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

Janaina Claro

**A PRESENÇA DAS CONJUNÇÕES EM UM LIVRO DIDÁTICO PARA
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ITALIANO): FOCO EM TEXTOS
ARGUMENTATIVOS**

Versão Corrigida

São Paulo

2015

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

Janaina Claro

**A PRESENÇA DAS CONJUNÇÕES EM UM LIVRO DIDÁTICO PARA
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ITALIANO): FOCO EM TEXTOS
ARGUMENTATIVOS**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas,
Universidade de São Paulo, para a obtenção
do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Língua, Literatura e
Cultura Italianas

Orientadora: Fernanda Landucci Ortale

Estou de acordo com a versão corrigida

Versão corrigida

São Paulo

2015

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

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C591p Claro, Janaina
A presença das conjunções em um livro didático para ensino de língua estrangeira (Italiano): foco em textos argumentativos / Janaina Claro ; orientadora Fernanda Landucci Ortale. - São Paulo, 2015.
134 f.

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

1. Italiano. 2. Língua estrangeira. 3. Conjunções. 4. Material didático. 5. Texto argumentativo. I. Ortale, Fernanda Landucci, orient. II. Título.

À minha querida família, por todo apoio,
paciência, confiança e amor.

AGADECIMENTOS

A Deus, que me possibilitou estar aqui.

Aos meus pais, Sílvia e Luiz, por todo carinho, paciência, confiança e amor incondicional em todas as fases da minha vida.

Ao meu amoroso esposo, Fabiano, por todo carinho, paciência, amor e empatia em todas as etapas do Mestrado.

Aos meus pequenos, Lorenzo e Caterina, por toda a compreensão e amor.

À CAPES por ter financiado parte da minha pesquisa.

À professora Fernanda Landucci Ortale, minha querida orientadora, que, ainda na graduação, despertou em mim o amor pelo ensino do italiano; me incentivou a fazer o intercâmbio e a ingressar no mestrado. Serei sempre grata por todo apoio, amor e carinho ao acreditar que seria possível concluir, mesmo sendo mãe de dois bebês.

Às professoras Roberta Ferroni e Fernanda Silva Veloso pelas críticas e sugestões na qualificação.

Às professoras Elisabetta Santoro, Heloísa Brito de Albuquerque Costa e Eliane Gouvêa Lousada pelas aulas, sugestões e incentivos durante a graduação e pós-graduação.

À professora da Faculdade de Educação Isabel Gretel Maria Eres Fernandez, pelas aulas, os livros emprestados e sugestões.

Ao meu irmão, Luiz, por sempre acreditar que tudo daria certo.

Aos meus colegas da Letras: Evelyn Moraes, Cristiane Aragão, Vinicio Corrias, Carolina Cristovão de Macedo, Luciana Cammarota, Luciana Baraldi, Júlia Pontes, Thaís Cavalcanti e Fábiana Mendes da Silva.

A todos os colegas de graduação e pós, que dividiram comigo dúvidas, incertezas, angústias e alegrias.

A Viviane Silva por toda amizade, carinho e ajuda.

RESUMO

CLARO, J. A presença das conjunções em um livro didático para ensino de língua estrangeira (Italiano): foco em textos argumentativos. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta dissertação tem como objetivo investigar a presença das conjunções em um livro didático de língua italiana para estrangeiros. O material analisado consiste em textos argumentativos, com suas respectivas atividades, presentes nos três volumes da coleção *Arrivederci!*. Quanto ao aspecto teórico, procuramos apresentar definições de sujeito, língua, texto (KOCH, 2011a, MARCUSCHI, 2008) e argumentação, assim como modelos de competência comunicativa (BACHMAN, 2003; CELCE-MURCIA, 2007). Ainda como fundamentação teórica, apresentamos um panorama comparativo das orações coordenadas e subordinadas da língua portuguesa e da língua italiana, bem como taxonomia das conjunções em ambas as línguas. Do ponto de vista metodológico, selecionamos os textos de caráter argumentativo presentes nos livros didáticos selecionados para o estudo, com base na presença de operadores modais (KOCH, 2011b) e elaboramos uma tabela para cada um dos três volumes da coleção, contendo: o número da unidade didática, a seção relativa a cada texto argumentativo, a modalidade (oral ou escrita), a quantidade, a listagem das conjunções e as atividades relacionadas a cada texto argumentativo. Quanto aos resultados obtidos, observamos que há pouca relação entre os textos argumentativos e atividades de produção escrita, potencialmente importantes para o desenvolvimento da competência linguística (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Verificamos ainda, que os textos argumentativos estão desvinculados da sistematização das conjunções e de atividades explicitamente voltadas para o seu uso. O próprio Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, base para o planejamento e para a elaboração de materiais didáticos, menciona o ensino da habilidade de argumentar apenas a partir do nível B2. Como último resultado deste estudo, mencionamos o descompasso entre a opinião dos professores sobre a necessidade de trabalhar sistematicamente com as conjunções desde os níveis iniciais e o baixo percentual de atividades e explicitações sobre as conjunções nos livros didáticos analisados.

Palavras-chave: italiano, língua estrangeira, conjunções, materiais didáticos, texto argumentativo.

ABSTRACT

CLARO, J. The presence of the conjunctions in a textbook for a foreign language teaching (Italian): focus on argumentative texts. 2015. 135 f. Master's thesis – Faculty of Philosophy, Languages and Human Science at University of São Paulo, São Paulo, 2015.

The main goal of this dissertation is to investigate the presence of conjunctions in a textbook of Italian as a foreign language. The analyzed material are argumentative texts with their activities on the three volumes of the collection book *Arrivederci!*. As for the theoretical aspects, we try to present definitions of subject, language, text (KOCH, 2011a; MARCUSCHI, 2008) and argumentation, as well as the models of communicative competence (KOCH, 2011b; BACHMAN, 2003; CELCE-MURCIA, 2007). We present also for the theoretical aspects a comparative panorama of the coordinated and subordinated clauses in Portuguese and Italian and the conjunctions' taxonomy in both languages. At the methodological point of view, we selected the texts in the textbooks that have had an argumentative character, it based on the presence of modals operators (KOCH, 2011b) and we made a table for each one of the volume in the collection. It had: the number of the unit, the section related of the argumentative text, the modality (oral or written), the quantity, a list of conjunctions and the activities related for each argumentative text. As for the results, we observed there is a little relation between the argumentative texts and those written activities, potentially important for the development of language skills (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). We also note, that the argumentative texts are unlink with the conjunctions' systematization and activities focused for their use. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment (CEFR) cited the teaching of the argumentation ability on only from level B2. As the last result of this study, we mentioned the gap between the views of teachers on the need to work the conjunctions systematically from the beginners' levels and the low percentage of activities and explanations about the conjunctions in the textbooks analyzed.

Keywords: Italian, foreign language, conjunctions, textbook, argumentative text.

RIASSUNTO

CLARO, J. La presenza delle congiunzioni in un materiale didattico per l'insegnamento di lingua straniera (Italiano): i testi argomentativi come scopo. 2015. 135 f. Tesi (Master) – Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo, San Paolo, 2015

Questa tesi ha come scopo investigare la presenza delle congiunzioni in un libro didattico di lingua italiana per stranieri. Il materiale analizzato sono i testi argomentativi e le rispettive attività, presenti nei tre volumi della collana editoriale Arrivederci!. Riguardo agli aspetti teorici, abbiamo presentato le definizioni di soggetto, lingua, testo (KOCH, 2011a, MARCUSCHI, 2008), argomentazione; e anche i modelli di competenza comunicativa (BACHMAN, 2003; CELCE-MURCIA, 2007). Abbiamo presentato non solo un panorama comparativo delle proposizioni coordinate e subordinate del Portoghese e dell'Italiano ma anche la tassonomia delle congiunzioni di entrambi le lingue. Dal punto di vista della metodologia, abbiamo scelto i testi di carattere argomentativo presenti nei libri didattici selezionati per lo studio, basati sulla presenza degli operatori modali (KOCH, 2011b) e abbiamo fatto una tabella per ogni libro della collana, la quale comprende: il numero dell'unità didattica, la sezione relativa ad ogni testo argomentativo, la modalità (orale o scritta), la quantità, l'elenco delle congiunzioni e delle attività correlate ad ogni testo argomentativo. Rispetto ai risultati ottenuti, abbiamo osservato che il rapporto tra i testi argomentativi e le attività di produzione scritta è basso, le quali sono potenzialmente importanti per lo sviluppo della competenza linguistica (SCHNEUWLY&DOLZ, 2004). Abbiamo verificato anche che i testi argomentativi non vengono presentati insieme alle spiegazioni sulle congiunzioni e alle attività esplicitamente concentrate sui loro usi. Il proprio Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, la base per la pianificazione e l'elaborazione dei materiali didattici, indica l'insegnamento dell'abilità di argomentare soltanto a partire dal livello B2. Come ultimo risultato di questo studio, abbiamo verificato una dissonanza tra l'opinione dei professori circa la necessità di lavorare sistematicamente con le congiunzioni fin dai livelli elementari ed il basso percentuale di attività e di spiegazione sulle congiunzioni nei libri didattici analizzati

Parole-chiave: italiano, lingua straniera, congiunzioni, materiali didattici, argomentazione.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de competência comunicativa proposta em 2003 por Celce-Murcia (2007 p.45)	27
Figura 2: Componentes da competência linguística proposto por BACHMAN (2003).	28
Figura 3: Esquema de como se desenvolve a competência comunicativa segundo o QECR.	33
Figura 4: Esquema das formas que as orações subordinadas podem ter.	43
Figura 5: Esquema das funções que as orações subordinadas podem ter.	44
Figura 6: Coleção de livros didáticos <i>Arrivederci!</i>	59
Figura 7: Página introdutória da unidade 1 de <i>Arrivederci! 2</i>	60
Figura 8: Seção: <i>L'Italia da vicino</i> da unidade 1 de <i>Arrivederci! 2</i> .	61
Figura 9: Seção <i>Ripassiamo</i> da unidade 1 de <i>Arrivederci! 2</i> .	61
Figura 10: Seção <i>Cosa so fare?</i> da unidade 1 de <i>Arrivederci! 2</i> .	62
Figura 11: Seção <i>Ascoltiamo</i> da unidade 1 de <i>Arrivederci! 2</i> .	62
Figura 12: Seção <i>Alla scoperta</i> da unidade 1 de <i>Arrivederci! 2</i> .	63
Figura 13: Seção <i>Leggiamo</i> , da unidade 1 de <i>Arrivederci! 2</i> .	63
Figura 14: Seção <i>Un po' di più</i> da unidade 1 de <i>Arrivederci! 2</i> .	64
Figura 15: Seção <i>Scriviamo</i> da unidade 2 de <i>Arrivederci! 2</i> .	64
Figura 16: Seção <i>Parliamo</i> da unidade 1 de <i>Arrivederci! 2</i> .	65
Figura 17: Seção <i>Giochiamo</i> da unidade 1 de <i>Arrivederci! 2</i> .	66
Figura 18: Seção <i>Facciamo il punto?</i> 1 de <i>Arrivederci! 2</i> .	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Esquematização dos livros didáticos AR1, AR2, AR3.	59
Tabela 2: Resumo das secções e as unidades que se encontram nos livros AR1 e AR2	67
Tabela 3: Análise dos textos argumentativos presentes em <i>Arrivederci!</i> 1	79
Tabela 4: Análise dos textos argumentativos presentes em <i>Arrivederci!</i> 2	99
Tabela 5: Análise dos textos argumentativos presentes em <i>Arrivederci!</i> 3.	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O Texto e a Competência Comunicativa	17
1.1. <i>Noções de língua, sujeito e texto</i>	17
1.1.1. As categorias do texto	18
1.1.2. A argumentação	21
1.2. <i>Competência comunicativa</i>	24
1.3. <i>O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)</i>	29
2. As conjunções do Português do Brasil e da Língua Italiana	35
2.1. <i>A coordenação</i>	35
2.1.1. A coordenação em “Português Brasileiro”	36
2.1.2. A coordenação em Língua Italiana	36
2.2. <i>A subordinação</i>	37
2.2.1. A subordinação em “Português Brasileiro”	38
2.2.2. A subordinação em Língua Italiana	44
2.3. <i>Conjunções coordenativas:</i>	47
2.4. <i>Conjunções subordinativas</i>	50
3. Metodologia	55
3.1. <i>Contexto de pesquisa</i>	55
3.2. <i>Os livros didáticos selecionados para a pesquisa</i>	58
4. Análise dos dados	70
4.1. <i>Os primeiros livros didáticos</i>	70
4.2. <i>A análise dos livros didáticos Arrivederci 1, 2 e 3</i>	72
4.2.1. O livro <i>Arrivederci! 1</i> (AR1):	72
4.2.2. O livro <i>Arrivederci! 2</i> (AR2):	80
4.2.3. O livro <i>Arrivederci! 3</i> (AR3):	102
4.3. <i>Casos especiais:</i>	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

INTRODUÇÃO

A ideia de investigar a presença das conjunções nos livros didáticos de italiano ocorreu a partir da experiência da pesquisadora como professora de italiano nos cursos de extensão da Universidade de São Paulo. Durante sua prática, a pesquisadora identificou uma grande dificuldade dos alunos em relação à produção escrita em Italiano. Mesmo em níveis avançados, os textos dos alunos que requeriam algum traço argumentativo e uma maior elaboração das ideias, pareciam insatisfatórios devido a problemas de coesão.

Este trabalho apoia-se na ideia de Benveniste (1974 *apud* KOCH, 2011b) de que ao produzir um discurso, o enunciador se aproxima da língua, não somente na comunicação da mensagem, mas também na expressão e interação social. Podemos pensar o quanto é rico para a comunicação e para o aprendiz de língua estrangeira¹, ser capaz de se expressar na língua alvo. Esse indivíduo, desta forma, constitui-se em um “eu” que produz o discurso e, simultaneamente, o interlocutor que também é constituído pelo seu “eu” “por meio do jogo das representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem” (Koch, 2011b p. 19). Para construirmos um texto, devemos estruturar bem um discurso dando-lhe condições de progresso e de coerência para que a comunicação se estabeleça.

Uma análise preliminar dos textos dos alunos² permitiu afirmar que muitos eram mal articulados, infantilizados, de certa forma, por conta do baixo número de tipos de conjunções e da alta frequência de algumas como: *e* [e], *ma* [mas], *però* [porém], *come* [como] e *perché* [para que, por que, porque]. A falta (ou a escassa presença) de outras conjunções, a produção de textos com problemas de coesão e com predomínio de frases coordenadas instigaram a pesquisadora a entender a origem do problema. Os referidos textos possuíam a seleção gramatical desejada, mas não eram suficientemente coesos, pois, muitas frases e ideias ficavam soltas. Ao pedir que refizessem essas produções escritas, outros erros eram sanados como concordância tempo-verbal, preposições, mas

¹ Neste trabalho utilizaremos os termos: língua estrangeira e segunda língua como sinônimos. Há teóricos que as separam, sendo língua estrangeira (LE) a língua aprendida em espaços em que possui estatuto sociopolítico e segunda língua (L2) é a língua não materna e “oficial aprendida e utilizada dentro de um território em que ela tem função reconhecida”. (VIEIRA, 2012 p.3)

² As redações que foram analisadas foram durante a experiência da pesquisadora como professora de língua italiana no curso de extensão Italiano no *Campus*.

os de coesão permaneciam. Além disso, a construção do Italiano é muito mais complexa que a do Português.

