due o tre invitati. La cuoca ha 12 invitati perché non si fa feijoada per poca gente. Non c'è tempo di comprare più cavolo, è tardi e lei deve sbucciare le arancia (circa di 20), fare la salsa brasiliana (vinagrete) e tagliare tanti pomodori, cipolle e prezzemolo.

Per finire, si fa una casseruola grande di riso dopo di tagliare più cipolle. La cuoca piange molto, non per la cipolla ma perché è stanchissima e i invitati devono arrivare ancora.

Finalmente arrivano tutti e la cuoca si prepara per servire la feijoada e i contorni. Novanta per cento degli invitati arrivano di fronte della cuoca e dice: “Carne no, grazie, per me solo fagioli!”

ANEXO 2 - ALUNO 2 – La pasta in Brasile (testo: articolo di Mark Bittman)

Noi, brasiliani, in generale, non mangiamo la pasta al dente, mangiamo la pasta alla dentatura, come dice l' insegnante d'italiano, ossia, molto molle, quase una papa. Penso che questa abitudine sia decorrente dell'industria di pasta in Brasile.

Nell' anni sessanta, setanta e ottanta, non sono sicuro, la pasta fabbricata in Brasile era di bassa qualità. Quindi, per cucinare a punto giusto era impossibile: o diventava molto dura (scotta) o stracotta.

Quindi i brasiliani sono abituati a mangiare la pasta sempre stracotta, e come si dice, è difficile cambiare un costume.

Nell'anni 90 è arrivata la pasta di grano duro importata e anche la fabbricazione di pasta di grano duro in Brasile e le cose stanno cambiando, ma non troppo perché l'insegnante d'italiano ha domandato per il nostro gruppo se preferiamo la pasta al dente o più cotta e 10 studenti su 8 preferiscono la pasta più cotta. Io e un altro siamo l'eccezione, poiché la regola sembra un'altra. Contenti noi!

ANEXO 3 - ALUNO 3 – Riso e fagioli, un irrinunciabile piacere quotidiano (testo: "Gli italiani e la pasta").

Il riso e i fagioli sono una presenza obbligatoria nella tavola dei brasiliani. Secondo me, magari più di 90 per cento dei brasiliani li mangia tutti i giorni. Oltre a ciò, tutti noi siamo convinti che siamo i migliori cuochi di riso e fagioli. E inoltre, per preparare un bello piatto di riso e fagioli ogni brasiliano ha i suoi segreti di famiglia: tempo di preparazione, quantità di acqua per il riso, condimenti speciale per i fagioli, e così via.

Credo che ogni nazione abbia i suoi miti della cucina. In Italia c'è la pasta, c'è il gelato. In Brasile abbiamo la coppia perfetta (riso e fagioli), abbiamo una carne da invidiare, le nostre frutta tropicali. Abbiamo anche il nostro bene più profondo, la nostra creatività, che trasforma tutti i piatti del mondo nei migliori piatti italiani, giapponesi, cinesi, francesi del mondo.

ANEXO 4 - ALUNO 4 – Ha ragione lui! (testo: articolo di Mark Bittman)

Parlare di pasta mi fa rivivere l'epoca in cui andavo a casa di mia nonna.

Della sua cucina veniva l'aroma della salsa di pomodoro.

A tavola, il piatto di pasta al dente con i pomodori era un momento sublime. Mia nonna era italiana. Lei non è più tra noi, ma i ricordi e gli aromi della sua cucina sono nei miei pensieri perfino quando dormo, come un sogno.

Un intenditore di nulla, made in America, dice che le signore italiane non sanno fare la pasta. Ha ragione lui.

La vera pasta è cottissima, con una salsa di pomodoro tanto dolce come un catchup e con un tipo di formaggio cremoso specialissimo. Sì, ha ragione lui.

Il parmigiano gratugiato? Dimenticamolo. Ripeto, ha ragione lui.

Perché passare tante ore per preparare la salsa di pomodoro? Perché preoccuparsi con il tempo di cottura della pasta? Gli italiani non sanno fare la pasta. Inoltre, gli americani hanno una tradizione culinaria legata a Italia, la Pizza Hut" lo conferma. Certo che ha ragione lui. Siamo noi che sbagliamo, è mia nonna che sbagliava. E quanto mi manca il suo sbaglio....

Capítulo 4 - Brincando com a escrita: Proposta de jogo didático

“Lo studio non è lavoro ma la
forma più gloriosa di gioco”
(Luciano de Crescenzo)

4.1. A utilização do jogo em didática de línguas

A utilização do jogo em didática de línguas justifica-se por meio de estudos e pesquisas científicas que comprovam a importância do lúdico como estratégia de ensino-aprendizagem no contexto da língua estrangeira. Dentre os quais, a psicologia humanística de Rogers (1969), que vê o aluno como centro do processo de aprendizagem, que envolve a pessoa como um todo. O autor considera a sensibilização, a afetividade e a motivação como fatores atuantes nesse processo, resultando em ações auto-realizadoras e criativas, e assim proporcionando o que Rogers (1988) define como uma aprendizagem significativa:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade.

A tarefa do professor é facilitar a aprendizagem, construir um ambiente acolhedor, onde haja comunicação livre e onde todos possam se comunicar com autenticidade e sem medos e sem pressões. Em outras palavras, o papel do professor é estimular ou manter as fontes de motivação intrínseca que os alunos trazem dentro de si.

A partir da abordagem comunicativa que coloca o aluno no centro do percurso didático, consideramos também a abordagem humanístico-afetiva estudada por Balboni (1999), que evidencia a afetividade do aluno como ponto fundamental para o êxito deste percurso, procurando remover suas fontes de ansiedade e medo, levando-os à interação e buscando suas motivações profundas.

O aspecto interacional da situação de aprendizagem pode ser desenvolvido por meio de um jogo didático.

Percebemos, portanto, pelos pressupostos da Psicologia Humanista e pela teoria da motivação de Rogers, baseada na motivação intrínseca, que a motivação é algo que só pode ser acionada pelo próprio indivíduo em seus processos internos.

Assim, podemos inferir que a didática lúdica vale-se dos princípios da abordagem comunicativa e humanístico-afetiva que derivam da psicologia humanística de C.Rogers.

Considerando que os fatores afetivos são determinantes na didática lúdica, é importante lembrar que no *Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)*, esses fatores são apontados como limitadores ou facilitadores na execução de uma tarefa, pois estão ligados à auto-estima do aluno (imagem de si próprio e ausência ou não de inibição); envolvimento e motivação; seu estado físico e emocional e sua atitude.

Os principais objetivos da didática lúdica no ensino de língua estrangeira, é criar um ambiente de envolvimento que ligue o aluno ao tema proposto e diminuir o grau de estresse que alguns exercícios tradicionais geram.

No caso deste jogo didático, os objetivos citados servem para que se alcance o principal escopo em nossa pesquisa, que é motivar o aluno a escrever em LE e L2.

A pedagogia sempre evidenciou a natureza educativa do jogo como contribuição e enriquecimento para o desenvolvimento social e individual do aluno. Além disso, o elemento lúdico é cada vez mais trabalhado na sociedade de modo geral.

Segundo o quanto afirma Huizinga (2008), o jogo é "uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quando o raciocínio (HOMO SAPIENS), daí a denominação HOMO LUDENS, quer dizer que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização".

Contudo, alguns obstáculos se interpõem a realização das atividades lúdicas em sala de aula.

Para que se obtenham resultados satisfatórios, o professor deve escolher cuidadosamente o jogo didático a ser proposto, levando em conta o nível de conhecimento do aluno, a faixa etária da classe e seus ritmos e estilos de aprendizagem. Além disso, o professor deve flexibilizar a atividade lúdica, adaptando o tempo de sua aplicação segundo o *feedback* da classe.

Devemos estar atentos quando trabalhamos o lúdico com alunos avessos a jogos e brincadeiras. Assim, a identificação do modelo didático pessoal dos alunos é de suma importância, pois permite inferências sobre o material lúdico que o professor utiliza em sala de aula. A aplicação de um questionário (cf. Capítulo 1) pode facilitar essa identificação.

Segundo Caon e Rutka (2004, p.30),

o professor que queira aplicar uma metodologia lúdica, deveria conjugar harmonicamente o potencial totalizante e educativo dos comportamentos lúdicos do homem com os objetivos formativos e linguísticos próprios da didática das línguas, conseguindo assim, conciliar uma motivação alta, um prazer e um envolvimento pessoal profundo com as instâncias da instituição escolar.

O jogo pressupõe três elementos fundamentais: competição, diversão e regra.

Partindo do pressuposto que jogar é competir, e a competição é uma característica do ser humano, neste caso, pode despertar a necessidade de escrever bem para que se possa convencer o adversário e assim, vencer o jogo. A noção de lúdico está ligada ao prazer. No entanto, uns sentem prazer apenas quando vencem (competição), outros apenas pelo fato de jogar (diversão), e outros ainda, ficam tensos e preocupados durante o jogo. Para estes últimos, o jogo deixa de apresentar a noção de lúdico e por consequência, pode ter um efeito contrário ao qual se propõe.