Pensamos, então, em algumas possibilidades para investigarmos as dificuldades de argumentar e optamos por estudar os textos argumentativos dos materiais didáticos. Inicialmente, questionamos alguns professores do Italiano no *Campus*. Se eles encontravam dificuldades no ensino das conjunções e se os materiais didáticos as apresentavam de forma sistemática.

Com base nas respostas dos professores, resolvemos, então, escolher uma coleção de livros que contemplasse todos os níveis de competência que existem no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) e esta foi uma grande dificuldade, pois a grande maioria das coleções de livros didáticos em língua italiana contemplam somente até o nível B2 (usuário competente, nível vantagem). Para os níveis C1 e C2 (usuários proficientes), existem outras coletâneas. Além disso, a maioria dos cursos oferecidos contempla apenas até o nível B2. Decidimos analisar a coleção completa de livros didáticos que era utilizada até o final de 2014 nos cursos do Curso de Extensão da Universidade de São Paulo – Italiano no *Campus*, o *Arrivederci! 1*, *Arrivederci! 2* e *Arrivederci! 3*. Essa coleção contempla dos níveis A1 até B1+. Nesse sentido, o tema da pesquisa além de ter uma motivação pessoal, tem uma importância do ponto de vista prático e teórico.

A fim de direcionar nossa investigação acerca de textos argumentativos nos livros didáticos de italiano, elaboramos duas perguntas de pesquisa:

- 1 Como se dá a presença das conjunções em textos de caráter argumentativo nos livros didáticos? Como as conjunções são apresentadas nas unidades didáticas?
- 2 Qual a relação entre os textos de caráter argumentativo e as respectivas atividades propostas?

A primeira pergunta tem como objetivo verificar se há a presença das conjunções nos textos argumentativos e se há alguma sistematização ou menção às conjunções. A segunda questão é direcionada às atividades que acompanham os textos. Queremos investigar se essas atividades promovem a discussão do tema ou ainda se promovem o desenvolvimento da produção escrita. A discussão do tema, mesmo que oralmente, vincula o uso das conjunções na produção oral e a produção escrita promove um grande desenvolvimento da competência linguística.

Para a realização do presente estudo, dividimos a dissertação em quatro capítulos.

No capítulo 1, apresentamos, inicialmente, as noções de língua, de sujeito e de texto. Uma vez que os materiais didáticos são produzidos com base nos parâmetros definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR doravante), discutimos o que é competência comunicativa e todas as definições ao QECR.

Utilizamos para este trabalho a noção de língua conceituada por autores (KOCH, MARCUSCHI) que a consideram como um sistema que se expressa através de seus sujeitos que produzem a interação dentro de um contexto social, cognitivo e histórico. O sujeito, portanto, é o agente da interação, protagonista de seu aprendizado, que tem a língua como meio interacional. Assim, o texto é uma construção social que depende dos seus agentes, pois ao escrever ou falar um texto leva-se em conta o leitor ou o interlocutor e seu contexto social. Ele possui ainda uma divisão em duas categorias: texto e discurso. Alguns teóricos acreditam que a descrição dessa divisão é difícil, pois cada um possui categorias complementares. No discurso não se encontra um objeto estável - codificação e decodificação, nele a prática linguística se dá por meio de seus agentes interacionais e dentro de uma situação sócio histórica. O texto é a organização do discurso que nos conduz a uma figura ou figuração. Entre o discurso e o texto, chamados por Marcuschi (2008), respectivamente de “objeto do dizer” e “objetos de figura” encontramos o gênero. Este foi definido por Bakhtin (1992, *apud* KOCH, 2011a) como instrumento discursivo não estático que muda de acordo com as transformações sociais. As funções sociocomunicativas do gênero é o tipo textual, no caso deste trabalho, o tipo argumentativo.

Uma vez que a todo discurso subjaz uma ideologia, tomamos que argumentar é um ato linguístico fundamental, pois a progressão discursiva ocorre através de articulações argumentativas essenciais para a coesão e coerência textual (KOCH, 2011b). Ao produzir um texto, o locutor exprime suas intenções através de operadores modais, o interlocutor o interpreta através de diferentes níveis de significação que demonstram sua competência linguística.

A competência linguística é uma das competências que compõem a competência comunicativa. Trouxemos dois modelos de competência comunicativa: o utilizado em testes linguísticos de aprendizagem de uma segunda língua (BACHMAN, 2003) e o que visa ao ensino de segundas línguas (CELCE-MURCIA, 2007). No modelo de Bachman

a competência linguística divide-se em competência organizacional e competência pragmática; a primeira subdivide-se em competências gramatical e textual e a segunda em competências ilocucionária e sociolinguística. Para o nosso estudo, nos focamos na competência textual que é a capacidade de organização retórica da língua por meio de regras de coesão. No modelo de Celce-Murcia (2007), a competência discursiva encontra-se no centro de todas as competências, pois somente ela capacita o usuário da língua a arranjar palavras e estruturas para uma mensagem coesa. Ao redor dessa competência encontram-se outras, tais como: a linguística, a interacional, a sociocultural e a formulaica. No QECR, encontramos a competência comunicativa dividida em competência linguística, sociolinguística e pragmática. A competência discursiva encontra-se dentro da competência pragmática como a responsável pela capacidade de organização textual.

Após descrevermos os modelos de competência comunicativa e focarmos nas competências que se referem ao texto, percebemos que em todos eles a coesão é mencionada como essencial a um texto, e o modelo de Bachman (2003) menciona o uso das conjunções para construir um texto coeso.

No capítulo 2, nosso objetivo principal é apresentar não somente as conjunções coordenativas e subordinativas, mas o que encontramos nas gramáticas descritivas como orações coordenadas, orações subordinadas em Língua Portuguesa e Língua Italiana. Os linguistas brasileiros denominam nossa língua de “português brasileiro”, daí, PB. A Língua Italiana será representada como LI. Iniciamos o capítulo com o conceito de coordenação, depois apresentamos as orações coordenadas em PB e em LI, seguimos para a subordinação de ambas as línguas e finalizamos com as conjunções coordenativas e subordinativas em PB, apresentadas em paralelo com as conjunções coordenativas e subordinativas da LI.

O capítulo 3 tem como objetivo apresentar a metodologia usada para a organização e para a análise dos textos escolhidos nos livros didáticos, bem como a descrição dos três volumes da coleção *Arrivederci!*. Ao apresentarmos cada livro e cada seção, identificamos os textos argumentativos, com base em Koch (2001b), que aponta o critério da presença de, pelo menos, um operador modal, como os performativos implícitos, auxiliares modais entre outros que são listados no capítulo 1. Após a seleção dos textos, separamos as conjunções que haviam e as classificamos como coordenativas e subordinativas de acordo com a gramática italiana.

No capítulo 4, apresentamos a análise dos textos, procurando responder as perguntas de pesquisa. Detalhamos a quantidade e os tipos de conjunções, as classificamos e apresentamos as atividades relacionadas a cada texto definido como argumentativo. Uma vez que os dois primeiros livros já possuíam a divisão em seções, conseguimos mencionar em qual seção os textos, as conjunções e as atividades se encontravam. Visto que o terceiro volume não possui essa divisão, para indicarmos onde se localizam os textos, utilizamos o título que se encontra em cada página, além do número da página.

Ainda no capítulo 4, após a análise do terceiro volume, descrevemos casos que classificamos de “casos especiais”, que se referem a atividades de sistematização das conjunções e atividades gramaticais com o uso das conjunções.

E, finalmente, nas considerações finais, apresentamos uma síntese do presente trabalho, as principais conclusões e contribuições do nosso trabalho do ponto de vista teórico-prático para a área de ensino-aprendizagem de italiano.

1. O Texto e a Competência Comunicativa

Tendo em vista que o objetivo do nosso trabalho é analisar como são apresentadas as conjunções em textos de caráter argumentativo nos livros didáticos usados para o ensino do Italiano a estrangeiros, propomos neste primeiro capítulo apresentar um arcabouço teórico que nos ajude a compreender o conceito de texto. Desta forma, a primeira parte abordaremos reflexões sobre o texto e a argumentação, passaremos pelas definições de gênero e tipo textual. Na segunda parte afrontaremos as definições de competência comunicativa.

1.1. Noções de língua, sujeito e texto

Uma vez que analisaremos um livro didático de língua estrangeira que se define como comunicativo por seus autores³, poderemos apresentar as noções de língua e sujeito que serão adotadas pelo manual. Através da afirmação “comunicativo” e da posição do aprendiz como “protagonista” de seu aprendizado acreditamos que os autores possuem a noção de língua como o “lugar da interação” (KOCH, 2011a, p.15) e de sujeito como “entidade psicossocial” (Ibidem).

Essa perspectiva de língua foi desenvolvida por Lev S. Vygotsky (2001) que, ao estudar a linguagem, percebeu que esta era mediada entre sujeito e objeto de conhecimento e possuía a função não só de intercâmbio social, mas também, de pensamento generalizante. Desta forma “a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem” (OLIVEIRA, 1992, p.27).

Segundo Marcuschi (2008, p.61), a posição sociointerativa da língua contempla a língua de forma sistemática, a observa no âmbito social, cognitivo e histórico:

³ *Arrivederci! è un manuale moderno e comunicativo per l'apprendimento dell'italiano. [...] Arrivederci! rende gli studenti protagonisti dell'apprendimento, si adatta ai loro bisogni e offre loro le competenze necessarie per affrontare diverse situazioni quotidiane in Italia [...]. Guida dell'insegnante p.4 - 5.* “Arrivederci! é um manual moderno e comunicativo, para a aprendizagem do Italiano. [...] Arrivederci! torna o estudante protagonista do seu aprendizado, se adapta às suas necessidades e lhes oferece as competências necessárias para enfrentar diversas situações quotidianas na Itália [...]. Manual do professor p.4-5.”

Todas as traduções feitas neste trabalho são de nossa autoria.

A língua é um sistema com a qual falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.

Esse sistema que se expressa possui um caráter ativo dos sujeitos que produzem a interação, assim ocorre uma reprodução e produção do social conforme a situação nas quais participam, tornam-se responsáveis pelas atualizações das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia ocorrer (KOCH, 2011a).

Nesta concepção interacional e dialógica de língua, o texto torna-se o lugar da interação e autor/leitor passam nele construir significados e serem construídos pela interação. Desta forma, somente quando o contexto dos participantes da interação é conhecido, podemos detectar no texto os infinitos tipos de implícitos (Ibidem) e a compreensão não é mais “uma decodificação de mensagens de uma codificação do emissor” (Ibidem, p.17), mas uma atividade interativa. A produção do sentido se dará nessa atividade complexa através dos elementos textuais e da sua forma de organização, porém muitos saberes deverão ser requeridos para a sua reconstrução no ato da comunicação.

O texto é, portanto, “uma *unidade comunicativa* (um evento) e de uma *unidade de sentido* realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema” (MARCUSCHI, 2008, p.76 - grifos do autor). Ambos, sistema e sentido, possuem função fundamental na produção textual, mas o texto não é uma unidade formal da língua, como um fonema, o morfema ou uma frase (Ibidem).

Sob o ponto de vista linguístico, discursivo e cognitivo não existe aleatoriedade nas sequências dos enunciados, “o texto *acha-se construído na perspectiva da enunciação*” (Ibidem, p.77 – grifos do autor). Desta forma, a construção do texto se dá através da situação discursiva, da relação dos interlocutores, quando se escreve um texto deve-se ter em mente seu leitor. Independentemente da situação comunicativa, grande parte dos objetos de referência em um texto estão implícitos, pois o produtor pressupõe que seu leitor possui conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos para a sua compreensão. Na próxima seção abordaremos as categorias do texto: discurso, gênero textual e tipo textual.

1.1.1. As categorias do texto

Para continuarmos o estudo do texto devemos ainda apresentar outros elementos como discurso e gênero. Segundo Coutinho (2004, p. 29, *apud* MARCUSCHI, 2008 p.81)⁴ a tendência atual da Linguística Textual é de não definir rigidamente texto e discurso pois deve-se salientar que ambos são complementares na situação comunicativa. Adam (1994:41 *apud* MARCUSCHI, 2008)⁵ também acredita que a separação entre texto e discurso é complicada, pois suas dimensões são complementares. O discurso se daria no plano da enunciação, o texto da esquematização e entre eles estaria o gênero, o que condiciona a atividade enunciativa (*Ibidem*).

A partir dessa perspectiva, o discurso é visto por Coutinho (2004, *apud* MARCUSCHI, 2008 p.82) como o “objeto do dizer”, ou seja, uma prática linguística em que entram em ação os participantes da interação e a situação sócio histórica da enunciação. Isso significa que o uso da língua no plano discursivo não é um objeto real e estável, captado no plano da codificação-decodificação. Já o texto como o “objeto de figura” é a esquematização deste que nos conduz a uma figura ou uma figuração, por esse motivo que não podemos acreditar que existam enunciados sequenciados para a sua formação, mas uma configuração global que pode ser um romance completo ou somente um enunciado.

Entre o “objeto do dizer” e o “objeto de figura” encontra-se o gênero, visto como prática social e prática textual discursiva. “Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável” (MARCUSCHI, 2008, p.84). São modelos relativamente estáveis de enunciados detectados pelos participantes da interação de acordo com a prática social.

Segundo Bakhtin (1992, *apud* KOCH, 2011a, p.54)⁶ os gêneros não são estáticos, mudam de acordo com as transformações sociais, mas possuem uma forma de composição, um plano composicional e diferem entre si por seu conteúdo temático, estilo e intenção do locutor. A noção de gênero como instrumento discursivo difundida por Bakhtin (1953/1959 *apud* SCHNEUWLY 2004:25) fez com que Schneuwly & Dolz (2004, p.28) ampliassem a metáfora para “megainstrumento”, formado por vários

⁴ Coutinho, Antónia (2004). *Schematisation* (discursive) et *disposition* (textuelle). In: Jean-Michel Adam; Jean-Blaise Grize & Magid Ali Bouacha (orgs.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, pp. 29-42.

⁵ Adam, Jean-Michel (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan

⁶ Bakhtin, Michael [1953](1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

sistemas semióticos que agem em situações comunicativas (KOCH, 2011a). O domínio do gênero é o domínio da situação comunicativa, e pode acontecer por meio do ensino das habilidades necessárias para a produção de um gênero em específico. Assim, o ensino do gênero daria o poder de ação dos professores aos seus alunos, pois o domínio da produção textual exige muito mais do que outros domínios, obrigando o desenvolvimento de uma didática específica pelos professores (SCHNEUWLY&DOLZ, 2004).

Ao citar Bronckart (1994)⁷, Koch (2011a, p.55) diz que a escolha adequada do gênero pelo produtor acontece no intertexto, este é formado por uma série de gêneros de texto construídos por gerações anteriores que podem ser manejados em uma situação comunicativa específica com possíveis transformações. A escolha do gênero deve respeitar seus interlocutores e sua formação social, como Koch (2011^a, p.55) expõe:

Esses gêneros, formados por conjuntos bem definidos de textos, a par de outros 'nebulosos', constituem uma espécie de 'reservatório de modelos textuais', portadores de valores de uso determinados em uma certa formação social.

Em consonância com o aspecto sócio histórico do gênero, Marcuschi (2004, p.155) afirma que:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Os gêneros formam, então, um modelo consolidado socialmente e variam de acordo com a situação comunicativa. A sua escolha é estratégica, já que inclui uma decisão do produtor às normas situacionais, levando-se em conta os objetivos discursivos, o lugar social e os interlocutores.

A função sociocomunicativa específica do gênero nem sempre é simples de exemplificar, são entidades empíricas em situações discursivas que se expressam de diversas formas, como o telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, etc. Já o tipo textual possui uma definição mais limitada. Através de algumas reflexões, Marcuschi (2004) nos dá a entender que o que definimos hoje como tipo textual, foi definido anteriormente por Bronckart (1994 *apud* KOCH, 2011a) como intertexto conforme a afirmação de Marcuschi (2004, p.154-155 – grifos do autor):

⁷ Bronckart, Jean-Paul (1994). *Action, langage et discours*. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, p.7-64.

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. [...] Em geral os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

O tipo textual é identificado e caracterizado como o responsável por estabelecer um modo de interação de acordo com perspectivas que podem variar constituindo critérios que organizem diferentes tipologias (TRAVAGLIA, 2007). Não devemos pensar que a distinção entre gênero e tipo textual são opostas, mas que ambos são aspectos indispensáveis do exercício da linguagem em situações quotidianas de comunicação (MARCUSCHI, 2004, p.156).

Na próxima seção definiremos melhor o texto de tipo argumentativo, pois será este o nosso foco durante a análise da presença das conjunções nos livros didáticos que compõem nosso *corpus*.

1.1.2. A argumentação

Sabemos que o caráter argumentativo dá origem a um tipo textual e que vários tipos podem constituir um determinado gênero. Uma vez que nosso enfoque será nos textos de tipo argumentativo, partiremos da perspectiva de que o ato de argumentar “constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo” (KOCH, 2011b, p.17 – grifos da autora).

Filósofos como Austin e Searle (*apud* KOCH, 2011b) estudaram os atos de linguagem, o que se faz quando se fala e propuseram a existência de atos ilocucionários e atos perlocucionários, este diz respeito aos efeitos que se objetivam através da linguagem, como convencer e persuadir; aquele à força que o enunciado produz que pode ser de pergunta, de afirmação ou de promessa.

Os trabalhos de Perelman (1970, *apud* KOCH, 2011b)⁸ deram novas direções aos estudos sobre a argumentação. Para o estudioso, o seu objetivo é a de “adesão dos espíritos” às teses apresentadas no ato de linguagem e que, portanto, argumentar é um ato de persuasão. Dessa forma, o ato de convencer se orienta pela razão através de um

⁸ Perelman, Chaïm. (1970). *Le champ de l'argumentation*. Bruxelas: PUB

raciocínio lógico, permeado por provas objetivas que o faz atingir um discurso universal, de forma demonstrativa e atemporal (como um raciocínio matemático, as conclusões sucedem as proposições de forma natural). Através de argumentos verossímeis, o ato de persuadir visa atingir os sentimentos e a vontade do público alvo, e possui caráter ideológico, subjetivo, temporal e, por ser para um público específico, primeiramente, mostra as certezas de levar o público ou parte dele a aderir às ideias e argumentos que foram apresentados.

Além da ideologia que a argumentação insere na linguagem, adotaremos a posição de Koch (2011b) de que argumentar é atividade base em todo e qualquer discurso, já que a progressão deste ocorre por meio de articulações argumentativas, podendo assim considerá-la como fator essencial de coesão e de coerência textual. A autora cita Vogt (1980 *apud* KOCH, 2011b)⁹ para descrever o sentido que todo enunciado produz através de marcas linguísticas. Se o objetivo do falante ao produzir um enunciado pode ser variado, não há coerência em acreditar que exista apenas uma única interpretação para ele. Desta forma, o sentido do enunciado também é produzido através da interação no momento da comunicação é por isso que Vogt e Ducrot enfatizam em suas obras que o sentido linguístico pode ser compreendido não só como identidade ou diferença entre a estrutura do fato e a estrutura do enunciado usado para descrevê-lo, mas também como a orientação, a conclusão do discurso, a intenção que esse enunciado possui.

Na linguagem cotidiana, Ducrot (1979b *apud* KOCH, 2011b) destaca vários níveis do dizer em um discurso. Para o autor, não basta descrevermos o que foi dito, mas também em que nível foi dito. O sentido explícito nas línguas naturais forma um nível semântico de modo que subentendidos a ele formam-se outros níveis de significação implícitos. Existe ainda, um implícito absoluto que corresponde ao que é introduzido por si mesmo no discurso e ao que o locutor expõe - sem que o queira ou mesmo sem que o saiba - e um implícito relativo que subjaz ao que o locutor quer dizer.

Durante a comunicação, a interpretação é uma atividade constante e, baseada na suposição da intencionalidade da comunicação, ocorre também uma diversidade de interpretações, então “compreende-se **o querer dizer** como um **querer fazer**; deste modo introduzem-se no sentido todas as intenções da ação [...] e admite-se que o locutor

⁹ Vogt, Carlos. (1980). *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec/Funcamp.

deseja de algum modo fazer conhecer essa intenção” (*Idem*, p.24 – grifos da autora). O sentido não é algo preexistente à atividade de decodificação, mas é elaborado por ela.

Se a situação do discurso também faz parte da compreensão, é possível pensar que a própria língua guia, em muitos casos, a leitura implícita. Isso dependerá de uma leitura feita pelo intérprete, que dará o sentido mais aproximado da significação da frase que este realiza. Faz parte da competência linguística de que trataremos mais adiante, o reconhecimento dos níveis de significação.

As marcas linguísticas da argumentação estão nas relações que se estabelecem entre o texto (enunciado) e o evento (enunciação). Podemos, dessa forma, destacar, segundo Koch (2011b, p.33), algumas delas como, por exemplo, as pressuposições; as marcas das intenções (explícitas ou implícitas); os modalizadores que revelam sua atitude diante o texto; os operadores argumentativos e as imagens que se estabelecem entre os interlocutores.

A noção de pressuposição é muito divergente a vários linguistas, para este trabalho, utilizaremos a noção de pressuposição feita por Ducrot (1980, *apud* KOCH, 2011b). Para o estudioso, a pressuposição gera uma multiplicidade de vozes (polifonia) diferentes da do locutor. Em outras palavras, a polifonia é um desdobramento enunciativo dentro do próprio texto, como uma encenação teatral em que vários personagens atuam.

Ao produzir um texto, o locutor manifesta suas intenções através do modo de lexicalização que a língua disponibiliza (operadores modais). De acordo com Koch (2011b, p. 84) dentre os diferentes tipos de lexicalização podemos citar:

- a) Performativos implícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito etc.;
- b) Auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar etc.;
- c) Predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável etc.;
- d) Advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente etc.;
- e) Formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer etc. + infinitivo;
- f) Modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos do subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade etc.;
- g) Verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho etc.;
- h) Entonação (que permite, por ex.: distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral);
- i) Operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo etc.

Assim, o ato de argumentar leva o enunciador a utilizar marcas linguísticas para ajustar em maior ou menor grau sua relação com o que é dito, introduzir sentidos

através de sinais que auxiliam os interlocutores na sua interpretação, intencionalidade e incorporar outras vozes em seu discurso.

Os diferentes níveis de significação dados por um texto argumentativo fazem parte da competência linguística do interlocutor. A seguir abordaremos o conceito de competência comunicativa para melhor compreendermos a noção de texto adotada neste trabalho.

1.2. Competência comunicativa

O termo competência comunicativa existe há cerca de quarenta anos e tem sido muito utilizado na área de Linguística Aplicada para explicar como se deve proceder no ensino de línguas ou em seus testes. Nesta seção, trataremos de dois modelos distintos: o desenvolvido por Backman (1990) que é voltado para os testes linguísticos de aprendizagem de uma segunda língua (BACKMAN, 2003) e o modelo proposto por Celce-Murcia (2007) que visa o ensino de segundas línguas (CELCE-MURCIA, 2007).

Deve-se a Hymes¹⁰ (1967, 1972) o conceito de competência comunicativa que conhecemos hoje e que une as duas noções da dicotomia “competência” e “desempenho” criada por Chomsky¹¹ (1965, *apud* CELCE-MURCIA, 2007). Este definiu a competência como o conhecimento da língua e desempenho como seu uso em situações concretas, porém sem preocupar-se com a função social da língua (SILVA, 2004). Hymes¹² (1972, *apud* CELCE-MURCIA, 2007) acreditava que havia uma dimensão social na competência e a esse conceito acrescentou a palavra comunicativa, preocupando-se com o uso da língua. Assim, o termo competência comunicativa abrange não somente saber usar a língua através de sua sintaxe, léxico e fonologia, mas também através de um discurso mais específico da comunidade na qual está inserido: “o indivíduo demonstra possuir competência se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira” (SILVA, 2004 p.08). Após Hymes (1972), suas terminologias, perspectivas e noções de competência comunicativa fizeram

¹⁰ Hymes, D. (1967). *Models of the interaction of language and social setting*. Journal of Social Issues 23(2): 8–38

¹¹ Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, MA.

¹² Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In: Pride JB, Holmes J (eds) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin, Harmondsworth, p. 269–293

parte de justificativas de novas abordagens no ensino de línguas estrangeiras. Outros autores continuaram conceituando o termo competência comunicativa através de vários modelos.

Canale e Swain¹³ (*apud* SILVA, 2004), em 1980, desenvolveram um novo modelo àquele de Hymes, adicionaram a competência estratégica (a habilidade de usar estratégias que compensem os problemas e as deficiências no domínio do código linguístico) e ao que ele chamava de competência linguística, chamaram-na de competência gramatical. Canale¹⁴ (1983, *apud* SILVA, 2004) adicionou ao modelo anterior a competência discursiva (capacidade de construir ou interpretar textos), o que denota uma preocupação com a produção textual.

Em 1982, Hymes¹⁵ (*apud* BACHMAN, 2003) descreveu também sua preocupação com o texto quando disse que a competência linguística incluía a ‘gramática de recursos’ (aspectos formais da língua), a ‘gramática discursiva’ (aspectos estilísticos da língua) e o ‘estilo de desempenho’ (aspectos individuais do uso da língua).

Celce-Murcia¹⁶ (1995, *apud* CELCE-MURCIA, 2007) fez também suas contribuições ao modelo de Canale (1983) e a competência sociolinguística foi modificada para competência sociocultural que seria o conhecimento cultural prévio necessário para interpretar e usar a língua de forma efetiva. A competência gramatical foi renomeada para competência linguística uma vez que incluiria os sistemas fonológicos, lexicais e gramaticais. Neste modelo, a competência discursiva se encontra no centro de todas as competências e os vários componentes das demais competências (sociocultural, linguística e acional) interagem entre si e a competência estratégica engloba todas as outras já que dá ao usuário da língua habilidades estratégicas (cognitivas, meta-cognitivas) para negociar o sentido com o interlocutor (*idem*).

¹³ Canale, M; Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing*. Applied Linguistics 1(1): 1–48

¹⁴ Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In: Richards J, Schmidt R (eds) *Language and Communication*. Longman, London, pp 2–27

¹⁵ Hymes, D. (1982). *Toward linguistic competence*. Philadelphia, Pennsylvania: Graduate School of Education, University of Pennsylvania (mimeograph).

¹⁶ Celce-Murcia, M. (1995). *The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teacher education*. In: Alatis JE, Straehle CA, Ronkin M (eds) *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects*. Proceedings of the Georgetown University, Round Table on Languages and Linguistics, 2005. Georgetown University Press, Washington DC, pp 699–710

O último modelo de competência comunicativa proposto por Celce-Murcia (2007, p.45) foi direcionado ao ensino de línguas. Esse novo modelo ficou dividido em competências linguística, sociocultural, discursiva, formulaica e acrescentou a interacional, que era anteriormente denominada competência acional. O novo modelo é mostrado na Figura 1.

A competência discursiva manteve-se no centro das outras competências, pois é ela quem habilita o usuário da língua a selecionar e arranjar da melhor forma as palavras e estruturas para atingir uma mensagem coesa. Para que isso ocorra de forma eficaz, o aprendiz deverá usar a competência sociocultural para inserir seu discurso e da competência linguística (léxico e gramática) para dar coerência a este. Quatro subáreas da competência discursiva merecem destaque (CELCE-MURCIA, 2007, p.47):

- coesão: uso de referências (anáforas/catáforas), substituições/elipses, conjunções e cadeia lexical;
- dêixis: elementos linguísticos que servem para fazer referência em um enunciado à situação (aqui/lá) ao momento de enunciação (agora/então), aos interlocutores ou ainda a outros textos;
- coerência: expressar-se através de um esquema apropriado de conteúdo, mantendo a continuidade temporal, gerenciando informações e organizando o texto através de esquemas convencionais;
- estrutura genérica: esquema formal do texto que capacita o aprendiz a identificar em um discurso o gênero.

Figura 1: Esquema de competência comunicativa proposta em 2003 por Celce-Murcia (2007 p.45)

Vários estudos tentam validar os modelos propostos de competência comunicativa. Bachman (2003, p.87) descreve a competência gramatical como uma confluência de vários componentes como morfologia, sintaxe, gramática e a competência textual como coesão e organização retórica. Ambas as competências integram a chamada competência organizacional. Neste modelo, a competência linguística é composta pela competência organizacional, já mencionada, e a competência pragmática que se redefine incluindo a competência sociolinguística de Bachman e Palmer¹⁷ (1996, p.101) e a competência ilocucionária conforme a Figura 2. No modelo de Bachman, a interação entre os usuários e seus vários contextos caracteriza o ser competente comunicativamente na língua alvo.

¹⁷ “A competência sociolinguística consiste na sensibilidade para as convenções de uso da língua que são determinadas por aspectos do contexto específico de seu uso [...] ela nos habilita a desempenhar funções da linguagem de maneiras apropriadas àquele contexto”.

Figura 2: Componentes da competência linguística proposto por BACHMAN (2003).