Instalam-se então, muitas dúvidas quanto ao uso do jogo em sala de aula. Daí a importância do papel do professor para que o jogo não se torne uma atividade apenas de competição. Para tal, o professor deve evidenciar, a todo o momento, seu caráter de diversão.

A regra, por outro lado, serve como formalização à informalidade peculiar de um jogo. O respeito às regras atenua um possível tumulto ou possíveis polêmicas que possam surgir. As reações dos alunos em situações nas quais não conseguem entender as regras da atividade lúdica levam-nos à frustração e ao desinteresse. Tal estresse leva à barreira psicolinguística que Krashen (1982) chama de filtro afetivo, comprometendo o processo de aprendizagem. Portanto, a definição clara das regras é fundamental para o funcionamento do jogo em sala de aula.

A hipótese subjacente a este capítulo da pesquisa é a de que o jogo funcione à medida que haja disposição tanto por parte do professor quanto dos alunos.

4.2. A proposta de jogo didático

A paixão pelo ensino de línguas deu origem a este jogo didático.

O presente jogo foi projetado e realizado para aprender léxico, curiosidades ou simplesmente para que o aluno escreva divertindo-se. Um instrumento didático na forma de um jogo, intitulado “*Sembra vero!*”, em português “*Parece verdade!*”.

O nome do jogo é fruto da colaboração de colegas da pós-graduação da área de língua italiana da Universidade de São Paulo e da Professora Dra. Francesca Vitrone da Universidade de Macerata (Itália).

Adiantamos que foi inspirado no “jogo do dicionário” e no jogo “Guia dos curiosos”⁹.

Brincando com definições e significados de palavras, “Sembra Vero” é um jogo simples e divertido, que estimula a imaginação e desenvolve a criatividade e o uso da linguagem por meio da escrita, pois os alunos têm que inventar significados para palavras que não conhecem, de modo a convencer os colegas adversários.

Este jogo didático prevê o uso de material variado, as regras são simples e claras, procurando assim, ser funcional aos objetivos.

O objetivo didático deste jogo, é, por meio de elemento lúdico, promover pequenas práticas escritas, ampliar o conhecimento lexical e suscitar a curiosidade dos alunos pela cultura italiana, mais especificamente neste caso, a culinária italiana.

Contudo, deve-se atentar à motivação e afetividade dos alunos. Para aproximá-los da produção escrita e facilitar a sua aprendizagem, onde a escrita é feita de maneira quase informal, o jogo funciona como um “despertador” no qual os alunos descobrem que o ato de escrever pode ser divertido. Assim, sua atividade prática permite que eles busquem a comunicação mediante a escrita.

Neste contexto, nosso objetivo é apresentar um jogo didático como apoio à produção escrita, a partir do qual podemos trabalhar diversos aspectos, tais como:

- despertar a curiosidade dos alunos em relação à cultura italiana;
- promover a interação em classe;
- explorar a capacidade persuasiva dos alunos ao escrever, pois o objetivo do jogo é convencer os outros através das respostas escritas pelos próprios alunos;
- aumentar o interesse e o envolvimento dos alunos sobre os temas apresentados;
- aumentar seu repertório lexical.

Por meio deste jogo didático, é possível desenvolver a produção escrita dos alunos estimulando suas capacidades de persuasão, ampliando seu léxico e possibilitando que o aluno efetue categorizações. Como afirma Kato (1987, p.134):

---

⁹ **O Guia dos Curiosos** (fabricante: Grow): Baseado no livro de mesmo nome, lançado pelo jornalista Marcelo Duarte no ano de 1996. O livro ganhou uma segunda edição revista e atualizada em 2003, e uma atualizada com mais 160 páginas em 2005, comemorando os dez anos da série.

Um professor sensível ao tipo de dificuldades lexicais e estruturais que os alunos enfrentam poderá provê-los de algumas atividades que lhes dêem maior traquejo e versatilidade linguística, como os exercícios de derivação lexical.

4.3. A elaboração do jogo

4.3.1. As cartas

O jogo foi aplicado em diversas classes de nível intermediário, nascendo assim a ideia de revisá-lo e incluí-lo como proposta didática. Originalmente, trata de argumentos variados, com 80 cartas/perguntas. Mas para concatená-lo ao tema da pesquisa, selecionamos definições e curiosidades ligadas à culinária italiana, totalizando 16 cartas/perguntas. Este número, porém, mostrou-se insuficiente aos nossos propósitos. Incluímos, então, 84 novas cartas/perguntas, após pesquisas em enciclopédias, dicionários e livros de gastronomia, totalizando 100 cartas/perguntas.

É importante atentar a possíveis imprecisões que suscitem discussões desnecessárias e eventuais desconfiças dos alunos em relação às informações contidas nas cartas/perguntas. São situações e variáveis específicas que afetam a aplicação da proposta e merecem atenção, assim, após a aplicação do jogo em algumas classes, decidimos excluir algumas cartas/perguntas, pela imprecisão das mesmas. Podemos citar como exemplo a seguinte carta:

Um aluno, neto de uma italiana proveniente da região da *Basilicata*, contestou tal resposta, afirmando que sua avó fazia a referida massa e dizia que era típica de sua região. Embora a idealizadora do jogo fosse de origem *pugliese*, e tivesse obtido tal informação *in loco* e em livros da região da Puglia, procurou levar em conta a

afirmação do aluno e desconsiderou a referida carta. Posteriormente, foram efetuadas consultas em outros livros. Assim, após consultarmos várias fontes bibliográficas que confirmaram a informação da carta, descobrimos também que em algumas fontes, tanto a região da *Puglia* como da *Basilicata* afirmam ser as *inventoras* desse tipo de massa.

Prabhu (2003) lembra que os materiais representam a seleção de certos conteúdos culturais e cognitivos, assim sendo, quando mal selecionados, podem causar constrangimentos, minando seu valor como suporte para o processo de aprendizagem. Afirma também que a quantidade do aprendido é proporcional a quantidade de interação. Assim, para que não houvesse diminuição da interação entre os alunos e o professor, distanciando-nos dos objetivos didáticos, optamos por excluir a carta do jogo e outras três, pelos mesmos motivos já mencionados, chegando ao número final de 96 cartas/perguntas (cf. figuras 6 a 13).

Ao escolhermos as perguntas, procuramos diversificar os tipos de questões para tornar o jogo mais interessante. Valemo-nos então de definições, locuções e expressões idiomáticas de dicionários; curiosidades enciclopédicas, anedotas de personagens e fatos históricos extraídos de diversos livros e de alguns sítios que se referem ao tema.¹⁰

Procuramos também colocar uma ilustração nas cartas que fizesse alusão ao tema do jogo, assim, escolhemos um conjunto de garfos coloridos (cf. figuras 6 a 13), visto que ilustrações são recursos visuais importantes para despertar o interesse dos alunos e para aproximá-los ao tema.

---

¹⁰ Fontes: MAZZOCCHI, Antonio - *A tavola con la storia*. Avvenimenti, personaggi e ricette che hanno fatto l'Italia. (2009); DUMAS, Alexandre - *Memórias gastronômicas: pequena história da culinária* (2005); BELLINI, Wilma & DI FIDIO, Gina - *Il manuale di cucina di Nonna Papera*. (1998); RANGONI, Laura - *La cucina pugliese di mare* (2007); ZINGARELLI, Nicola - *Vocabolario della lingua italiana*. (Terzo millennio); GARZANTI - *La Nuova Enciclopedia Universale* (1982); DEVOTO, G. e OLI, G. C. - *Il dizionario della lingua italiana*. (1990). E nos sítios: www.ciboitaliano.com; www.italiadonna.it; www.beniculturali.it; www.staibene.it.

Garganella è ... RISPOSTA: modo di bere senza accostare il recipiente alle labbra.	Che cosa è la ribollita? RISPOSTA: Una zuppa a base di verdure e pane.	Un ghiottone è ... RISPOSTA: Una persona golosa.
Degli stuzzicchini sono: RISPOSTA: Salatino che si offre per stimolare l'appetito.	Cosa vuol dire il proverbio: "L' appetito vien mangiando" RISPOSTA: Una attività può piacerci dopo averla iniziata.	"Mangiarsi il grano in erba" significa... RISPOSTA: Consumarsi qualcosa prima che dia i suoi frutti.
"Fare una frittata" è ... RISPOSTA: Trovarsi in una brutta situazione.	Mamma mia! "Pesce d'aprile" è ... RISPOSTA: Scherzo che si fa il primo giorno d'aprile.	Una locuzione latina: Cosa vuol dire "panem et circenses"? RISPOSTA: Un governo demagogico che soddisfa i propri bisogni materiali e i divertimenti.
Forse non tutti lo sanno. "Bettola" è ... RISPOSTA: Osteria di basso livello.	Ecco: Capasanta è ... RISPOSTA: Mollusco commestibile.	Nel gergo giovanile, "FICO" o "FIGO" è ... RISPOSTA: Persona affascinante, alla moda.