A competência textual para Bachman (2003, p.90) compreende a capacidade do aprendiz em juntar enunciados a fim de formar um texto – falado ou escrito – de acordo com as regras de coesão e de organização retórica da língua alvo. Nele a coesão é compreendida como uma maneira eficiente de expressar relações semânticas como referência, elipse, conjunção e coesão lexical. Além disso, saber organizar informações velhas e novas torna-se importante. A organização retórica de um texto refere-se aos conceitos globais de estrutura de um texto, relaciona-se com o efeito que ele possui no leitor, ou seja, é a capacidade de identificar e organizar gêneros textuais. Essas convenções, os gêneros, são ensinadas em aulas de produção escrita quando esta se torna possível, mas a competência textual também se desenvolve na interação, por isso muitos trabalhos sobre análise do discurso utilizam-se da conversação como ponto de partida, aproveitando-se de variáveis de competência textual.

Existem algumas convenções que envolvem o início, manutenção e conclusão das interações, tais como “obtenção de atenção, nomeação de tópico, desenvolvimento

de tópico e manutenção da conversação” (HATCH, 1978 *apud* BACHMAN, 2003 p.91) e que, provavelmente, são mediadas pelo modo como os interlocutores realizam e organizam seus turnos conversacionais, muito semelhante à organização retórica utilizada nos textos escritos.

Segundo Bachman (2003, p.92), esse tipo de trabalho nos mostra uma variedade de estruturas que marcam relações coesivas em um discurso oral, seus mecanismos de adequação ao contexto de uso da língua alvo e aos objetivos de seus interlocutores. As convenções conversacionais mencionadas anteriormente possuem alguma analogia com a escrita, mas evidentemente por seu caráter interativo, a oralidade traz novos modos de organização do discurso que são somente possíveis na fala. Mesmo assim, segundo o autor, elas não devem ser consideradas como componentes separadas da competência textual, pois revelam também uma habilidade comunicativa da linguagem.

Continuaremos a discorrer sobre competência comunicativa e como ele é visto pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas na próxima seção.

1.3. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

O QECR foi elaborado nos anos 2000 pelo Conselho da Europa para colaborar com o Projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural” que se iniciou entre os anos 1989 e 1996. Seu objetivo era nortear os professores para o ensino de línguas estrangeiras. Logo ele acabou servindo como uma referência para a formulação e o desenvolvimento de material didático para o ensino de línguas estrangeiras. Nesta seção veremos como o QECR define texto, argumentação e competência comunicativa.

O conceito de “plurilinguismo” que o QECR desenvolve vai além da oferta de diversas línguas na escola ou em outros sistemas de ensino específicos e concentra-se na experiência cultural e pessoal de cada um, da língua falada em casa e na sociedade, e aprendida na escola. As diversas línguas aprendidas não ficam compactadas em compartimentos mentais separados (QECR, 2001), mas constrói-se uma conexão entre elas resultando em uma competência comunicativa maior. Assim não há uma necessidade de conhecer em profundidade uma, duas ou três línguas tendo o “falante

nativo ideal” como seu modelo; mas “a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” (*Idem*, p.24). O desenvolvimento de um Portfólio Europeu de línguas teve como objetivo fornecer uma classificação em relação ao conhecimento das línguas, da aprendizagem de outras experiências culturais. Assim no mesmo texto, na mesma página encontramos que,

(...) o QECR fornece, para além de uma escala para todos os aspectos da proficiência linguística numa dada língua, uma análise do uso da língua e das competências linguísticas, o que torna mais fácil, para aqueles que trabalham na área, a definição de objetivos e a descrição de níveis de êxito em todas as capacidades, de acordo com as várias necessidades, características e recursos dos aprendentes.¹⁸

Para o QECR, o aprendiz é um ator social, ou seja, é o protagonista ativo do seu aprendizado, não um expectador passivo; desta forma, seus atos de fala devem ser inseridos em contextos sociais que possuem significado. Para desenvolver as tarefas exigidas em cada contexto social, o aprendiz utilizará de recursos cognitivos, afetivos e outras competências que o tornam um ator social. A competência geral é o conjunto de características que permitem suas ações. A partir daí a competência comunicativa é a que permite o uso da língua, levando-se em conta o contexto interno ou externo em que a comunicação ocorre.

Vimos que o QECR possui as definições de sujeito e de língua similares às descritas nas secções 1.1 e 1.2. Além dessas definições semelhantes, temos ainda a concepção de texto. Baseamo-nos em Marcuschi (2008) e Koch (2001a, 2001b) para afirmar que texto é todo discurso que se forma através de uma situação discursiva. De forma consonante, o QECR (2001, p.30) define texto como sendo:

(...) qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a atividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa.

Devido às dificuldades para medir o conhecimento de línguas e dividi-los em níveis simplistas, o QECR desenvolveu um quadro com duas dimensões, a “dimensão vertical”, que nos oferece uma série ascendente de níveis comuns de referência para descrever a proficiência do aprendiz, e uma “dimensão horizontal”, que diz respeito ao uso da língua pelo aprendiz e da competência comunicativa da língua. Resumiremos

¹⁸ Uma vez que o texto retirado foi do QECR de Portugal, lá se usa a palavra *aprendentes* para designar os *aprendizes*.

nesta seção como são divididos os níveis e focalizaremos nos níveis que contemplam o ensino da argumentação.

Conforme a descrição presente no QECR, a divisão em níveis não tem por objetivo ser linear como uma régua (QECR 2001, p.40):

O Nível Elementar (Waystage) se situa a meio caminho do Nível Limiar (Threshold Level) numa escala de níveis e o Nível Limiar (Threshold Level) a meio caminho do Nível Vantagem (Vantage), a experiência que se tem com as escalas existentes sugere que muitos aprendentes precisam de mais do dobro do tempo para atingir o Nível Limiar (Threshold Level) do que para atingir o Nível Elementar (Waystage) e, provavelmente, precisam de mais do dobro para atingir o Nível Vantagem (Vantage Level) do que aquele que foi necessário para o Nível Limiar (Threshold Level), mesmo se os níveis parecem equidistantes na escala.

Observando os seis níveis, percebemos que eles correspondem às interpretações superiores ou inferiores da divisão clássica dos níveis Básico, Elementar e Avançado. Devido alguma dificuldade de tradução dos subníveis como “waystage”, foi proposta uma divisão em letras e números: A, B e C. Sendo o A para o usuário elementar (A1- Iniciação e A2- Elementar); B para o usuário independente (B1- Limiar e B2- Vantagem) e C para o usuário proficiente (C1-Autonomia e C2-Maestria).

Se pensarmos na necessidade da argumentação para uma boa comunicação, poderíamos achar que ela seria exigida, de uma forma mais simples já no nível elementar, porém apenas no nível Limiar (B1) é que encontramos algo como parte dos conhecimentos esperados, “expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto¹⁹” (Ibidem p.49), no B2, o usuário deve ser capaz de exprimir-se de modo claro sobre uma variedade de assuntos e “explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades” (Ibidem). Somente no B2 a argumentação aparece como uma necessidade comunicativa, mas ainda não é mencionada a coesão. Esta está descrita no nível C1, em que o usuário deve ser capaz de exprimir-se com clareza e de forma “bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso” (Ibidem).

Podemos afirmar, portanto, que o ensino/aprendizagem da argumentação é iniciado, de forma sistemática, segundo o QECR, somente no nível B1 e se “conclui”²⁰

¹⁹ Grafia conforme a Língua Portuguesa de Portugal.

²⁰ Utilizamos “conclui” entre aspas pois o QECR nos mostra que a aprendizagem de uma língua não é linear, facultando ao usuário um aprendizado constante.

no nível C1. Isso, a nosso ver, pode acarretar problemas ao aprendiz que possui certo nível linguístico em B1, como a capacidade de lidar com temas variados e situações diversas, mas não é capaz de argumentar organizando um texto de forma clara e coesa.

A argumentação é uma ferramenta da competência comunicativa, que no QECR (2001, p.34-35) é dividida em competência linguística, sociolinguística e pragmática. A competência linguística abrange os conhecimentos e capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, e a dimensão de língua como estrutura sistemática. Outras habilidades também são inclusas, como a organização cognitiva e o modo como esse conhecimento é armazenado. A organização deste e seu acesso é variável de acordo com o indivíduo (podendo ser consciente ou não). Além disso, depende das características culturais de sua comunidade de origem e de onde ocorreu sua aprendizagem.

A competência sociolinguística no QECR diz respeito às condições socioculturais que regem o uso da língua. Está relacionada às regras e convenções sociais e afeta toda a comunicação entre interlocutores de culturas diferentes, mesmo que estes não se deem conta disso. A competência pragmática, no QECR, abrange o uso funcional dos recursos linguísticos (atos de fala), criando argumentos que guiam a interação. A ela compete o domínio do texto (coesão e coerência) e a capacidade de identificação de tipos e gêneros do discurso. Todas essas competências são fortemente impactadas através dos ambientes culturais em que ocorrem as interações. Neste trabalho nos focalizaremos na competência pragmática já que nela encontramos a competência discursiva.

A competência discursiva descrita no QECR (2001, p.174) é a capacidade que o usuário da língua possui em organizar frases em sequência de modo a realizar discursos coerentes. Isso inclui o domínio de organizar frases em tópicos; sequência temporal; causa/efeito; gestão do discurso em organização temática, coesão e coerência, organização lógica, estilo e registro e eficácia retórica. Esta habilidade também inclui a capacidade de arquitetar bem um texto, ou seja, ter o conhecimento de como um texto é produzido em determinada comunidade, levando-se em consideração a modalidade da língua (fala/escrita), gênero e modo de argumentação.

“Grande parte da educação na língua materna é dedicada à construção das competências discursivas da criança. Ao aprender uma língua estrangeira, é provável que o aprendiz comece com pequenas intervenções, normalmente com a extensão de uma única frase. Em níveis de proficiência mais altos, o desenvolvimento da competência discursiva, cujas componentes são

indicadas nesta seção, assume uma importância cada vez maior. As escalas seguintes ilustram alguns aspectos da competência discursiva:

- flexibilidade em relação às circunstâncias;
- tomada de palavra (também apresentada como estratégias de interação);
- desenvolvimento temático;
- coerência e coesão.” (QECR, 2001, p. 175)

Resumiremos como se desenvolve a competência comunicativa para o QECR no quadro abaixo (Figura 3):

Figura 3: Esquema de como se desenvolve a competência comunicativa segundo o QECR.

Percebemos que o modo como a competência linguística é descrita pela QECR (2001), por Celce-Murcia (2007) e por Bachman (2003) são bem semelhantes e diferem somente em alguns aspectos ou nomenclaturas. Em todos a coesão é mencionada, inclusive no modelo de Bachman, que cita o uso de conjunções como essencial para o desenvolvimento da competência textual.

Neste capítulo, apresentamos algumas definições de texto, sujeito e argumentação, além de alguns modelos de competência comunicativa utilizadas para o ensino de línguas estrangeiras. Estes conceitos são importantes para sabermos como se desenvolve o material didático estudado, ou seja, o que é o texto nele, quem são os

atores da aprendizagem, o que é um texto de caráter argumentativo e como a competência comunicativa afeta a aprendizagem. Além disso, entender como esses conceitos são apresentados pelo QECR nos faz compreender os objetivos do material a ser estudado. No próximo capítulo, daremos uma síntese das conjunções em Português Brasileiro e em Língua Italiana e veremos suas semelhanças e diferenças, já que a presença ou não de conjunções constituem um importante critério para refletir sobre os textos argumentativos dos livros didáticos que formam nosso *corpus*.

2. As conjunções do Português do Brasil e da Língua Italiana

Os advérbios, as preposições e as conjunções constituem o que os linguistas chamam de “classe heterogênea”, ou seja, classe de palavras (ou categorias) muito diferentes entre si na forma e na função (BAGNO, 2011). Neste capítulo apresentaremos as conjunções do Português Brasileiro (PB) e da Língua Italiana (LI) através das orações coordenativas e subordinativas. Para as suas respectivas definições utilizaremos tanto as gramáticas descritivas em PB²¹ quanto em LI²². Partiremos da definição de orações coordenadas e subordinadas tanto em PB quanto em LI, depois seguiremos apresentando as conjunções coordenadas e subordinadas de ambas as línguas.

2.1. A coordenação

O termo coordenação deriva do latim *coordinatio(m)* (ordenar junto) e é a tradução da palavra grega *parataxe* (SENSINI, 1997), o sufixo *-taxe* significa a ordem, classe, ou organização sistemática, conforme podemos ver:

O prefixo grego *para-* significa ‘ao lado de’ (como em *paralelo*, por exemplo). Assim *parataxe* é o processo sintático em que as palavras e os sintagmas se colocam uns ao lado dos outros, sem hierarquização (BAGNO, 2011 p.884)

A coordenação, ou *parataxe* constitui o modo mais simples de construir um período e também um texto que se torna rápido e claro. Por outro lado, apresenta enunciados neutros, deixando ao interlocutor o trabalho de interpretá-los. É muito usada na língua falada e em registros coloquiais; na literatura é utilizada tanto em prosa quanto em poesia quando a intenção é reproduzir a língua falada do cotidiano e dar efeitos expressivos nos discursos como concisão e rapidez. Um dos efeitos negativos do excesso de orações coordenativas em um texto é deixá-lo monótono e cansativo, sendo assim, são pouco utilizadas em textos argumentativos científicos ou filosóficos, pois

²¹As gramáticas da língua portuguesa usadas como base para a nossa pesquisa, são: CUNHA, 2001 e LIMA, 2011.

²² A gramática italiana utilizada na pesquisa é SENSINI, 1997.

podem causar uma limitação em relação aos efeitos lógicos e podem se tornar inadequadas aos seus propósitos. (SENSINI, 1997 p. 492)

2.1.1. A coordenação em “Português Brasileiro”

Em PB, as orações coordenadas são divididas entre sindéticas e assindéticas. As orações assindéticas são as que não possuem a conjunção e podem ser justapostas, isto é, colocadas apenas lado a lado, como no seguinte exemplo:

“Será uma vida nova, começará hoje, não haverá nada para trás” (CUNHA, 2001 p.596).

Já as coordenadas sindéticas são as que são ligadas por uma conjunção. São classificadas de acordo com o tipo de conjunção, e assim, uma oração coordenada sindética aditiva possui conjunção aditiva, uma sindética adversativa possui conjunções adversativas e assim por diante. Veremos as classificações das conjunções coordenativas da PB mais adiante em paralelo com as da LI.

2.1.2. A coordenação em Língua Italiana

A coordenação entre duas frases italianas pode acontecer de diferentes formas: através de uma conjunção coordenativa, por assíndeto ou justaposição, por correlação ou ainda por polissíndeto.

A coordenação por assíndeto ou justaposição é usada em textos literários para descrever a rapidez com que as ações foram feitas, como em PB, ocorre quando se utiliza a vírgula ou dois pontos para agrupar as ideias sem o uso das conjunções:

Aprì il frigo, era vuoto. (SENSINI, 1997 p.493)

A coordenação por correlação ocorre quando duas orações se ligam por meio de um pronome ou advérbio correlativo (*chi...chi* [quem...quem], *alcuni...altri* [alguns...outros], *gli uni...gli altri* [uns...outros], *questo...quello* [isto...aquilo], *ora...ora* [ora...ora], *prima...poi* [antes...depois] etc)

Chi arriva, chi parte. Ora piange, ora ride. (Ibidem)

A coordenação por polissíndeto ocorre quando se repete a mesma conjunção em todas as orações do período.

E si muove e si gratta e parla di continuo. (SENSINI, 1997 p.493)

Em italiano, uma oração coordenada que está ligada à outra oração principal é então chamada de ‘oração coordenada à principal’.

Tornò a casa stanchissimo e andò subito a letto. (Ibidem)

- (a) *Tornò a casa stanchissimo* (oração principal).
- (b) *e* (conjunção *copulativa* [aditiva]).
- (c) *andò subito a letto.* (oração coordenada à principal).

Uma oração coordenada à principal é autônoma se tiver a mesma função sintática da oração principal, o período acima é constituído de duas orações independentes, como a coordenação deve ser. A seguir descreveremos o processo de subordinação das orações em língua italiana.

2.2. A subordinação

A subordinação ocorre quando duas ou mais orações se unem, estabelecendo uma relação hierárquica entre elas, ou seja, uma em dependência da outra, de modo que assim se formam uma oração principal ou independente, outra subordinada ou dependente. (SENSINI, 1997 p.496)

A palavra subordinação também é a tradução de um termo grego, *hipotaxe*, assim:

(...) o prefixo *hypo-*, presente em *hipotaxe*, equivale ao latino *sub-*, ‘embaixo de, sob’, origem da nossa preposição *sob*. No processo hipotático (ou de subordinação), os sintagmas estão hierarquizados em níveis, havendo uma desigualdade de importância entre eles, como é típico das hierarquias. É por isso que quando falamos de períodos compostos por subordinação nos referimos a orações principais (ou sentenças matrizes) e a orações subordinadas (BAGNO, 2011 p.884).

A subordinação pode ser intercambiável com a coordenação de forma semântica quando utilizamos a conjunção aditiva “e”. Uma oração como “Paolo lê e Laura escreve” pode ser expressa de forma subordinada como “Paolo lê enquanto Laura escreve”. O significado de ambas é similar, mas a coordenação não determina a relação entre as

orações, visto que são independentes, porém a subordinação - neste caso mediada pela conjunção *enquanto* - determina uma relação temporal entre as orações.

2.2.1. A subordinação em “Português Brasileiro”

O período composto por subordinação, segundo Cunha (2001), é equivalente a um período simples, porém seus termos podem ser classificados como essenciais, integrantes e acessórios, representado por orações. Os exemplos a seguir ilustram tais denominações relativas aos termos da oração:

“É necessário que venhas urgente.” (Ibid., p.599) {o sujeito da oração é o termo essencial *que venhas urgente*}

“Ninguém esperava que viesses.” (Ibidem) {o objeto direto de esperava é o termo integrante *que viesses*}

“Não desaprendi as lições que recebi.” (Ibidem) {o adjunto adnominal de lições é o termo acessório *que recebi*}

Quanto aos tipos de orações, podem ser classificadas em substantivas, adjetivas (restritivas ou explicativas), adverbiais e reduzidas (de gerúndio, particípio ou infinitivo); para uma melhor compreensão, detalhamos cada uma delas a seguir:

- Orações subordinadas substantivas

As orações subordinadas substantivas vêm introduzidas pela conjunção integrante que (ou se) e de acordo com seu valor sintático podem ser:

1. Subjetivas, quando possuem o valor de sujeito: “É certo que a presença do dono o sossegava um pouco” (Ibid., p.600).
2. Objetivas diretas, quando possuem a função de objeto direto: “Não sei se padre Bernardino concordará comigo” (Ibidem).
3. Objetivas indiretas, quando possuem a função de objeto indireto: “Não me esqueço de que estavas doente quando ele nasceu” (Ibidem).
4. Completivas Nominais, quando possuem a função de complemento nominal: “Ele tem a mania de que alho faz bem à saúde!” (Ibidem)
5. Predicativas, quando possuem a função de predicado: “A verdade é que eu ia falar outra vez de Noêmia” (Ibidem).

6. Apositivas, quando possuem a função de aposto: “É preciso que o pecador reconheça ao menos isto: que a Moral católica está certa e é irrepreensível” (CUNHA, 2001, p.601).
7. Agentes da passiva, quando possuem a função de agente da passiva: “As ordens são dadas por quem pode” (Ibidem).

O PB permite a omissão da conjunção integrante “que” depois de alguns termos que exprimem uma ordem, súplica ou desejo, conforme o exemplo:

“Penso daria um sofrível monge, se não fossem estes nervos miseráveis”. (CUNHA, 2001, p.601)

- Orações subordinadas adjetivas

As orações subordinadas adjetivas vêm frequentemente introduzidas por um pronome relativo e assim, possuem a função de adjunto adnominal de um substantivo ou pronome que o antecede: “Susana, que não se sentia bem, estava de cama” (Ibidem).

Como todo adjunto adnominal, a oração subordinada adjetiva pode depender de qualquer termo da oração, contanto que este seja um substantivo ou um pronome.

- Orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas

As orações subordinadas adjetivas podem ser classificadas quanto ao seu sentido em restritivas e explicativas. (Ibid., p.604)

1. As restritivas são orações que restringem e limitam o valor do substantivo (ou pronome) antecedente. São indispensáveis ao sentido do período e se ligam ao seu antecedente sem pausa, não se separam na escrita por vírgula.
“És um dos raros homens que tem o mundo nas mãos”. (Ibidem)
2. As explicativas esclarecem seu antecedente, como um aposto, sendo assim dispensáveis ao sentido da frase. São separadas do antecedente por uma pausa durante a fala e por vírgula na escrita.
“Tio Cosme, que era advogado, confiava-lhe a cópia de papéis de autos” (Ibidem).

- Orações subordinadas adverbiais

Estas orações exercem a função de adjunto adverbial de outras orações e aparecem introduzidas por uma das conjunções subordinativas (exceto as integrantes) que veremos mais adiante. Classificam-se conforme suas conjunções, ou seja, podem

ser causais, concessivas, condicionais, finais, temporais, consecutivas, comparativas, conformativas e proporcionais²³.

- Orações reduzidas

Outro tipo de oração subordinada é a oração reduzida, onde a oração dependente não se inicia por pronomes relativos nem por conjunções subordinativas, mas por formas nominais: o infinitivo, o gerúndio ou o particípio. (CUNHA, 2001, p.610)

“Todos nós havemos de morrer; basta estarmos vivos.” (Ibidem) {oração substantiva reduzida de infinitivo, pois estarmos vivos tem valor substantivo e não possuem a conjunção *que* e o verbo está na forma do infinitivo pessoal}

“Era o sortilégio a sedução ferindo os corações”. (ibidem) {oração adjetiva reduzida de gerúndio, pois *ferindo os corações* tem valor adjetivo, não possui pronome relativo e o verbo está no gerúndio}

“Ansiado, agarrou-se à árvore” (Ibidem) {oração adverbial reduzida de particípio, pois *ansiado* tem valor adverbial, não possui conjunção subordinativa e o verbo está no particípio}

As orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais podem ser apresentadas de duas formas: desenvolvidas ou reduzidas. Quando apresentadas na forma desenvolvida, elas possuem o verbo num tempo do indicativo ou subjuntivo, podendo apresentar-se de duas formas: a simples ou numa locução verbal (Ibid., p.611).

“Não tinha dinheiro que chegasse” (Ibidem) {forma simples, desenvolvida, verbo no subjuntivo}

“Disse que ia pôr tudo em pratos limpos, não disse?” (Ibidem) {locução verbal}

Quando apresentadas na forma reduzida, possuem o verbo no infinitivo, no gerúndio ou no particípio e também apresentam-se de duas formas: a simples ou numa locução verbal (Ibidem).

“Chegando à rua, arrependi-me de ter saído” (Ibidem) {forma simples, verbo no gerúndio}.

“Bernardo estava certo de não poder confiar nas boas intenções dele” (Ibidem) {locução verbal}.

- Orações reduzidas de infinitivo

²³ Devemos lembrar que a Nomenclatura Gramatical Brasileira faz a distinção entre as conjunções conformativas e proporcionais, já a Nomenclatura Gramatical Portuguesa não as distingue das comparativas (CUNHA, 2001) e que algumas conjunções subordinativas (*que, como, porque*, etc) podem ser classificadas de diversas formas, logo seu valor será dado a partir do contexto em que estiverem inseridas. A esta situação dá-se o nome de polissemia conjuncional.

As orações reduzidas de infinitivo podem ser ou não acompanhadas de uma preposição e, assim como as desenvolvidas, são classificadas de acordo com sua função sintática:

Substantivas:

1. Subjetivas: “É preciso caminhar o passo certo” (CUNHA, 2001, p.612)
2. Objetivas diretas: “Espero também poder confiar em ti.” (CUNHA, 2001, p.612)
3. Objetivas indiretas: “Encarregara-a de anunciar-se pessoalmente.” (Ibidem)
4. Completivas nominais: “Estou ansioso por ir vê-lo.” (Ibidem)
5. Predicativas: “A sua intenção era comunicar a Augusta o resultado da conversa com o pretendente.” (Ibidem)
6. Apositiva: “A coragem é isto: meter o pássaro do medo na capanga.” (Ibid., p.613)

As orações adjetivas reduzidas de infinitivo são mais utilizadas no português europeu. “Mas a visão logo se desvaneceu, ficando apenas os vidros, a ocultarem, com o seu brilho, o que lá dentro existia” (Ibidem). No português brasileiro prefere-se utilizar as adjetivas reduzidas de gerúndio que veremos mais adiante.

Adverbiais:

1. Causais: “Por terem trivialidades quotidianas tais virtudes, ninguém repara nelas.” (Ibidem)
2. Concessivas: “Mesmo sem saber se jamais chegarei, apetece-me rir e cantar em honra da beleza das coisas.” (Ibidem)
3. Condicionais: “A não ser isto, eu preferia ficar na sombra e trabalhar como simples soldado.” (Ibidem)
4. Consecutivas: “O mancebo desprezava o perigo e pago até a morte pelos sorrisos que seus olhos furtavam de longe, levou o arrojo a arrepiar a testa do touro com a ponta da lança.” (Ibid., p.614)
5. Finais: “Conhece-lhe a vida para poderes afirmar tal coisa.” (Ibidem)
6. Temporais: “(...) Vela ao entrardes no porto (...)” (ibidem)

- Orações reduzidas de gerúndio

Essas orações podem ser adjetivas ou adverbiais

Adjetivas:

“Viu um grupo de homens conversando.” (Ibidem)

“Virou-se e viu a mulher dando com a mão fazendo sinal para que ele voltasse” (CUNHA, 2001 p. 614)²⁴

Adverbiais

Uma vez que o gerúndio possui um significado temporal, as reduzidas formadas por ele correspondem na grande maioria dos casos, orações subordinadas adverbiais temporais: “Passando hoje pela porta do meu compadre José Amaro, ele me convidou para tomar conta de sua causa.” (CUNHA, 2001, p.615)

Podem, porém, existir outras orações subordinadas adverbiais como:

1. Causais: “Pressentindo que as suas intenções haviam sido adivinhadas, Macedo tentou minorar a situação.” (Ibidem)
2. Concessivas: “Aqui mesmo, ainda não sendo padre, se quiser florear com outros rapazes, e não souber, há de queixar-se de você, Mana Glória.” (Ibid., p.616)
3. Condicionais: “Pensando bem, tudo aquilo era muito estranho.” (Ibidem)

- Orações reduzidas de particípio

Como as anteriores – reduzidas de gerúndio – essas também podem ser adjetivas ou adverbiais.

Adjetivas

“Este é o caminho conducente à glória.” (LIMA, 2011 p.339) ²⁵

“Hospedaram-se em minha casa uns parentes chegados ontem do interior.” (Ibidem)

Adverbiais

Encontramos comumente as orações temporais: “Acabada a cerimonia, demos a volta ao adro.” (CUNHA, 2001 p.616). Podemos também encontrar outras, como:

1. Causais: “Desesperado, parecia um doido por toda a casa.” (Ibidem)

²⁴ A oração adjetiva reduzida de gerúndio tem sido considerada por alguns gramáticos como um “galicismo intolerável”, porém podemos observar que é um uso antigo no idioma quando o gerúndio expressa a ideia de algo atual e passageiro como no exemplo dado. Além deste, existem construções que designam uma atividade permanente do substantivo a que se refere, sendo assim um decalque do francês: “*De onde estava via as torres da igreja metodista, erguendo-se acima da massa de arvoredo dum jardim*” (Ibidem, p.615)

²⁵ Esse tipo de construção com o particípio presente possui um emprego raro na linguagem contemporânea.

2. **Concessivas:** “Creio, porém, que, ainda admitidas as exagerações do Jornal do Comércio, pode-se assegurar que a guerra está concluída.” (Ibid., p.617)
3. **Condicionais:** “Dada essa hipótese, espero de nossos amigos dedicados que não sofrerão impassíveis uma oposição injusta.” (CUNHA, 2001, p.616)

Para finalizarmos essa seção, desenvolvemos abaixo dois esquemas que sintetizam como as orações subordinadas ocorrem de acordo com suas formas (Figura 4) e funções (Figura 5):

Figura 4: Esquema das formas que as orações subordinadas podem ter.

Figura 5: Esquema das funções que as orações subordinadas podem ter.

Uma vez apresentada a subordinação em PB apresentaremos, a seguir, o processo de subordinação em LI.

2.2.2. A subordinação em Língua Italiana

Em italiano, a subordinação (dita *ipotassi*) é muito utilizada na escrita, pois é possível construir períodos muito complexos, chegando até o quinto nível e subordinação. Na fala espontânea, onde não existe uma programação mais elaborada, ou seja, ela se dá *in loco*, ao mesmo tempo em que se produz a sentença, prefere-se a coordenação (dita *paratassi*). Nas frases principais, o modo verbal de maior preferência é o indicativo, sendo esse o mais frequente também nas subordinadas, mas em muitas o modo *congiuntivo* [subjuntivo] é usado e considerado o modo típico da subordinação, seu uso é próprio de um estilo mais culto. (D'ACHILE, 2010)

As orações subordinadas (ou dependentes, ou secundárias) aumentam e enriquecem o significado da oração independente, ou principal, porém não possuem autonomia sintática, ou seja, não podem existir sozinhas e não possuem significado

completo se não inseridas em um período dependendo de outra oração definida como regente.

“L’aereo è decollato benché ci fosse una nebbia fittissima” (SENSINI, 1997 p.498)

Aqui a oração *“benché ci fosse una nebbia fittissima”* é uma subordinada, pois sozinha não possui sentido e não pode existir visto que seu significado é vazio e incompreensível, sendo melhor compreendida se colocada junto com a sua oração regente *“L’aereo è decollato”* que por sua vez, sozinha, possui um significado completo.