FIGURA 6

Che guaio! “Farsi una pera” è ... RISPOSTA: Drogarsi con un'iniezione.	Granita è ... RISPOSTA: Bibita di sciroppo e ghiaccio tritato.	Dattero è ... RISPOSTA: Frutto commestibile di un tipo di palma.
Ti piacciono i proverbi? Cosa vuol dire “tutti i gusti sono gusti?” RISPOSTA: In fatto di gusti, ognuno ha il suo.	Una facile per rilassarvi: Cosa è la paprica? RISPOSTA: Condimento fatto dai peperoni.	La sigla D.O.C. significa ... RISPOSTA: Denominazione di Origine Controllata.
Cosa è vivanda? RISPOSTA: Cibo preparato per il pasto.	Arachide è ... RISPOSTA: Nocciolina americana.	Ciambella è ... RISPOSTA: Dolce a forma di anello.
Scamorza è ... RISPOSTA: Tipo di formaggio a forma di pera.	Bisboccia è ... RISPOSTA: Allegra riunione per mangiare e bere abbondantemente.	Che cosa faceva Beethoven per produrre le sue opere? RISPOSTA: Versava acqua fredda sulla testa.

FIGURA 7

Quando Mussolini era malato di ulcera mangiava spesso: RISPOSTA: Pesce bollito e verdura bollita	Rossini, grande compositore del XIX secolo, da ragazzo gli piaceva molto.... RISPOSTA: Gustare il vino servito a Messa.	Luciano Pavarotti si prendeva cura della gola alternando due cose: Giganteschi... RISPOSTA: bicchieri di acqua ghiacciata e limone a piatti di tagliatelle al ragù fatte in casa.
Chi era Anna, la principale nemica del dietologo di fiducia di Pavarotti? RISPOSTA: La sua cuoca	Il re Vittorio Emanuele quando assisteva a un banchetto ufficiale o a un pranzo di Corte aveva una strana abitudine: RISPOSTA: Non toccava cibo in pubblico, attendendo nervosamente che gli invitati terminassero di mangiare.	Dopo aver elaborato la teoria della relatività Einstein si dedicò.... RISPOSTA: al progetto di un frigo.
"Tutto quello che vedete, lo devo agli spaghetti." Di chi è questa frase? RISPOSTA: di Sophia Loren	Charles Baudelaire disse: "Chi beve solo acqua...." RISPOSTA: ha un segreto da nascondere".	Cosa è la Norcineria ? RISPOSTA: arte di preparare e lavorare prosciutti e salumi.
Quanti tipi di pane ci sono in Italia? RISPOSTA: 1500 tipi.	Che spreco! Quante tonnellate di pane si butta via ogni anno? RISPOSTA: 15000 tonnellate all'anno	Una strana leggenda egiziana: Una serva decide di gettare nell'acqua e nella farina i residui della preparazione della birra. Il pane si gonfia e, cotto, diventa più morbido e buono. Così è nato il lievito. Perché l'ha fatto? RISPOSTA: Perché era arrabbiata con la padrona e voleva rovinare il pane.

FIGURA 8

Completa il proverbio cinese: Mangiare è uno dei quattro scopi della vita... RISPOSTA: quali siano gli altri tre, nessuno lo ha mai saputo.	Completa un pensiero di Joyce: Dio fece il cibo,... RISPOSTA: il diavolo i cuochi.	Totò in 'Miseria e nobiltà' ha detto: A casa nostra, nel caffelatte... RISPOSTA: non ci mettiamo niente: ne' il caffè, ne' il latte.
Completa il proverbio: Polenta, latte e vino... RISPOSTA: fanno crescere bene il piccino	Ecco una delle regole a tavola del galateo: La pastasciutta lunga, come gli spaghetti, si mangia,... RISPOSTA: con la forchetta, senza l'aiuto del cucchiaino.	I tre paesi che consumano più acqua minerale al mondo per persona all'anno sono: RISPOSTA: 1° - Emirati Arabi 2° - Italia 3° - Francia
Cos'ha detto Giuseppe Mazzini sull'educazione? RISPOSTA: L'educazione è il pane dell'anima.	Completa la battuta di un anonimo: Se per vedere il peso sulla bilancia ti serve un gioco di specchi,... RISPOSTA: è il momento di cominciare una dieta.	"Leccornia" è ... RISPOSTA: cibo appetitoso e invitante, cucinato con cura.
La cucina piemontese va ricordata per un famoso ingrediente, simbolo della città di Alba. Quale? RISPOSTA: il tartufo bianco.	Quale è la città italiana comunemente chiamata "LA GRASSA", a causa dei suoi prelibati piatti? RISPOSTA: Bologna.	Il formaggio viene fatto in prevalenza con latte di mucca e di altri tre animali. Quali? RISPOSTA: PECORA, CAPRA, BUFALA

FIGURA 9

La mozzarella è un formaggio proveniente da quale regione italiana? RISPOSTA: CAMPANIA	Da quale secolo si produce il Gorgonzola? RISPOSTA: Dal X secolo (decimo secolo)	Ecco una locuzione. Cosa vuol dire: "a tutta birra"? RISPOSTA: A gran velocità (velocissimo).
Dice un proverbio: "O mangi questa minestra, o salti questa finestra". Cosa significa? RISPOSTA: Che non c'è un'altra alternativa.	I pomodori sono arrivati in Italia in quale secolo e da quali paesi? RISPOSTA: Nel XVII secolo, dal Messico e Perù.	Nel Rinascimento si metteva un po' d'oro nei cibi. Per quale motivo? RISPOSTA: Come rimedio contro i disturbi del cuore.
"Se non è zuppa è pan bagnato". Cosa vuol dire? RISPOSTA: Fra le due cose non c'è differenza.	Ma scherziamo? Brodolone è... RISPOSTA: una persona che si sporca quando mangia.	Stuzzichini sono... RISPOSTA: aperitivi per stimolare l'appetito.
Attenti! Nòcciolo è: RISPOSTA: parte interna dura dei frutti.	Per scherzo si dice che "GUSCIO DI NOCE" è: RISPOSTA: una barca piccola e fragile.	Questa è facile. Soffriggere è: RISPOSTA: friggere a fuoco basso.

FIGURA 10

“Vitto” è senz’altro: ... RISPOSTA: insieme di alimenti e bevande necessarie per vivere	Che cosa è il lardo? RISPOSTA: Grasso del maiale conservato salato.	Un curioso museo, Il Museo del Salame di Felino è testimone del rapporto tra il prodotto e il suo territorio d’origine. In che provincia si trova? RISPOSTA: Provincia di Parma.
Nell’uso comune, il termine farina serve ad indicare quella di grano e in particolar modo quella di grano tenero, mentre si usa la parola semola per la farina di grano duro. Quanti tipi di farina di grano (tenero e duro) ci sono in commercio in Italia? RISPOSTA: 5 di grano tenero e 4 di grano duro.	A Bronte ci sono dei meravigliosi pistacchi: nessun'altra varietà ha un colore verde smeraldo così brillante e un profumo così intenso. In quale regione si trova? RISPOSTA: In Sicilia.	Il limoncello nasce in tre importanti città Campane: l’isola di Capri, Sorrento e Amalfi, da una ricetta sobria e genuina, composta da quattro ingredienti: Quali? RISPOSTA: Buccia gialla del <u>limone</u>, <u>acqua</u>, alcool e <u>zucchero</u>.
"La scienza in cucina e l'arte di mangiar bene". Prima edizione: 1.000 copie. Fino al 1931 furono stampate 32 edizioni e l' "Artusi" (nome del suo autore) era uno dei libri più letti dagli italiani, insieme a "I promessi sposi" e "Pinocchio". In che anno è stato pubblicato? RISPOSTA: nel 1891.	Il termine salamoia è usato per designare ... RISPOSTA: una soluzione di sale in acqua per conservazione dei cibi.	E' stata realizzata a Torino nel 2000 la più grande tavoletta di cioccolato del mondo. Quanto pesava la tavoletta? RISPOSTA: 1500 Kg di cioccolato
È tradizione che i dolci natalizi contengano noci e mandorle. Per quale motivo? RISPOSTA: Perché le noci sono simbolo di fertilità della terra.	Secondo le regole del galateo, L'anguria, o cocomero, si mangia... RISPOSTA: utilizzando la forchetta e il coltello.	Cos'ha detto sulla pasta, Indro Montanelli, noto giornalista italiano? RISPOSTA: “La corruzione comincia con un piatto di pasta”

FIGURA 11

Come gli antichi romani bevevano in onore a una donna? RISPOSTA: Per ogni lettera del nome della donna, bevevano un bicchiere di vino.	Cosa vuol dire il proverbio: "Troppe salse, vivande false"? RISPOSTA: L'eccesso, a volte, serve a mascherare le imperfezioni.	Ecco un proverbio: "Il sangue non è acqua". Cosa vuol dire? RISPOSTA: I legami di parentela sono forti.
Un metodo di esecuzione abbastanza diffuso nell'antica Roma era ... RISPOSTA: mettere uno sciame di vespe sul condannato impiestrato di miele.	Il risotto alla milanese, con lo zafferano e vino bianco, è nato nel 1754 durante ... RISPOSTA: i preparativi per la festa di matrimonio di un artigiano.	Cos'è il tartufo e quante specie ne esistono? RISPOSTA: E' un fungo sotterraneo e ne esistono più di trenta specie.
Federico, imperatore prusiano, aveva una strana abitudine. Che cos'era? RISPOSTA: Bere caffè preparato con champagne al posto di acqua.	Che cosa è proibito nella vinificazione in Italia? RISPOSTA: Zucchero.	L'aceto balsamico molto vecchio, di 30-35 anni, oltre ad essere utilizzato nella preparazione di innumerevoli ricette, è adatto anche per ... RISPOSTA: una degustazione da meditazione, come digestivo a fine pasto.
Gli antichi romani alimentavano i maiali con i fichi affinché... RISPOSTA: rendesse la carne profumata.	Gioacchino Rossini disse: "Per mangiare un tacchino...." RISPOSTA: ... bisogna essere in due: io e il tacchino."	Completa il proverbio: "Il pane mangiato..." RISPOSTA: ... è presto dimenticato."

FIGURA 12

I famosi biscotti amaretti sono a base di zucchero, chiara d'uovo, liquore e .... RISPOSTA: mandorla.	In Italia, dove si vendeva caffè all'inizio ? RISPOSTA: In farmacia.	A Napoli, dicono che il caffè, per esser buono, deve essere ... RISPOSTA: "nero come la notte, caldo come l'inferno e dolce come l'amore".
Quanto si mangia! Gli italiani a tavola consumano mediamente quanti chili di pasta all'anno? RISPOSTA: 28 chili di pasta all'anno	Il leggendario Dom Perignon nel XVII secolo ha studiato la seconda fermentazione in bottiglia. Quale era il suo mestiere? RISPOSTA: Monaco.	"Pasticciare", cos'è? RISPOSTA: fare qualcosa in modo errato e confuso.
Dal 1995, il giorno mondiale della pasta, è festeggiato il ... RISPOSTA: 25 ottobre	Com'è nato il risotto alla milanese? RISPOSTA: È caduto accidentalmente un po' di zafferano sul riso e gli invitati si sono meravigliati dal suo colore e sapore.	In Italia lo spreco annuo di prodotti alimentari ancora perfettamente consumabili ammonta a ... RISPOSTA: 1,5 milioni di tonnellate.
"Voler cavare sangue da una rapa". Cosa vuol dire? RISPOSTA: Pretendere da qualcuno ciò che non può dare.	"Pel di carota" si dice quando ... RISPOSTA: una persona ha i capelli rossi.	Abbuffarsi è .... RISPOSTA: Mangiare in grande quantità.

FIGURA 13

4.3.2. O tabuleiro

Como já salientamos nos capítulos anteriores, não só o conteúdo e o tipo de atividades desenvolvidas em sala de aula são fatores que estimulam o aluno, mas também como o material é apresentado (cores, recursos gráficos, caracteres, tipo de fonte, etc.). Tais recursos podem aumentar ou diminuir seu interesse. Desenhamos, assim, um tabuleiro, preocupando-nos com a apresentação visual do mesmo. A escolha das cores foi intencional, fazendo alusão tanto à bandeira italiana quanto às cores que caracterizam um prato de massas (vermelho do molho, bege da massa e dos queijos e o verde do manjericão). A forma espiral do tabuleiro pretende criar uma ideia subliminar de que o garfo serve para enrolar as massas longas, nunca para cortá-las (figura 14).

FIGURA 14 - Tabuleiro criado por Stefania B. Serra.

Os alunos/jogadores partem com seus “garfos” e devem avançar pelo tabuleiro até atingir o final do tabuleiro onde há um prato de “pasta”.

Nos pratos vermelhos com as letras do alfabeto de A a L, os jogadores votarão na resposta que acreditam ser a verdadeira, escolhendo a letra correspondente. O número máximo de respostas não pode exceder a dez, contando o número de respostas dos jogadores e a resposta correta da carta. Um número maior de respostas confundiria e cansaria os alunos, desestimulando-os e assim não cumpriria os propósitos do jogo. Portanto o número máximo de jogadores é nove (9).

4. 4 O jogo didático “Sembra vero!”

Em uma atividade lúdica, a proposta deve ser necessariamente coerente com os objetivos. Podemos dividir os objetivos do jogo “*Sembra vero!*” em objetivos linguísticos, cognitivos, relacionais e culturais.

- objetivos linguísticos: ampliação ou revisão lexical; desenvolvimento de pequenas produções escritas; ampliação da capacidade metalinguística. No que se refere à capacidade metalinguística, Crystal (1985) a define como a capacidade de reflexão do uso da linguagem, especialmente das escolhas acerca dos sentidos das palavras em intenção social, dos efeitos e do uso dessa linguagem no outro, o qual está envolvido no ato da comunicação.
- objetivos cognitivos: aquisição de conceitos de categoria, ou seja, organizar as expressões e definições e seus padrões de contexto; capacidade de fazer deduções lógicas; construção de frases breves; construção e seleção de hipóteses; elaboração de informações.
- objetivos relacionais: Interação; desenvolvimento de ideias; confronto de informações; capacidade de fazer escolhas; conhecimento de aspectos sociais e culturais da Itália; socialização.
- Objetivos culturais: reflexão de maneira lúdica sobre as diferenças culturais entre os países.

No bojo do poder explicativo desta proposta didática, é relevante explicitar em que momento do percurso didático podemos aplicá-la.

Deve ser desenvolvida quando os alunos já aprenderam algo sobre o argumento abordado no jogo, para não aumentar seu filtro afetivo (Krashen:1982).

O jogo didático pode ser utilizado como verificação, ao final de uma unidade didática (cf. capítulo 3, p. 98), como atividade lúdica de preparação ao tema, ou antes da atividade de produção escrita de textos injuntivos, com subsídio do glossário (cf. capítulo 2).

4. 4. 1. Descrição do jogo

O jogo consiste em atingir o prato de “pasta” no final do tabuleiro.

Para 3 a 9 jogadores, a partir de 14 anos.

Cada jogador escolhe uma cor entre os garfos-peões disponíveis e uma ficha para votar da mesma cor. O jogo inicia-se posicionando os garfos-peões na casa de partida. A cada rodada, avança-se pelo tabuleiro de acordo com o número de votos recebidos e da resposta que acerta. Os jogadores podem votar nas mesmas respostas e podem ocupar as mesmas casas do tabuleiro.

Istruzioni di gioco:

Il gioco consiste nell'arrivare, a fine partita al piatto di pasta.

Si richiede un minimo di 3 giocatori, ma l'ideale è giocarlo in gruppi numerosi (massimo 9). Ciascun giocatore sceglie un colore tra quelli presenti sulle forchette-pedine e prende il gettone dello stesso colore. Un giocatore ha la forchetta-pedina Blu e un gettone dello stesso colore, l'altro la Gialla e così via. Il gioco inizia posizionando le forchette/pedine alla partenza del tavoliere. Dopodiché si avanza sul tavolo da gioco per il numero equivalente di caselle. Durante il gioco, le pedine e i gettoni possono essere disposti su una casella occupata da qualche altra pedina o gettone.

4. 4. 1. 1. Conteúdo

- Tabuleiro;
- 96 cartas – perguntas e respostas;
- 9 (nove) garfos - peões coloridos;
- 9 (nove) fichas coloridas.

Contenuto:

- tavoliere da gioco
- 96 carte - domande/risposte
- 9 pedine- forchette colorate
- 9 gettoni colorati

4. 4. 1. 2. Preparação do jogo

Material necessário: folhas de papel e caneta.

Abre-se o tabuleiro e posicionam-se os garfos-peões de todos os jogadores na casa onde está escrito “partenza”. Cada jogador tem a disposição um garfo-peão

e uma ficha da mesma cor para inseri-la sobre o prato vermelho com a letra correspondente à resposta escolhida.

Preparazione del gioco:

Materiale occorrente: carta e penna.

Si apre il tavoliere e si posiziona le forchette-pedine di tutti i giocatori sulla casella di partenza. Ogni giocatore ha a disposizione una forchetta-pedina e un gettone dello stesso colore per inserirlo sul piatto rosso con la lettera corrispondente alla risposta scelta.

4. 4. 1. 3. Como preparar a classe

O ideal para jogar “*Sembra vero!*” seria que os alunos se sentassem em círculo para favorecer a interação e a dinâmica do jogo.

Decide-se então quem inicia a partida.

O jogador que lê a carta é o “sugridor”.

Come prendere posto:

L'ideale per giocare a *Sembra vero!* sarebbe che gli alunni si sedessero in cerchio.

Si decide chi inizierà la partita.

Il giocatore che legge la carta è il “suggeritore”.