Uma oração subordinada pode também depender de outra subordinada, neste caso, a primeira subordinada torna-se a regente da segunda subordinada e assim por diante. A segunda se chamará “subordinada de segundo grau” como vemos no seguinte exemplo:

“Vado da Mario per restituirlgli il vocabolario che mi ha prestato per tradurre il brano di inglese”

“Vado da Mario” = oração principal e regente de *“per restituirlgli il vocabolario”* = oração subordinada de 1º grau e regente de *“che mi ha prestato”* = oração subordinada de 2º grau e regente de *“per tradurre il brano di inglese”* = oração subordinada de 3º grau.

De acordo com suas formas, as subordinadas podem ser: implícitas ou explícitas

- As explícitas são as expressas com clareza, possuem como predicado uma forma verbal de modo finito: indicativo, subjuntivo, condicional.²⁶

“L’imputato proclamò che era innocente”. (SENSINI, 1997, p.500)

As formas explícitas podem ser introduzidas por:

1. Uma conjunção ou uma locução conjuntiva subordinativa de vários tipos
“Sebbene parlasse piano, fu udito”, “Sarò a casa prima che torniate voi”. (Ibidem)
 2. Pronomes relativos (*che* [que], *il quale* [o qual]...) *“Il gelato che hai preparato è squisito”* (Ibidem).
 3. Pronomes, adjetivos ou advérbios interrogativos (*chi?*, *quale?*, *quanto?*...) *“Dimmi chi hai incontrato”, “Gli ho chiesto quale regalo volesse”* (Ibidem).
- As formas implícitas são fechadas, ou seja, quando possuem como predicado uma forma verbal de modo indefinido (particípio, gerúndio, infinitivo):

²⁶ O modo imperativo também é finito, porém não vem nunca usado nas subordinadas.

“*Si allontanarono camminando rapidamente*” (Ibidem).

As formas implícitas podem ser:

1. Introduzidas por uma preposição “*Mi pregò di aiutarlo*” (Ibid., p.501).
2. Precedidas por uma conjunção especialmente com verbos no gerúndio “*Pur non avendoti più visto, non ti abbiamo dimenticato*” (Ibidem).
3. Ser ligado diretamente com a regente “*Finito il lavoro, andrò in piscina*” (Ibidem).

Geralmente as formas explícitas são mais claras do que as formas implícitas, pois são introduzidas por conjunções subordinativas que expõem a relação de subordinação e permitem compreender qual é o sujeito da subordinação. Em contrapartida, as formas implícitas são mais fáceis de usar devido às formas finitas do verbo. As formas implícitas podem ser transformadas em explícitas e as formas explícitas podem ser usadas no lugar das implícitas quando o sujeito da subordinada coincidir com o da regente ou ainda se o verbo é no particípio ou ao gerúndio. Assim se pode dizer: “*Avendo finito di studiare, il ragazzo poté finalmente uscire*” (mesmo sem ser expresso, o sujeito da subordinada é o mesmo da regente), por isso: “*Poiché aveva finito di studiare, il ragazzo poté finalmente uscire*”. Não se pode, no entanto, dizer: “*Avendo finito di studiare, la mamma lasciò uscire il ragazzo*”, pois nesta frase o sujeito da subordinada é diferente do sujeito da regente e não é expresso. (Ibidem)

Tendo apresentado as formas das orações subordinadas em LI, passaremos a descrever as funções das orações subordinadas. As orações subordinadas podem ter várias funções:

1. Subordinadas completivas: podem ser também chamadas de substantivas ou completivas diretas; são as subordinadas que completam o predicado e desenvolvem a mesma função de sujeito: “*È indispensabile la tua presenza. / È indispensabile che tu sia presente*” (SENSINI, 1997, p.502).

Ou ainda, podem ter a função de complemento objeto: “*Aspettiamo tutti la tua venuta / Aspettiamo tutti che tu venga*” (Ibidem). Como complemento objeto na LI podemos entender: o sujeito, o objeto, as interrogativas indiretas e as declarativas.

2. Subordinadas relativas (adjetivas ou apositivas): são as subordinadas que, determinam ou expandem um nome da regente que são ligadas através de um pronome ou um advérbio relativo e desenvolvem as mesmas funções de

adjetivos: “Sergio è un ragazzo pauroso. / Sergio è un ragazzo che ha paura di tutto” (Ibidem)

Ou a de aposto: “L’aereo farà scalo a Colombo, la capitale dello Sri Lanka. / L’aereo farà scalo a Colombo, che è la capitale dello Sri Lanka.” (Ibidem p.503)

Também são orações subordinadas relativas outras orações que desempenham as mesmas funções de complemento indireto, as relativas impróprias ou circunstanciais.

3. Subordinadas circunstanciais (ou adverbiais ou completivas indiretas) são as que agregam à regente uma precisão circunstancial (relação de fim, causa, modo, ocasião etc), desenvolvendo no período a mesma função que possuem os complementos indiretos: “Ho cucinato il pesce secondo i tuoi suggerimenti. / Ho cucinato il pesce come mi hai suggerito tu” (Ibidem).

São orações subordinadas circunstanciais: finais, consecutivas, causais, temporais, comparativas, concessivas, modais etc.

As orações subordinadas utilizam todos os modos verbais (exceto o imperativo) e todos os tempos do sistema verbal italiano, porém, para os modos, o uso coincide com o das orações independentes e para os tempos, o uso é regulado por regras que por não serem muito rígidas possuem valor somente prescritivo.

Na próxima seção, apresentaremos as conjunções coordenativas em PB e as respectivas em LI.

2.3. Conjunções coordenativas:

As conjunções coordenativas, segundo Carvalho (2001, *apud* BAGNO, 2011, p.882), “exprimem uma relação equivalente e podem ter elementos nominais ou verbais como complemento”. Logo, as conjunções coordenativas não se alteram quando unem dois elementos de mesma natureza e de mesma função gramatical, e estabelecem relações de adição, alternância, igualdade, contraste, conclusão e explicação.

Apresentaremos a seguir a classificação das conjunções coordenativas em PB em paralelo com as equivalentes em LI²⁷. As conjunções coordenativas podem ser divididas e classificadas como:

1. Em PB

Aditivas: são as que ligam dois termos ou duas orações de mesma função: *e*, *nem* (esta última com o valor de *e não*). Exemplo: “O médico veio *e* telefonou mais tarde. O médico não veio, *nem* telefonou” (LIMA, 2011: 235).

Em italiano

Copulative: unem dois termos apenas colocando-os lado a lado. Essas conjunções podem ser positivas (ou afirmativas) como a conjunção *e* [e]: “*Nel cassetto ci sono matite e pennarelli*”, ou negativas como *né* [nem] e *non* [não]: “*Non voglio né posso vederlo*” (SENSINI, 1997: 386).

Aggiuntive: unem dois termos, acrescentando uma nova ideia à anterior: *anche* [também²⁸], *inoltre* [ademais, além disso], *pure nonché* [não só... como também], etc. “*Anche oggi piove*” (ibidem, p.389).

Correlative: unem duas frases, ou palavras, colocando-as em correspondências iguais. São conjunções *copulative* ou *disgiuntive* usadas juntas ou de expressões formadas por conjunções e advérbios: *e...e* [e...e]; *sia...sia* [seja...seja]; *sia che...sia che* [quer...quer]; *o...o* [ou...ou]; *né...né* [nem...nem]; *non solo... ma anche* [não só... mas também], etc. “*Gli ho mandato non solo gli auguri ma anche un regalo*” (ibidem, p.390).²⁹

2. Em PB

Adversativas: unem orações ou elementos dando-lhes a ideia de contraste: *mas*, *porém*, *contudo*, *todavia*, *no entanto*, *entretanto*. “Gosto de navio, *mas* prefiro avião. Ele falou bem; *todavia*, não foi como eu esperava” (LIMA, 2011: 235).

²⁷ Perceberemos que algumas classificações de conjunções do PB possuem mais de uma classificação de conjunção da LI, utilizamos nesse trabalho, para o agrupamento de tais conjunções, o critério semântico-nocional.

²⁸ Deve-se ressaltar que também, ademais e além disso, para o PB são advérbios e não conjunções.

²⁹ Nesta classificação percebemos uma subdivisão das aditivas em italiano, além de colocarem como *copulative* afirmativas e negativas, classifica ainda como *correlative* e *aggiuntive* as outras conjunções que nas gramáticas portuguesas mais atuais não são mais citadas, como: não só... como também, não só...mas também, não só...mas ainda. A LI classifica ainda como *correlative* conjunções que em PB são classificadas como alternativas (*o...o* [ou...ou]; *sia...sia* [seja...seja] e *sia che...sia che* [quer...quer]).

Em italiano

Avversative: *ma* [mas], *tuttavia* [todavia], *però* [porém], *nondimeno* [não obstante], *eppure* [contudo], *anzi*³⁰ [no entanto], etc. “*Abito in una casa vecchia ma comoda*” (SENSINI, 1997: 388).

3. Em PB

Alternativas: unem orações de sentidos opostos, dando a ideia de que ao se realizar um fato, o outro não será realizado: *ou* (repetida ou não), *ora...ora*, *quer...quer*, *seja...seja*, *já...já*. “*Ora* lia, *ora* fingia ler para impressionar aos demais passageiros” (CUNHA, 2001 p.581).

Em italiano

Disgiuntive: *o* [ou], *oppure* [ou, ou então], *ovvero* [ou seja], *altrimenti* [de outra forma], etc. “*Uscite o restate in casa?*” (SENSINI, 1997 p.388). “*Vuoi decidere subito oppure preferisci pensarci su ancora un po’?*” (BENEDETTI, 2004, p.672)³¹.

4. Em PB

Conclusivas: unem orações que exprimem conclusão e consequência: *logo*, *pois*, *portanto*, *por conseguinte*, *por isso*, *assim*. “*Teu carro está velho; logo*, não pode subir serra” (LIMA, 2011 p.236).

Em italiano:

Conclusive: *dunque* [por conseguinte], *quindi* [logo], *pertanto* [portanto], *perciò* [por isso], *allora* [então], etc. “*Luisa ha una pelle chiarissima, perciò molto delicata*” (SENSINI, 1997 p.389).

5. Em PB

Explicativas: unem duas orações de forma que a segunda explica a primeira: *que porque*, *pois*, *porquanto*. “*Espere um pouco, porque* ele não demora” (LIMA, 2011 p.236)

Em italiano:

³⁰ Nos dicionários, “*anzi*” é traduzido como aliás, porém em PB “aliás” é advérbio e não conjunção.

³¹ Podemos perceber através dos exemplos dados em italiano que as conjunções *disgiuntive* não possuem as repetições das alternativas em PB mas mantém o valor de exclusão, quando uma ação é realizada, a outra é automaticamente excluída. A repetição acontece com as conjunções *correlative*, conforme visto anteriormente.

Esplicative ou **dichiarative**: *cioè* [ou seja], *ossia* [isto é], *infatti*³² [de fato], *vale a dire* [vale dizer], *etc.* “*Il contratto vale per un lustro, cioè per cinque anni*” (SENSINI, 1997: 390).

Na próxima seção as conjunções subordinativas de ambas as línguas serão apresentadas.

2.4. Conjunções subordinativas

As conjunções subordinativas agregam duas orações de natureza diversa e que se completam. Podem começar com a conjunção ou completar a outra oração ou ainda determinar um sentido às outras (SENSINI, 1997). Estabelecem relações de causa, concessão, condição, conformidade, comparação, proporção, etc.

Como anteriormente, apresentaremos as conjunções subordinativas em PB e em LI em paralelo. Das várias conjunções subordinativas em PB que veremos, as que são formadas com a partícula *que* como: *desde que*, *já que*, *visto que*, *até que*, *dado que*, *posto que*, entre outras, são chamadas de locuções conjuntivas.

As conjunções subordinativas podem ser divididas e classificadas da seguinte forma:

1. Em PB

Causais: iniciam a oração subordinada denotadora de causa: *que*, *porque*, *porquanto*, *como* [=poque], *já que*, *desde que*, *pois que*, *visto como*, *uma vez que*, etc. “Ele foi-se embora, *porque* não podia pagar a pensão” (LIMA, 2011 p.237).

Em italiano

Causali: *perché* [por que], *poiché* [uma vez que], *giacché* [já que], *siccome* [como], *che* [que], *dato che* [dado que], *dal momento che* [desde], *in quanto* [ao momento que]. “*Siccome* insisti, *accetterò*” (SENSINI, 1997 p.392).

³² Ao pesquisarmos no dicionário bilíngue Martins Fontes a tradução de *infatti*, encontramos sua classificação de advérbio e não conjunção. Em outros dicionários utilizados na bibliografia encontramos a classificação correta.

2. Em PB

Concessivas: iniciam uma oração subordinada contrária à oração principal: *embora, conquanto, ainda que, mesmo que, posto que, bem que, se bem que, por mais que, por menos que, apesar de que, nem que, que*, etc. “Comprarei o livro, *embora* o ache caríssimo” (LIMA, 2011 p.237).

Em italiano

Concessive: *sebbene* [ainda que], *nonostante* [apesar de], *benché* [embora], *anche se* [mesmo que]. “*Sebbene* abbia la patente da poco, guida con sicurezza” (SENSINI, 1997 p.392).

Eccettuitive: *fuorché* [a não ser], *salvo che* [salvo que], *tranne che* [exceto que], *eccetto che* [a não ser que]. “Non ha fatto niente *fuorché* brontolare” (ibidem p.393).

Limitative: *che* [que], *per quanto* [embora], *in quanto* [como]. “*Che* io sappia, sono già partiti” (ibidem: 393)

3. Em PB

Condicionais: indicam uma hipótese ou condição para que o fato da oração principal seja realizado: *se, caso, contanto que, salvo se, sem que [= se não], dado que, desde que, a menos que, a não ser que*, etc. “Irei a casa, *se* puder” (LIMA, 2011 p.237).

Em italiano

Condizionali: *se* [se], *purché* [contanto que], *qualora* [caso], *a condizione che* [desde que], *a patto che* [a condição de que]. “*Se* fosse possibile, verrei con te” (SENSINI, 1997 p.392).

Dubitative e interrogative: *se* [se], *come* [como], *perché* [por que], *quando* [quando], *quanto* [quanto]. “Dimmi *perché* ti comporti così” (SENSINI, 1997 p.393).

Esclusive: *senza* [sem], *senza che* [sem que]. “È partito *senza* dire niente” (ibidem, p.393).

4. Em PB

Conformativas: iniciam uma oração subordinada que exprime a conformidade do pensamento da oração principal: *conforme, com [= conforme], segundo*,

consoante, etc. “Resolvi o problema *conforme* o professor me ensinou” (LIMA, 2011 p.237).