4. 4. 1. 4. Como se joga

Joga-se em rodadas. O *sugridor* da rodada pesca uma carta e lê a palavra, locução ou acontecimento descrito na carta. O jogador que tem a carta é excluído da rodada. Uma outra possibilidade é que o professor desempenhe a função de *sugridor* em todas as rodadas para que possa fazer eventuais correções nos folhetos escritos pelo aluno. É importante salientar que o professor não deve ler as respostas corrigidas para que não haja inibição; a correção deve ser feita só por escrito.

Todos os jogadores escrevem então num pedaço de papel uma resposta que eles mesmos inventarão para a pergunta. Não deve ser verdadeira, mas o ideal é que pareça verdadeira.

Na mesma carta há a pergunta e a resposta. O *sugridor* lê a pergunta e recolhe então os papéis de todos e lê as respostas em voz alta, em ordem casual, inclusive a verdadeira, mas sem dizer qual é qual. Os jogadores votarão na descrição que acreditam ser a verdadeira, colocando suas fichas sobre a letra correspondente no tabuleiro. É possível ganhar pontos e avançar pelo tabuleiro de dois modos:

1. Adivinhando a definição correta;

2. Convencendo os outros jogadores com a própria resposta e assim recebendo votos.

Quando há duas ou mais respostas iguais, o *sugridor* lê apenas uma.

É permitido blefar, ou seja, votar na própria definição para induzir os adversários. Todavia, se o jogador souber que aquela não é a resposta correta, perde a oportunidade de acertar a verdadeira resposta e ganhar ponto. Se o jogador decide blefar, ganha um ponto só se a resposta for exatamente igual à correta. Os outros jogadores, que votam na mesma resposta, se for a correta, ganham um ponto porque votaram na resposta certa e o adversário que blefou, neste caso, não recebe pontos extras. Assim, mesmo sabendo a resposta correta, é mais conveniente escrever uma parecida, mas não exatamente igual. Deste modo, estimula-se a escrita criativa.

Come si gioca:

Si gioca a turni. Il giocatore di turno prende una carta e la legge ad alta voce Il giocatore che tiene la carta è escluso dalla competizione per quel turno (svolge la funzione di "suggeritore").

Un' altra possibilità è che l'insegnante svolga la funzione di "suggeritore" e gli studenti facciano il ruolo solo di giocatori perché possa fare eventuali correzioni sui fogliettini scritti dagli alunni.

Ciascuno degli altri giocatori procede a scrivere sul proprio foglio, segretamente, una ipotetica risposta per quella domanda. I foglietti vengono consegnati al suggeritore, che legge tutte le risposte in ordine casuale, ad alta voce, includendo anche la risposta vera.

Gli altri votano la definizione che secondo loro è quella corretta, puntando sulla lettera corrispondente nel tavoliere. Si vince in due modi:

1. indovinando la definizione giusta;
2. convincendo gli altri con la propria e così prendendo più voti di tutti.

Quando ci sono due o più risposte uguali, il suggeritore ne legge solo una.

È ammesso bluffare, ovvero puntare sulla propria definizione per depistare gli avversari. Però, se il giocatore sa che quella non è la definizione giusta, perde l'opportunità di azzeccare la giusta definizione e guadagnare un punto. Se il giocatore lo fa, guadagna un punto solo se la sua risposta è esattamente uguale a quella vera. Gli altri giocatori che eventualmente puntano sulla stessa definizione, che è la corretta, guadagnano un punto perché hanno votato nella risposta giusta. Quindi, anche se il giocatore sa la risposta giusta, è interessante scriverne una simile, ma non esattamente uguale.

4. 4. 1. 5. Objetivo do jogo

O interessante desse jogo é que não é importante escrever uma definição próxima ao significado da palavra ou da expressão, ou uma descrição próxima ao fato real, e sim inventar uma verossímil, fascinante, talvez melhor do que a verdadeira. Portanto conta muito o estilo no qual a resposta é escrita. Caso o jogador não saiba o significado da palavra, o objetivo é escrever uma resposta plausível para convencer os outros, e assim receber pontos, mesmo não adivinhando a resposta correta.

Nesse jogo, inventar uma boa mentira é como escrever uma boa história. Eis o motivo pelo qual demos o nome de “*Sembra vero!*” ao jogo.

Scopo del gioco:

Il bello di questo gioco è che non ha nessuna importanza scrivere una definizione vicina al significato della parola o dell'espressione o una storia reale, ma inventarne una credibile, affascinante, ancora più bella di quella vera, e quindi conta, per esempio, lo stile in cui viene scritta. Nel caso in cui non si sappia il significato della parola, è possibile bluffare dando una risposta plausibile da convincere gli altri giocatori che si tratti di quella vera, di modo da ricevere comunque dei punteggi, anche se non si è indovinata la risposta giusta.

In questo gioco, inventare una buona bugia è come scrivere una buona storia.

4. 4. 1. 6. A pontuação

Depois que todos os jogadores escolheram a resposta que acreditam ser a correta, atribui-se os pontos, como segue:

- Cada jogador que indicou a resposta correta recebe um ponto e avança com seu garfo-peão uma casa;
- Cada jogador ganha um ponto extra a cada adversário que escolheu a “sua” resposta, exceto si mesmo, naturalmente. Assim, se dois votam na sua resposta, avança duas casas, se três votam, avança três casas e sucessivamente. Porém, não ganha ponto dos outros se a sua resposta corresponde à verdadeira.

Visto que o jogador sugeridor da rodada não participa da votação e não pode ganhar pontos, uma partida deve haver um número de rodadas que seja múltiplo do número de jogadores.

Il punteggio

Quando tutti i giocatori hanno scelto la risposta che reputavano essere quella giusta, si procede al conteggio dei punti, come segue:

- ogni giocatore che ha puntato sulla risposta vera guadagna un punto e avanza con la sua forchetta- pedina 1 casella;
- ogni giocatore guadagna un punto extra per ciascun avversario che ha puntato sulla "sua" risposta, ad eccezione di sé stessi, naturalmente. Così se due puntano sulla sua risposta avanza due caselle, se tre puntano, avanza tre caselle e così via. Non guadagna punti degli altri, però, se la sua risposta corrisponde a quella vera.

Poiché il giocatore suggeritore di turno non partecipa alle puntate e non può guadagnare punti, una partita deve contare un numero di turni che sia un multiplo del numero dei giocatori.

4.5. Considerações sobre a aplicação em sala de aula do jogo didático

O jogo didático foi desenvolvido em seis classes de adultos e alguns adolescentes de nível intermediário (B1 e B2) e em duas classes de nível elementar

(A1), segundo o QECR - *Quadro Europeu Comum de Referência*. Levando em conta os destinatários de nosso estudo, analisamos os resultados dos seis grupos de nível intermediário.

Discutimos no primeiro capítulo aspectos motivacionais no ensino de línguas. Partimos da hipótese de que a motivação intrínseca é o nível mais desejável de comportamento autônomo, em que a escolha e a realização de determinada atividade acontece pelo interesse pessoal inerente a ela. Segundo Balboni (1999), o jogo é uma motivação, pois distrai com um mecanismo lúdico.

Como afirmamos anteriormente, para trabalhar o lúdico em sala de aula, o professor deve predispor um ambiente relaxante, inserido em um contexto apropriado e evidenciar o caráter divertido e didático do jogo para que se obtenham resultados satisfatórios.

A organização didática adequada para a aplicação do jogo se dá como decorrência do conhecimento prévio das motivações dos alunos, de sua consciência metalinguística, para que o uso da linguagem insira-se em um contexto interacional adequado. Como desdobramento dessa questão, podemos inferir que essa proposta cumpriu seus objetivos didáticos, uma vez que a produção escrita pressupõe a utilização desse tipo de consciência para estruturar os elementos linguísticos, coordenar e organizar o pensamento segundo o contexto. Com isso, ampliaram-se os horizontes de possibilidades dos alunos.

Portanto, podemos concluir que do ponto de vista linguístico, os alunos ampliaram suas capacidades metacognitivas, pois refletiram sobre o uso da linguagem, especialmente das escolhas acerca dos sentidos das palavras para convencerem os outros e, ainda, atentaram aos próprios erros, visto que os folhetos com as respostas eram devolvidos aos alunos com eventuais correções do professor. Do ponto de vista cognitivo, observamos que os alunos faziam deduções lógicas, seleções e exclusões de hipóteses e de ideias e sentiram-se encorajados a escrever frases simples, mas bem formuladas.

Com a aplicação do jogo “*Sembra vero!*”, os alunos puderam conhecer novas palavras e descobrir fatos e curiosidades que até então desconheciam. Em tal contexto, criou-se uma atmosfera de envolvimento e interação, de surpresas, de diversão, e, de maneira geral, todos estes fatores favoreceram a produção escrita e o processo de aquisição linguística.

Diante desta realidade, os alunos sentiram-se motivados a participar do jogo, e consequentemente, sentiram-se motivados a escrever. Além disso, as 6 (seis) classes relataram vontade de jogar novamente, demonstrando sucesso do ponto de vista afetivo e cognitivo.

É preciso considerar que o jogo foi aplicado em classes que demonstraram interesse por atividades lúdicas. Tal interesse foi observado mediante respostas do questionário, conforme apresentamos no capítulo 1. Assim, podemos tirar por conclusão que um ambiente didático no qual haja predisposição para o desenvolvimento de determinada tarefa ou atividade, contribui para o êxito da mesma.

Um fato fundamental para o sucesso deste jogo didático mostrou-se após duas ou três rodadas. Os alunos notaram que quando escreviam frases imprecisas, incoerentes ou com erros, os adversários excluía tal resposta, comentavam que não poderia ser aquela resposta, pois continha determinado erro, levando-os a refletir sobre a língua, sobre os erros dos colegas e sobre os próprios erros. Esta reflexão fez com que nas rodadas seguintes, os alunos formassem com mais cuidado suas respostas, atentando aos mecanismos linguísticos das mesmas para torná-las mais “convincentes”. A estrutura do jogo contribuiu para a ocorrência de tais reflexões.

Assim, por meio desse jogo didático, observamos que alguns alunos despertaram para a necessidade de escrever de maneira mais apropriada, e, por conseguinte, talvez almejem progressos relacionados ao modo de se comunicar através da escrita.

A respeito desses resultados, há boas razões para afirmar que a didática lúdica pode ser trabalhada com todas as faixas etárias, não só com crianças, e com diferentes níveis de conhecimento linguístico, basta que, tanto o professor como os alunos enxerguem a língua sob a ótica da interação social, onde esta se transforma e evolui.

5. Sugestões de desdobramento

As três propostas podem se desdobrar em várias possibilidades. Como por exemplo:

A partir da proposta “Glossário como subsídio para a produção escrita – textos injuntivos, receitas de doces”, os colegas podem confeccionar outros glossários específicos para que sejam trabalhados outros gêneros e tipos textuais.

Na “Proposta de unidade didática voltada à produção escrita”, trabalhamos não só com a produção escrita, mas com aspectos da língua, expressões idiomáticas, aspectos culturais etc. Assim, além de desenvolver aspectos linguísticos, é possível aproximar o aluno de aspectos sociolinguísticos, socioculturais, derrubando alguns paradigmas, quebrando alguns estereótipos e mostrando outras realidades.

No quarto capítulo, o jogo didático pode servir como trampolim para o desenvolvimento da competência de reformulação lexical e sintática.

As possibilidades são inúmeras, porém, a função precípua desse estudo foi desenvolver as propostas a fim de que obtivéssemos resultados satisfatórios e que, conforme enfatiza Corno (1999), “conseguíssemos promover a cognição intencional, ou seja, um tipo de aprendizagem para o qual quem aprende observa uma modificação substancial nos próprios conhecimentos ao ponto de saber colocá-los em prática em situações concretas”.

6. Considerações finais

À luz das questões levantadas ao longo desse estudo, que todas as propostas didáticas devem ser desenvolvidas com base nas informações coletadas sobre os destinatários, suas fantasias, suas necessidades, suas expectativas e suas reais motivações. As propostas foram idealizadas e adaptadas respeitando essas informações e o perfil didático de seu idealizador.

Como salientamos anteriormente por meio das nossas experiências, a aprendizagem é influenciada pelo contexto no qual se desenvolve, pela situação e pelo *feedback*. Portanto, pudemos constatar que o mesmo material funcionou diferentemente nas salas de aula. Ao aplicarmos as propostas, notamos que, em

algumas classes, alguns percursos deviam ser excluídos; em outras, incluídos; em outras ainda, menos desenvolvidos ou mais desenvolvidos, etc. Assim, fez-se necessário rever alguns procedimentos ao longo da pesquisa e quatro aspectos tornaram-se fundamentais na confecção e na utilização de materiais motivadores em atividades de produção escrita:

- Para motivar o aluno a produzir um texto escrito, pressupõe-se que haja um planeamento criterioso do seu percurso didático.
- Nós, professores, devemos considerar as diferenças de estilos cognitivos dos nossos alunos (cada um tem seu modo de aprender) e devemos conhecer o seu universo sociocultural para que saibamos por onde começar, quais caminhos percorrer e até onde podemos chegar.
- Para a execução das tarefas, o professor não pode ignorar as interpretações da língua feitas pelos alunos, fruto de suas competências sociolinguísticas (como usam a língua).
- E, para desenvolver as ideias e as habilidades escritas dos alunos, é necessário dar-lhes liberdade apresentando materiais facilitadores.

É comum que alguns materiais existentes sejam incompreendidos ou mal conduzidos. Constrói-se então, um ambiente em sala, que pode diluir e tolher o potencial criativo do aluno. Esse é um aspecto relevante e, por esse motivo, os materiais desenvolvidos que trouxeram qualquer tipo de dúvida em classe, foram reavaliados e, em algumas classes, excluídos.

Formulamos sugestões de possíveis soluções com a explicitação de expectativas e fantasias, além da reaplicação dos questionários, as discussões, e as adaptações das propostas didáticas às diferentes classes. Priorizamos esse último aspecto por considerá-lo canalizador das necessidades dos alunos e profícuo para a produção de textos escritos.

Sabemos que não é tarefa fácil lidar com a diversidade de interesses, com as necessidades, as dificuldades e os desejos dos alunos; contudo, a questão central que emergiu desse estudo foi a de que o aprendizado não depende exclusivamente dos materiais e do *input* fornecidos pelo professor, depende também do que o aluno dispõe-se a fazer com esse *input*.

A trajetória percorrida por esse estudo demonstrou que, mesmo em classes tão heterogêneas, e em vários aspectos (motivacional, socioeconômico, etário e cultural), foi possível construir uma atmosfera prazerosa no processo de produção

escrita. A diversidade das propostas e dos textos trabalhados foi uma alavanca poderosa para que obtivéssemos resultados satisfatórios.

Elaboramos estratégias por meio das quais os alunos se sentiram encorajados a escrever. Não obstante dificuldades como pequenos problemas ortográficos, algumas concordâncias verbais inadequadas, presença de lacunas lexicais e dificuldades relativas à coesão. Assim, apenas quatro alunos, de um total de quarenta, não desenvolveram os textos escritos propostos. Dos trinta e seis alunos que decidiram produzir os textos escritos, onze nunca haviam produzido, voluntariamente, um texto escrito mais elaborado. E foram desses últimos onze alunos que extraímos os exemplos contidos em nosso estudo.

Para concluir, é preciso mais uma vez ampliar o foco de nossa discussão para considerar o contexto no qual esse estudo foi fundamentado. Por um lado, procuramos refletir sobre a dicotomia entre o fazer ideal e o fazer real. Dessa forma, procuramos incrementar os processos de interação, evidenciando o papel da escrita em atividades cotidianas, como na confecção de receitas de cozinha, em pequenos textos em resposta a outros textos e em atividades escritas lúdicas. Por outro lado, evitamos, a todo o momento, apresentar materiais descontextualizados e elucubrações excessivas que pudessem desinteressar os alunos.

Nesse contexto, com todas as possíveis implicações, torna-se imprescindível o uso de materiais flexíveis e adaptáveis, e que nós, professores, tornemo-nos flexíveis e adaptáveis para que as propostas apresentadas, de fato, funcionem.

Por fim, a partir do momento no qual o aluno vê a prática escrita não mais como uma atividade enfadonha, torna-se possível o desenvolvimento da sua competência linguística.

Desse modo, concluímos nossas considerações com a afirmação do linguista indiano Prabhu ¹¹: “Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça”.

---

¹¹ PRABHU, N. S.. *Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça*. Horizontes de Lingüística Aplicada, 2, n. 1, 2003.

7. Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org) – *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- _____. *Escolha e Produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de Línguas*. *Revistas Contexturas*, vol.2, 1994.
- _____. *O Planejamento de uma Curso de línguas: A Harmonia do Material-Insumo com os Processos de Aprender, Ensinar e Refletir sobre a Ação*. (mimeo)
- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo*. São Paulo: Ática, 1990.
- BACCIN, Paola Giustina . *Giocando s'impára*. giochi didattici e attività ludiche per l'insegnamento della lingua italiana per adulti. São Paulo: Humanitas, 2007
- _____. *Italianismos na terminologia gastronômica na cidade de São Paulo: um modelo de glossário*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. 2003.
- _____. *O italiano atual na Itália e no mundo*. *Italianismos dicionarizados*. *Revista de Italianística*, 5. 1997 (2000). p. 281-286
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BALBONI, P.E. *Grammagiochi*. Roma: Bonacci, 1999.
- _____. *Didattica dell'Italiano a stranieri*. Roma, Bonacci, 1994.
- _____. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, UTET Libreria, 2002.
- BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade; processos do neologismo*. São Paulo: Global, 1981.
- _____. "Sistema conceptual e sistema terminológico". In TradTerm. *Revista do centro interdepartamental de tradução e terminologia*, v. 7. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2001
- BATINI, Antonio & TRENTA, Wanda. *Ricerche sul lessico di base dell' italiano contemporaneo*. Perugia, Guerra, 1982.
- BELLINI, Wilma & DI FIDIO, Gina. *Il manuale di cucina di Nonna Papera*. Milano, Walt Disney Italia, 1998.
- BELTRAMO, Marina . *Abilità di scrittura*. Università degli Studi di Torino. Torino: Paravia, 2000.
- BERRUTO, Gaetano. *Sociolinguistica dell' italiano contemporaneo*. Roma, Carocci,

1987.