Em italiano

Modali: *come* [como, conforme], *quasi* [como se], *come se* [como se]. “*Bisogna fare come dicono le istruzioni*” (SENSINI, 1997 p.393).

5. Em PB

Comparativas: iniciam uma oração que completa a comparação ou o confronto com a oração principal: *que*, *do que* (depois de *mais*, *menos*, *maior*, *menor*, *melhor* e *pior*), *qual* (depois de *tal*), *quanto* (depois de *tanto*), *como*, *assim como*, *bem como*, *como se*, *que nem*. “Este dicionário é *mais* completo *que* o meu. A prata vale *menos do que* o ouro. Nada é *tão* importante *como* a verdade” (LIMA, 2011 p.238).

Em italiano

Comparative: (*così*)...*come* [(tão)...como], (*piuttosto*)...*che* [(em vez)...de], (*più*)...*che* [(mais)...que], (*meglio*)...*che* [(melhor)...que], (*meno*)...*che* [(menos)...que]. “*Non è così simpatico come credevo*” (SENSINI, 1997 p.393).

Consecutive: (*tanto*)... *che* [(tanto)...que], (*così*)...*che* [(tão)...que], (*a tal punto*)...*che* [(a tal ponto)...que], (*tale*)...*che* [(tal)...que], (*in modo tale*)...*che* [(de tal forma)...que]. “*È così ingenuo che chiunque potrebbe ingannarlo*” (ibidem)³³.

6. Em PB

Finais: indicam a finalidade da oração principal: *para que*, *a fim de que*, *porque* [= *para que*]. “Ele mentiu *para que* o deixassem sair” (LIMA, 2011 p.238).

Em italiano

Finali: *perché* [porque = para que], *affinché* [a fim de que], *acciocché* [para que], *ché* [que]. “*Chiamai Paolo perché mi aiutasse*” (SENSINI, 1997 p.392).

7. Em PB:

Proporcionais: iniciam uma oração subordinada em que o fato se realizará simultaneamente ao da oração principal: *à medida que*, *ao passo que*, *à*

³³ Neste caso percebemos que tanto as conjunções italianas classificadas como *comparative* [comparativas] quanto as *consecutive* [consecutivas] se encaixam nas comparativas da PB.

proporção que, enquanto, etc. “À medida que remávamos, eu lhe ia contando histórias da minha vida” (LIMA, 2011 p.238).

Em italiano

Avversative: *mentre* [enquanto], *quando* [quando], *laddove* [enquanto]. “Sei ancora qui, mentre dovresti essere già a letto” (SENSINI, 1997, p.393).

8. Em PB

Temporais: são aquelas que indicam circunstâncias de tempo: *quando, antes que, mal, apenas, até que, assim que, depois que, logo que, tanto que*, etc. “Apenas a vi, marejaram-me as lágrimas” (LIMA, 2011 p.238).

Em italiano

Temporalì: *quando* [quando], *mentre* [enquanto], *finché* [até quando], *come* [como], *appena* [logo que, assim que], *ogni volta che* [cada vez que], *prima che* [antes que], *dopo che* [depois que], *fino a che* [até que]. “Ti scriverò appena sarò arrivato” (SENSINI, 1997 p.392).

9. Em PB

Integrantes, introduzem uma oração que possui a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto de outra oração: *que* (para a afirmação certa) e *se* (para a incerta). “Percebi *que* alguém entrou na sala. Não vi *se* os alunos chegaram” (LIMA, 2011 p.239).

Em italiano

Dichiarative: *che* [que], *come* [como]. “I giornali annunciano che ci sarà un rincaro dei cereali” (SENSINI, 1997 p.392).

Pudemos observar muitas semelhanças entre o PB e a LI, como também, diferenças. Neste caso, encontramos quatro classificações de conjunções em PB, uma coordenativa e três subordinativas, que possuem mais de uma correspondência em LI. A conjunção em PB coordenativa aditiva possui como classificações correspondentes, em LI as conjunções *copulative*, *aggiuntive* e *correlative*. Para as conjunções subjuntivas da LI *concessive*, *eccettuative* e *limitative*, encontramos as subjuntivas concessivas em PB; para as italianas: *condizionali*, *esclusive*, *dubitative* e *interrogative* temos como

correspondente as condicionais em PB. As conjunções em LI *comparative* e *consecutive* são correspondentes às conjunções comparativas em PB.

Esse capítulo foi descritivo, com a apresentação das definições de conjunção, oração coordenada em PB, oração coordenada em LI, subordinação em PB, subordinação em LI, conjunções coordenativas em PB e LI e conjunções subordinativas em PB e LI. O quadro teórico apresentado neste capítulo servirá de base para a análise de dados cujo *corpus* consiste no livro didático *Arrivederci!* (volumes 1, 2 e 3). Tal análise, bem como os procedimentos metodológicos da pesquisa, serão apresentados no capítulo 3.

3. Metodologia

Este capítulo tem como objetivo descrever detalhadamente o contexto em que foi feita a pesquisa, suas etapas, os instrumentos e procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados.

3.1. Contexto de pesquisa

A presente pesquisa é composta de duas etapas: uma de coleta de dados junto aos professores de Italiano no Campus; outra relativa à análise da coleção de livros didáticos utilizados nesse contexto.

Os cursos de Italiano no Campus (IC) estão ligados à Secretaria de Extensão da Universidade de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários enviados aos e-mails de todos os professores do Italiano no Campus. Dos 13 professores consultados, 7 responderam. Muitos monitores atuam como professores em mais de um nível, sendo 3 professores do nível I, 1 no nível II, 2 no nível III, 2 no nível IV, 2 no nível V, 2 no nível VI, nenhum no nível VII, 1 no nível VIII e 1 leciona aulas de conversação de nível B1. A faixa etária dos professores varia entre 25 a 40 anos e com experiências de 3 a 9 anos em ensino de língua italiana.

- Os cursos de Italiano no Campus

Os Cursos de Italiano no Campus (IC) fazem parte do programa de Extensão da Universidade de São Paulo e são divididos entre cursos regulares de Língua Italiana, cursos de conversação e cursos temáticos de língua e cultura italiana. Os cursos do Italiano no Campus são organizados com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) já apresentado na seção 1.3 do capítulo 1 deste trabalho.

As aulas são ministradas por alunos do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas ou alunos que concluíram o Bacharelado em Língua Italiana, mas ainda possuem algum vínculo com a universidade, ou seja, podem estar cursando a Licenciatura ou ainda o Bacharelado em Língua Portuguesa. Logo são graduandos, mestrandos e doutorandos, que por não possuírem vínculo empregatício com a instituição, são chamados de monitores (VIEIRA, 2012). Os cursos de língua e cultura compreendem temas relacionados à cultura italiana (culinária, arte, cinema etc); os de conversação são divididos em dois níveis: um cujo público é formado por alunos dos níveis A1-A2 e outro nível por alunos dos níveis B1/B1+.

Os cursos regulares de língua italiana são divididos em oito níveis, com duração de quarenta e cinco horas cada um. As aulas, na modalidade extensiva, são dispostas duas vezes na semana com duração de uma hora e meia cada ou uma vez na semana, de três horas. Os três primeiros níveis são também oferecidos na modalidade intensiva, chamado “curso de férias” e assim as quarenta e cinco horas são divididas em três semanas. (Ibidem) A divisão dos níveis e sua correspondência com o QECR é a seguinte: os níveis 1 e 2 correspondem ao A1; 3 e 4 ao A2; 5 e 6 ao B1; e 7 e 8 ao B2.

Assim como a maioria dos cursos de extensão, o Italiano no Campus também é voltado não somente à comunidade USP, mas também ao público externo. As turmas compreendem aprendizes com idades que variam entre 18 a 80 anos. Essa heterogeneidade das turmas faz com que o trabalho do professor se torne ainda mais interessante. Pensando na “teoria da mediação” de Vygotsky (2001), percebemos que a partir da socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores (cognitivos). Portanto, a cooperação que ocorre entre os estudantes gera a internalização desses processos mentais superiores, no nosso caso, a aquisição da língua estrangeira. Isso se torna base para o trabalho em grupo e a interação entre os estudantes (Figueiredo 2004).

- Os participantes da pesquisa

Inicialmente, numa primeira etapa da pesquisa, pediu-se para alunos do nível 7, cujo programa prevê as unidades 5, 6 e 7 do livro *Arrivederci! 3*, que escrevessem

textos argumentativos a cada quinzena e que os enviassem via e-mail à pesquisadora. A ideia era de tentar identificar problemas específicos de uso das conjunções para, posteriormente, traçar um plano de ação didática de forma a ajudá-los a superar o problema. Infelizmente, não foi possível dar continuidade a essa coleta de dados, pois as produções escritas em italiano que recebíamos tinham nenhuma ou quase nenhuma conjunção e a quantidade de alunos que se disponibilizavam a escrever era insuficiente para mantermos um *corpus* consistente. Devido a esse fato, decidimos nos dirigir aos monitores-professores do IC.

Perguntamos a 13 professores do IC quais os problemas identificados em produções escritas de alunos quanto ao uso de conjunções. O questionário foi enviado por e-mail e é composto pelas seguintes perguntas:

1. Para quais níveis você que leciona no Italiano no Campus?
2. Qual a sua idade?
3. Há quanto tempo você atua como professora de italiano?
4. Você identifica problemas dos alunos em relação ao uso das conjunções italianas? Se sim, quais conjunções?
5. Os materiais didáticos utilizados contemplam as conjunções italianas?
6. Você faz uso de exercícios que de alguma forma contemplam as conjunções?

O objetivo das três primeiras perguntas era traçar o perfil dos professores e verificar se havia alguma diferença nas opiniões entre os professores que lecionavam em níveis mais elementares e mais avançados. A quarta, quinta e sexta perguntas tinham como objetivo identificar se havia um reconhecimento das dificuldades em relação ao ensino e ao uso das conjunções por parte dos alunos.

Dos 13 professores consultados, apenas 7 responderam ao questionário via e-mail. Os monitores que lecionam no IC e que responderam à pesquisa têm entre 25 e 40 anos de idade, possuem de 3 a 9 anos de experiência com o ensino de língua italiana e lecionam em todos os níveis dos cursos de língua; nenhum dos professores que responderam lecionavam no nível 7 e apenas um deles lecionava no curso de conversação de nível B1.

A análise das respostas obtidas nos permite afirmar que houve unanimidade sobre a existência de problemas nas produções tanto orais quanto escritas dos aprendizes no que diz respeito ao uso das conjunções. Os professores, tanto de níveis

elementares como de níveis avançados, identificaram também problemas em relação à apresentação das conjunções nos materiais didáticos e às formas de sistematizá-las no ensino. Os professores, em suas respostas ao questionário, reconheceram ainda, a importância das conjunções para a produção textual na língua alvo e afirmaram sua preocupação em utilizar materiais complementares, elaborados por eles ou não, para o ensino das conjunções. Os monitores apontaram também as dificuldades em relação ao ensino do modo *congiuntivo* e a necessidade de associá-los à sistematização de determinadas conjunções.

A partir dessas reflexões, percebemos que, talvez, o problema do baixo número de conjunções nas produções escritas dos alunos se devesse, em parte, à forma como os materiais didáticos as apresentavam e assim, resolvemos investigá-los. Bronckart (2001, *apud* MARCUSCHI, 2008), acredita que vários aspectos relativos à língua podem ser trabalhados por meio de análises dos níveis de organização dos textos. Uma vez que “o livro didático é nitidamente um suporte textual (...) que contém muitos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 170), pensamos que, investigando a quantidade de textos de tipo argumentativo nos livros didáticos, bem como a forma como estão presentes as conjunções nesses textos, poderíamos contribuir para refletir sobre o papel das conjunções no ensino da produção textual em língua italiana.

A fim de delimitar nosso *corpus* relativo à investigação sobre a presença das conjunções nos livros didáticos, optamos por analisar os manuais utilizados nos cursos de Italiano no *Campus*, compostos por três volumes, *Arriverderci!* 1, 2 e 3, da editora *Edilingua*.

3.2. Os livros didáticos selecionados para a pesquisa

Nesta seção, apresentaremos uma descrição dos três volumes do material didático utilizado nos cursos de Italiano no Campus pelos professores participantes da pesquisa (Figura 6). No capítulo seguinte, esses livros serão analisados, especificamente, em relação à forma como as conjunções estão presentes em seus textos argumentativos.

Figura 6: Coleção de livros didáticos *Arrivederci!*

Os livros são de autoria de Federica Colombo, Cinzia Faraci e Pierpaolo De Luca. Todos os volumes foram publicados na Alemanha, respeitando ao longo de três anos: *Arrivederci! 1* (2008), *Arrivederci! 2* (2009) e *Arrivederci! 3* (2010) (AR1, AR2 e AR3, respectivamente).

Durante a apresentação, na página três de cada volume, há a caracterização do curso como multimídia, moderno e comunicativo, direcionado a jovens e adultos que possuam ou não um conhecimento prévio da língua italiana. Segundo informações presentes nos livros, o material é também adequado a quem nunca estudou uma língua estrangeira, uma vez que sua progressão na língua é lenta e gradual.

A coleção é composta por três volumes divididos de acordo com os níveis A1, A2 e B1/B1+ usados pelo QECR.

O livro do estudante e o caderno de exercícios são reunidos em um único volume que compreendem doze unidades em AR1 e AR2, e dez unidades em AR3, três seções de revisão intituladas “*facciamo il punto?*” em AR1 e AR2 e duas em AR3, um teste final, o apêndice gramatical e o CD com os áudios do livro, conforme descritos na tabela 1.

Tabela 1: Esquematização dos livros didáticos AR1, AR2, AR3.

Livro	Nº de Unidades	Nº de revisões	Nº de Teste final	Nº de Apêndice
AR1	12	3	1	1
AR2	12	3	1	1
AR3	10	2	1	1

Cada unidade é organizada em oito páginas no seguinte formato:

- ✓ Uma página introdutória, que apresenta os objetivos de aprendizagem, em termos de funções comunicativas e conteúdos gramaticais, no alto da página da unidade, introduzindo um tema com fotos, fornecendo um léxico para estimular a expressão espontânea, como ilustrado na figura 7 a seguir:

Figura 7: Página introdutória da unidade 1 de *Arrivederci! 2*

- ✓ Quatro páginas de apresentação que contêm diálogos em contextos reais, textos, exercícios e atividades diversas. Nas margens das páginas, podemos observar as estruturas gramaticais e a representação da pronúncia de algumas palavras. Além disso, há pequenos textos sobre a cultura italiana e algumas dicas de como estudar;
- ✓ A seção *L'Italia da vicino* [A Itália de perto] (Figura 8) nos faz conhecer a Itália com a apresentação de materiais autênticos sobre os modos e costumes italianos e alguns exercícios sobre temas culturais;
- ✓ A seção *Ripassiamo* [Revisemos] resume, em claras tabelas, todos os elementos comunicativos e gramaticais aprendidos na unidade (Figura 9);
- ✓ A seção *Cosa so fare?* [O que sei fazer?] fecha a unidade com uma ficha de auto avaliação que permite ao aluno verificar a própria aprendizagem dos conteúdos (Figura 10).