BETTONI, Camilla. *"Italiano fuori d'Italia"*. In: Introduzione all' italiano contemporaneo. La variazione e gli usi. Laterza, 1996.

BOCCHI, G. e CERUTI, M. (orgs). *Origini della scrittura - Genealogie di un'invenzione*. Mondadori, 2002

BOSCOLO, P. *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. UTET Università, 1997.

BIONDI, Lisa. *I manuali di cucina di Lisa Biondi - dolci*. Istituto Geografico de Agostini S.p.A. Novara, IGDA, 1986.

BRENN,N.S; C. & WATERS, A. *Produção de Materiais Comunicativos: alguns princípios básicos*. In : Trabalho em Lingüística Aplicada, vol. 32, 1998.

BRUNER, J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando, 1967.

BRUNI, F.; ALFIERI G.; FORNASIERO S.; GOLDMANN S.T. *Manuale di scrittura e comunicazione*. Bologna: Zanichelli, 2006.

BRUNI, F. *Manuale di scrittura professionale*. Bologna: Zanichelli, 1997.

CAON, F e RUTKA, S. *La lingua in Gioco – Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni, 2004.

CAPRARA, Loredana S. e ANTUNES, L. Z. (orgs.). *O italiano falado e escrito*. São Paulo: Humanitas, 1998.

CAPRARA, L. e MORDENTE, O. A. (orgs.) *Brasil e Itália: viajando entre duas culturas; estereótipos, mitos e realidade*. São Paulo: Lemos, 2000.

_____. *Italiano a San Paolo: língua materna, étnica o língua straniera da imparare e da insegnare? Come insegnarla?* Revista Italianística, v. XIII, pp. 61-78. FFLCH, USP, 2006.

CARDONA, G.R. *Antropologia della scrittura*. Torino: Paravia, 2000.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Sete Olhares sobre a Antiguidade*. Brasília: Editora UnB, 1994.

CASINI, M. C. *Didática da língua escrita: uma proposta metodológica e de pesquisa na área de italianística*. Revista de Italianística, v. XIII, pp. 79-97. FFLCH, USP, 2006.

CILIBERTI, A. *Manuale di Glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia, 1994.

COLL, C. et alii . *Construtivismo na Sala de Aula*, Editora Ática, 1996.

COMODI, Anna. *Materiali Autentici: Selezione e uso nella didattica dell'italiano come lingua straniera*, Perugia: Guerra Edizioni, 1996.

- CONSIGLIO D'EUROPA, *Common European Framework of Reference for Languages (CEF): Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001. (trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002).
- CORNO, Dario. *Scrivere e comunicare*. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana. Ed. Bruno Mondadori, 2002.
- CORNO, D. *Uso di testi Orali e Scritti*. Istituto della Enciclopedia Italiana. Fondata da G. Treccani. In: Progetto Argentina, Roma, 1991
- COSERIU, E. *Teoria da linguagem e lingüística geral*. Cinco estudos. Rio de Janeiro: Presença, 1979
- COVERI, L. *Le varietà dell'italiano*. Roma: Bonacci, 1998.
- CROCI, F. *Modernizzazione e pratiche comunicative. La scrittura dell'italiano nel XX secolo*. Revista de Italianística, n. XII, p. 115-157. FFLCH-USP, São Paulo, 2006.
- CRYSTAL, D. *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell, 1985.
- CUNHA, Celso e Lindley CINTRA, 1996. *Nova gramática do português contemporâneo*. 12ª ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa
- DEVOTO, G. e OLI, G. C. *Il dizionario della lingua italiana*. Firenze: F. Monnier, 1990.
- DUBOIS, J. et alii. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- DUMAS, A. *Memórias gastronômicas: pequena história da culinária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- FABRINO, A.M.J. *O lugar dos lugares- a escrita argumentativa na universidade*. Tese de doutorado – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ed. Ática, 1991. (Série Princípios)
- _____; ANDRADE, M. C. V. O; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da Língua Materna*. São Paulo: Cortez, 2003 [1999].
- _____. & KOCH, I. V. *Contribuição a uma tipologia textual*. In Letras & Letras. Vol. 03, nº. 01. Uberlândia: Editora Universidade Federal de Uberlândia, 1987.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*,

Rio de Janeiro: 2ª Edição, Nova Fronteira, 1986

FERRERI, S. *Andar per gradi nei testi*. In: italiano Oltre, nº 4. Firenze: La Nuova Italia, 1989.

FLAUBERT, G. *Cartas a Louise Colet*. Madrid: Siruela, 2003.

FORNASIERO, Serena e GOLDMANN, Silvana T. *Scrivere l'italiano, Galateo della comunicazione scritta*. 2. ed. Bologna: Il Mulino, 2005.

GARZANTI. La nuova enciclopedia universale. Ed. Garzanti, 1982.

GELB, I.J. *A study of writing*, Ed. Rev. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

GOODY J. *La logica della scrittura e l'organizzazione della società*, Torino:Einaudi, 1986.

HUIZINGA, Johan . *Homo Ludens*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JOHNSON, C. *Derrida: A cena da escritura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, A. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5.ed. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; ELIAS, Vanda Maria. 2. ed. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982

LANDSMANN, L.T. *Aprendizagem da escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. Atica, São Paulo, 1995.

LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*, trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

LITIZZETTO, L. *Sola come un gambo di sedano*. Milano: Mondadori, 2001

LOPES, E. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 2000.

- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____.; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- _____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade* In DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Série Debates, Recife (UFPE), 1983.
- MARIANI, L. Reshaping the curriculum: The role of motivation perspectives. Milano: Journal of TESOL, XXV, 1-2, 1999.
- MARIN, T. e MAGNELLI, S. *Nuovo Progetto Italiano 2*. EdLingua, 2008.
- MAZZOCCHI Antonio. *A tavola con la storia*. Avvenimenti, personaggi e ricette che hanno fatto l'Italia. Bologna: Minerva, 2009
- MEZZADRI, M. e BALBONI, P. E. *Rete!2*. Guerra Edizioni, 2001.
- MORDENTE, O. A. *O léxico da língua italiana: suas nuances*. Revista de Italianística, n. XVII, p. 27-32, 2008.
- _____. *Lo studio dell'italiano a San Paolo*. Revista de Italianística, n. V, p. 17-21. FFLCH-USP, São Paulo, 1997 (2000).
- _____. *L'italiano a San Paolo*, in : *O italiano Falado e Escrito*. São Paulo: Humanitas, 1998.
- MORGANA, S. *Breve storia della lingua italiana*. Roma: Carocci, 2009.
- NANNI, I. *Il ruolo della motivazione nell'apprendimento della seconda lingua*. Università degli Studi di Bologna, tesi di Laurea, 1993.
- PICCOLO, Francesco. *Scrivere è un tic, I metodi degli scrittori*. 2. ed. Roma: Minimum fax, 2006.
- PIZZAMIGLIO Maria Rosa, Piccardi Laura, Mattioli Marina. *Il Parlagioco: Uno strumento per comunicare attraverso il gioco*. Milano: Springer, 2005
- PRABHU, N. S.. *Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça*. Horizontes de Linguística Aplicada, 2, n. 1, 2003.
- PRETI, D. (org.). *Estudos de Língua Falada – fala e escrita em questão*. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

- RASO, Tommaso. *L'Italiano di parlanti madrelingua colti a San Paolo*. Revista de Italianística 8, São Paulo. 2003, p. 9-49.
- RIVERS, W. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. Trad. H.S Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.
- ROGERS, C.R. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill, 1969.
- _____. *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Campinas: Unicamp, 1998.
- SABATINI, F. *La comunicazione e gli usi del linguaggio*: pratica di testi, analisi logica, storia della lingua. Scuole secondarie superiori. Loescher, Torino, 1991.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- SEEDHOUSE, Paul. *Classroom interaction: possibilities and impossibilities*, *ELT Journal* Volume 50/1 January, Orford University Press, 1996:16-24.
- SILVA, Maria Aparecida C. M. B. *É verdade ou faz-de-conta?: observando a sala de aula de língua estrangeira*. Campinas, [SP:s.n.], Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada, IEL, UNICAMP, 1999.
- STEELE, A. et alii. (Gotham Writers' Workshop). *Lezioni di scrittura creativa*. Roma: Dino Audino, 2006.
- TENUTA, U. *Gioia e gusto di imparare: la motivazione ad apprendere*. *Rivista Digitale della Didattica*. Disponível em: <http://www.rivistadidattica.com>, 2006. Acesso: 13 de junho de 2006.
- _____. *Verificare le conoscenze essenziali, ma soprattutto le capacità ed anche gli atteggiamenti*, in *Rivista dell'istruzione*, Maggioli, Rimini, 2002, n. 4
- VILELA, M. - *Definição nos dicionários do português*. Porto, Ed. ASA, 1983.
- ZINGARELLI, Nicola. *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna, Zanichelli, edizione Terzo millennio.
- WEINRICH, H. - "A verdade dos dicionários". In: *Problemas da lexicologia e da lexicografia*. Porto, Civilização, 1979.
- WEINREICH, U. *Lingue in contatto*. Torino: Boringhieri, 1974.
- WELKER, H. A. *Sobre lexicografia e tradução*. Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.let.unb.br/hawelker/lextrad>. Acesso: 22 de novembro de 2009.
- WIDDOWSON, Henry G. *O ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

ANEXO 1

Glossário em ordem alfabética com campos semânticos separados por cores.

GLOSSÁRIO (página 1)

CAMPO SEMÂNTICO – INGREDIENTES DE RECEITAS DE DOCE

CAMPO SEMÂNTICO – LOCUÇÕES, EXPRESSÕES

CAMPO SEMÂNTICO – UNIDADES DE MEDIDA E QUANTIDADES

CAMPO SEMÂNTICO – UTENSÍLIOS DE COZINHA

CAMPO SEMÂNTICO – VERBOS DE RECEITAS DE DOCES

“a bagno” *loc.*: lasciare a bagno le castagne in acqua fredda **PORTUGUÊS de molho** *loc*

acerbo *agg* **PORTUGUÊS verde, não maduro** *adj*

“a dadini” *loc.*: tagliare a cubetti **PORTUGUÊS em cubos** *loc*

“a fette” *loc.*: tagliare la mela a fette **PORTUGUÊS em fatias** *loc*

“a listerelle” *loc.*: tagliare la frutta secca a listerelle **PORTUGUÊS em tiras** *loc*

“a rotelle” *loc.*: tagliare l'arancia a rotelle **PORTUGUÊS em rodela** *loc*

affettare *v. tr.* [*io affétto ecc.*] **1** tagliare a fette: *affettare il pane.* **PORTUGUÊS fatiar** *v*

aggiungere *v. tr.* [*io aggiungo, ecc.*] **1** mettere in più; unire: *aggiungere le uova.* **PORTUGUÊS**

adicionar, acrescentar *v*

aggiustare *v. tr.* [*io aggiusto ecc.*] rimettere qualcosa in grado di funzionare, in buono stato, in ordine, in

regola: *aggiustare il sale* **PORTUGUÊS acertar** *v*

albicocca *sf* **PORTUGUÊS damasco** *sm* (⇒)

albume *sm* il bianco dell'uovo **PORTUGUÊS clara de ovo** *sf*

amalgamare *v. tr.* [*io amalgamo ecc.*] **1.** (*estens.*) impastare, legare insieme: *amalgamare la farina con*

l'acqua **PORTUGUÊS amalgamar, misturar** *v*

amarena *sf* **PORTUGUÊS cereja amarga, marasca** *sf* (⇒)

ananas *sm* **PORTUGUÊS abacaxi** *sm* (⇒)

anguria *sf*, **cocomero** *sm* **PORTUGUÊS melancia** *sf* (⇒)

apricatole *sm* **PORTUGUÊS abridor de latas** *sm* (⇒)

arachide *sf* **PORTUGUÊS amendoim** *sm* (⇒)

arancia *sf* **PORTUGUÊS laranja** *sf* (⇒)

arrostire *v. tr.* [*io arrostitisco, ecc.*] **1** cuocere al fuoco vivo: *arrostire le castagne* **PORTUGUÊS assar** *v*

attaccare *v. tr.* [*io attacco, tu attacchi ecc.*] **1** unire fra loro due o più cose; farle aderire strettamente. *v. rifl.* o

intr. pron. **2** aderire, appiccarsi: *il sugo si è attaccato* **PORTUGUÊS grudar, aderir** *v*

avocado *sm* **PORTUGUÊS abacate** *sm* (⇒)

bagnomaria *s. m. invar.* oggi usato solo nelle loc. *cuocere, scaldare a bagnomaria*, immergere in acqua

bollente il recipiente che contiene ciò che deve essere riscaldato. **PORTUGUÊS banho-maria** *sm*

barattolo *sm* **PORTUGUÊS vidro, lata** *sm, sf* (⇒)

bicchiere *sm* **PORTUGUÊS copo** *sm* (⇒)

biscotto *sm* **PORTUGUÊS biscoito** *sm*

biscotto savoiardo *sm* **PORTUGUÊS biscoito champanhe** *sm*

bollire *v. intr.* [*io bollo ecc.*] **1** detto di liquidi, passare dallo stato liquido a quello di vapore, formando delle bolle che salgono e si liberano in superficie: *l'acqua bolle a 100 gradi* | detto di cibi, cuocere nell'acqua in

ebollizione: *le patate bollono; qualcosa bolle in pentola*, **PORTUGUÊS ferver** *v*

bottiglia *sf* **PORTUGUÊS garrafa** *sf* (⇒)

ANEXO 2

Glossário em ordem alfabética, sem divisão em campos semânticos.

GLOSSÁRIO (página 1)

“a bagno” *loc.*: lasciare a bagno le castagne in acqua fredda PORTUGUÊS de molho *loc*
acerbo *agg* PORTUGUÊS verde, não maduro *adj*
“a dadini” *loc.*: tagliare a cubetti PORTUGUÊS em cubos *loc*
“a fette” *loc.*: tagliare la mela a fette PORTUGUÊS em fatias *loc*
“a listerelle” *loc.*: tagliare la frutta secca a listerelle PORTUGUÊS em tiras *loc*
“a rotelle” *loc.*: tagliare l'arancia a rotelle PORTUGUÊS em rodela *loc*
affettare *v. tr.* [*io affétto ecc.*] 1 tagliare a fette: *affettare il pane.* PORTUGUÊS fatiar *v*
aggiungere *v. tr.* [*io aggiungo, ecc.*] 1 mettere in più; unire: *aggiungere le uova.* PORTUGUÊS adicionar, acrescentar *v*
aggiustare *v. tr.* [*io aggiusto ecc.*] rimettere qualcosa in grado di funzionare, in buono stato, in ordine, in regola: *aggiustare il sale* PORTUGUÊS acertar *v*
albicocca *sf* PORTUGUÊS damasco *sm* (⇒)
albume *sm* il bianco dell'uovo PORTUGUÊS clara de ovo *sf*
amalgamare *v. tr.* [*io amalgamo ecc.*] 1. (*estens.*) impastare, legare insieme: *amalgamare la farina con l'acqua* PORTUGUÊS amalgamar, misturar *v*
amarena *sf* PORTUGUÊS cereja amarga, marasca *sf* (⇒)
ananas *sm* PORTUGUÊS abacaxi *sm* (⇒)
anguria *sf*, **cocomero** *sm* PORTUGUÊS melancia *sf* (⇒)
apriscatole *sm* PORTUGUÊS abridor de latas *sm* (⇒)
arachide *sf* PORTUGUÊS amendoim *sm* (⇒)
arancia *sf* PORTUGUÊS laranja *sf* (⇒)
arrostire *v. tr.* [*io arrostitisco, ecc.*] 1 cuocere al fuoco vivo: *arrostire le castagne* PORTUGUÊS assar *v*
attaccare *v. tr.* [*io attacco, tu attacchi ecc.*] 1 unire fra loro due o più cose; farle aderire strettamente. *v. rifl. o intr. pron.* 2 aderire, appiccicarsi: *il sugo si è attaccato* PORTUGUÊS grudar, aderir *v*
avocado *sm* PORTUGUÊS abacate *sm* (⇒)
bagnomaria *s. m. invar.* oggi usato solo nelle loc. *cuocere, scaldare a bagnomaria*, immergere in acqua bollente il recipiente che contiene ciò che deve essere riscaldato. PORTUGUÊS banho-maria *sm*
barattolo *sm* PORTUGUÊS vidro, lata *sm, sf* (⇒)
bicchiere *sm* PORTUGUÊS copo *sm* (⇒)
biscotto *sm* PORTUGUÊS biscoito *sm*
biscotto savoiardo *sm* PORTUGUÊS biscoito champanhe *sm*
bollire *v. intr.* [*io bóllò ecc.*] 1 detto di liquidi, passare dallo stato liquido a quello di vapore, formando delle bolle che salgono e si liberano in superficie: *l'acqua bolle a 100 gradi* | detto di cibi, cuocere nell'acqua in ebollizione: *le patate bollono; qualcosa bolle in pentola*, PORTUGUÊS ferver *v*
bottiglia *sf* PORTUGUÊS garrafa *sf* (⇒)
buccia *sf* PORTUGUÊS casca *sf*
budino *sm* PORTUGUÊS pudim *sm*
burro *sm* PORTUGUÊS manteiga *sf*
bustina *sf* PORTUGUÊS envelopinho, saquinho *sm*
cacao *sm* PORTUGUÊS cacau *sm*
carta d'alluminio *sf* PORTUGUÊS papel de alumínio *sm*