Nos volumes de AR1 e AR2, as seções intermediárias são bem definidas, mas nem sempre apresentadas na mesma ordem: *Ascoltiamo* [Vamos ouvir] *Alla scoperta*

[Vamos descobrir] *Leggiamo* [Vamos ler], *Un po' di più* [Um pouco mais], *Scriviamo* [Vamos escrever] *Parliamo* [Vamos falar], *Giochiamo* [Vamos jogar]. No volume de AR3, houve uma mudança no sentido de que essas divisões não estão presentes, dessa forma, nas tabelas definimos as seções a partir dos títulos de cada página.

Figura 8: Seção *L'Italia da vicino* da unidade 1 de *Arrivederci! 2*.

Ripassiamo

UNITÀ

1

Comunicazione

Esprimere preferenze e interessi

• Mi piace/piacciono.	• Anche a me. / A me no.
• Non mi piace/piacciono.	• Neanche a me. / A me sì.
• Noi viaggiamo spesso e volentieri. E tu?	• Anch'io. / Io no.
• Io non vado mai a ballare. E tu Claudia?	• Neanch'io. / Io sì.

Esprimere la propria opinione

<i>Esprimere accordo</i>	<i>Esprimere disaccordo</i>	<i>Esprimere indecisione</i>
È vero.	No, non è vero.	Non lo so.
Lo penso anch'io.	Per me no.	Forse.
Giusto!	Assolutamente no.	Dipende.
Sono (perfettamente) d'accordo.	Non sono d'accordo.	Non sono sicuro/a.
Hai ragione.	Invece, secondo me ...	Non so cosa dire.
È proprio così.	No, scusa, ma ...	

Figura 9: Seção *Ripassiamo* da unidade 1 de *Arrivederci! 2*.

Cosa so fare?

Scheda di Autovalutazione dell'unità 1

Indicate con ✓ "lo so fare bene" e con ○ "non lo so fare molto bene" e completate gli spazi.

☐ 1 So fissare un appuntamento.	>? • Sì, non ho impegni. >? • Volentieri! >? • Alle 8? Mmh, facciamo alle 9?
☐ 2 So esprimere le mie preferenze e i miei interessi e chiedere quelli degli altri.	• A me E a te cosa? >
☐ 3 So usare i pronomi indiretti.	Telefono a Chiara. ⇒ telefono. Do le chiavi a Mario. ⇒ do le chiavi.

Figura 10: Seção *Cosa so fare?* da unidade 1 de *Arrivederci! 2*.

Uma vez que as seções intermediárias em AR1 e AR2 não são postas na mesma ordem em todas as unidades, apresentaremos cada uma, explicaremos como são suas atividades e as descreveremos resumidamente na tabela 2. A seção denominada *Ascoltiamo* (Figura 11) apresenta um primeiro exercício sobre o diálogo a ser escutado e, no exercício seguinte, há a transcrição deste ou um exercício para unir as frases do texto do diálogo ouvido. *Alla scoperta* (Figura 12) é uma seção que propõe ao aprendiz a organização de regras gramaticais por meio de textos ou tabelas, como ilustrado a seguir:

Ascoltiamo

1 Ascoltate i dialoghi e dite se le affermazioni sono vere o false.

	vero	falso
1 Vanno tutti al cinema.	☐	☐
2 Tutti e due fanno tanto sport.	☐	☐
3 Tutti e due vanno al concerto.	☐	☐
4 A tutti e due piace l'arte contemporanea.	☐	☐

2 Riascoltate i dialoghi dell'esercizio 1 e collegate.

1 Noi andiamo al cinema.	a Neanch'io.
2 Gioco a tennis ... E tu?	b Anche noi.
3 Io non vado al concerto. E tu?	c Io sì.
4 Io non ci capisco niente.	d Io no.

Figura 11: Seção *Ascoltiamo* da unidade 1 de *Arrivederci! 2*.

(anch'io, neanch'io).

mi, ti, gli/le, ci, vi, gli sostituiscono un complemento indiretto e vanno prima del verbo (vedi *Arrivederci!* 1, unità 4).

Alla scoperta

3 Leggete le frasi e completate la tabella.

Loro vanno al cinema. Gli piace il cinema.
Matteo non fa molto sport, ma gli piace andare in bicicletta.
A Silvia piace l'arte. Le piace tantissimo l'arte contemporanea.

mi	= a me	ci	= a noi
ti	= a te	vi	= a voi
.....	= a lui / = a lei		= a loro

4 Completate con i pronomi corrispondenti.

1 (a lui) chiedo una cosa.	4 (a noi) ha portato un CD.
2 (a Laura) telefono dopo.	5 (a me) Non racconta niente.
3 (a te) interessa il teatro?	6 (a voi) hanno scritto?

Figura 12: Seção *Alla scoperta* da unidade 1 de *Arrivederci!* 2.

Leggiamo (Figura 13) é a seção que propõe um ou mais textos com o tema da unidade, algumas vezes um exercício de áudio é também proposto para ajudar o aprendiz a responder as perguntas do enunciado. *Un po' di più* (Figura 14) apresenta exercícios gramaticais ou lexicais.

Já a seção *Scriviamo* (Figura 15) o livro propõe exercícios de produção textual, que em AR1 aparece somente na unidade 12, e em AR2 se encontra nas unidades 2, 4, 5, 6, 10 e 11. A seguir encontram-se ilustradas as seções *Leggiamo* e *Scriviamo*.

Leggiamo

7 Leggete. Chi trova il quadro di De Chirico interessante? Chi no?

2 Una delle famose piazze d'Italia. È uno dei quadri più significativi dell'arte metafisica.

3 È vero, c'è un senso di malinconia ... Tutto è immobile e il tempo si è fermato.

4 Giusto!

5 No, mamma, per me il treno in fondo si muove, vedi?

6 Sì, forse il treno si muove ...

7 Non lo so, non so proprio cosa dire ...

8 Mah ... È il meno romantico fra tutti i quadri della mostra.

Giorgio De Chirico (1888–1978), pittore italiano. Sua è la serie delle piazze e delle torri, primi esempi di arte metafisica.

Figura 13: Seção *Leggiamo*, da unidade 1 de *Arrivederci!* 2.

Un po' di più

15 Scegliete la forma giusta.

- 1 Tra poco **esco** **sto uscendo** , vado a correre.
- 2 – Lorena sa già sciare? – **Impara** **Sta imparando** in questi giorni.
- 3 Fra cinque minuti **inizia** **sta iniziando** il corso di nuoto.
- 4 La squadra di Luca vince sempre, ma adesso **perde** **sta perdendo** , tra due minuti la partita finisce.

16 Completate le frasi con *stare* + gerundio.

- 1 (*andare*) Noi a fare un giro in bici.
- 2 (*giocare*) I bambini a calcio.
- 3 (*fare*) Io ginnastica.
- 4 (*vincere*) Bravo!!
- 5 (*sciare*) Marta da stamattina.
- 6 (*guardare*) Voi ancora la partita?

! Usiamo *tra* e *fra* per esprimere un'azione che avviene nel futuro: *Tra poco* / *Fra cinque minuti esco*.

Figura 14: Sezione *Un po' di più* da unidade 1 de *Arrivederci!* 2.

Scriviamo

4 Scrivete anche voi un breve testo. Che cosa proponete per una bella vacanza?

A me è piaciuto/a molto ... • Ci sono stato/a ... fa ... • Ci vado da ...

→ es. 1-5

Arrivederci!

18 | diciotto

Figura 15: Sezione *Scriviamo* da unidade 2 de *Arrivederci!* 2.

A seção *Parliamo* propõe exercícios guiados de produção oral, em AR1 e AR2 encontramos a seção em todas as unidades (Figura 16). A seta que vemos ao final de cada página seguidas de “es” e números, são indicações dos exercícios referentes àquela página no final do livro, presentes no *Quaderno degli esercizi* [Caderno de exercícios]. Em *Giochiamo*, são apresentados exercícios lúdicos para serem feitos, dividindo os alunos em grupos de forma que cada grupo atinja o objetivo da atividade, algumas vezes um teatro, outras uma competição, ou ainda uma brincadeira de adivinhação (Figura 17).

Figura 16: Seção *Parliamo* da unidade 1 de *Arrivederci! 2*.

A seção *Facciamo il punto?* [Qual é a história?] (Figura 18) - que aparece ao final das unidades 4, 8 e 12 de AR1 e AR2 e das unidades 5 e 7 em AR3 - se caracteriza pela variedade de exercícios apresentados e se propõe a repetir, através de atividades lúdicas, tudo o que foi visto nas unidades anteriores. Uma vez que esta seção apresenta basicamente a revisão das unidades, textos ali presentes não serão analisados, pois entendemos que a revisão se daria apenas após todo o trabalho com as unidades.

Il Quaderno degli esercizi [O caderno de exercícios], como dito anteriormente, é inserido no final do livro do estudante, após a unidade 12 em AR1 e AR2, e após a unidade 10 em AR3. O respectivo Caderno possui atividades que estimulam o uso lexical, gramatical e a comunicação, a fim de “consolidar o que foi aprendido”, segundo afirmações dos próprios autores. O *Test finale* permite exercitar a língua como se fosse uma prova de proficiência. O Apêndice gramatical chamado *Grammatica* apresenta de maneira sistemática todos os assuntos tratados sob explicações, exemplos e tabelas que facilitam a consulta.

Giochiamo

- 18** Giocate a squadre. Uno studente della squadra A mima un'azione o uno sport e la squadra B deve dire cosa sta facendo. Se indovina, tocca a qualcuno della squadra B mimare un'azione. Vince la squadra che indovina più azioni/sport.

- 19** Scrivete su un foglietto due cose che vi piacciono e due che non vi interessano. Mettete tutti i foglietti insieme e dopo distribuitene uno a testa, a tutta la classe. Fate domande ai vostri compagni per capire di chi è il foglietto che avete in mano.

- Michael, a te interessa la letteratura?
- Sì, molto.
- E lo sport ti piace?
- No, non faccio sport. Non mi piace per niente.
- Allora ho io il tuo foglietto!

→ es. 22-24

Qualche consiglio

Per ripetere alcune strutture o singole parole, mimate le azioni che rappresentano. Il movimento vi aiuta a memorizzarle meglio.

Figura 17: Seção *Giochiamo* da unidade 1 de *Arrivederci! 2*.

Facciamo il punto? 1

- Ripassiamo giocando le unità 1-4

1 Guardate i disegni e mettete i testi nel giusto ordine. Poi continuate voi la storia ...

a

Ho pensato: magari vuole prendersi la borsa. L'uomo veniva verso di me. Era sempre più

b

Cos'era? Fortunatamente avevo il cellulare con me, nella borsa ... beh, noi donne abbiamo

Figura 18: Seção *Facciamo il punto? 1* de *Arrivederci! 2*.

O CD de áudio contém todos os textos para ouvir de cada unidade, em velocidade de fala normal e os mesmos textos estão disponíveis em velocidade mais lenta no site da editora.

Os materiais complementares são o manual do professor, o software para lousa interativa e os materiais online. O primeiro ajuda o professor com sugestões para cada aula, aprofundando-se em alguns aspectos da cultura italiana, além de materiais fotocopiáveis. O Software permite ao professor construir novos percursos de ensino, aumentando a participação dos estudantes que, segundo os autores, aprenderiam se

divertindo³⁴. Os materiais online estão disponíveis no site www.edilingua.it com atividades online, jogos e glossários de italiano e seus correspondentes em várias línguas.

Tabela 2: Resumo das secções e as unidades que se encontram nos livros AR1 e AR2³⁵

Seção	AR1	AR2
L'Italia da Vicino	TU	TU
Ascoltiamo	TU	TU
Alla Scoperta	TU	TU
Leggiamo	TU	TU
Ripassiamo	TU	TU
Un po' di più	TU	TU
Parliamo	TU	TU
Scriviamo	U 12	U 2, U 4, U 5, U 6, U 10 e U 11
Giochiamo	Não tem na U 6 e U 12	Não tem na U 12

No tópico seguinte, explicitaremos as perguntas de pesquisa e os procedimentos de organização dos dados para a análise dos livros didáticos.

3.3. As perguntas de pesquisa e a organização dos dados para a análise

Uma vez coletados os dados por meio de questionários aos professores, procuramos delimitar nosso foco de análise nos livros didáticos. Para isso elaboramos as seguintes perguntas para nortear a análise de dados:

1. Como se dá a presença das conjunções em textos de tipo argumentativo nos livros didáticos? Como as conjunções são apresentadas nas unidades didáticas?
2. Qual a relação entre os textos argumentativos e as respectivas atividades propostas?

³⁴ “... la partecipazione e la cooperazione dei suoi studenti che imparano divertendosi.” (COLOMBO et al., 2008 p.3)

³⁵ Na tabela2 temos: U = unidades e TU = todas as unidades.

A escolha por textos argumentativos se deve ao fato de que argumentar é uma das ações que cumprimos em qualquer língua em práticas sociais rotineiras e, para poder argumentar, é essencial saber usar as conjunções. Segundo Abreu (1999, p.10):

(...) teríamos muito mais êxito em nossas vidas, produziríamos muito mais e seríamos muito mais felizes, se nos preocupássemos em gerenciar nossas relações com as pessoas que nos rodeiam, desde o campo profissional até o pessoal. Mas para isso é necessário saber conversar com elas, **argumentar**, para que **exponham seus pontos de vista**, seus motivos e para que nós também possamos fazer o mesmo. (...) saber argumentar é, em primeiro lugar; **saber integrar-se ao universo do outro**. É também obter aquilo que queremos, mas de **modo cooperativo e construtivo**, traduzindo **nossa verdade dentro da verdade do outro**. (Grifo nosso)

Na esteira das afirmações de Abreu, podemos retomar a fundamentação teórica do capítulo 1, em que citamos que para uma boa competência discursiva³⁶ precisamos das conjunções.

Uma vez que detectamos que existe uma dificuldade no uso das conjunções e uma necessidade de organizar esse conteúdo de aprendizagem por parte dos alunos, pensamos que, talvez, uma das fontes do problema fossem os livros didáticos e deveríamos investigar como são as atividades didáticas e se essas fomentam o uso das conjunções.

Para a escolha dos textos a serem analisados pelos livros didáticos, utilizamos os critérios dados por Koch (2011b, p. 84), apresentados na seção 1.1.2 do capítulo 1. Os textos, que apresentaram ao menos um operador modal, foram considerados argumentativos.

Após a seleção dos textos, separamos as conjunções presentes, fizemos sua contagem, as classificamos de acordo com a gramática italiana em: conjunções coordenativas e subordinativas, e depois descrevemos as atividades ligadas a esses textos. O intuito era de encontrar qualquer menção às conjunções apresentadas ou ainda qualquer discussão em sala sobre o tema dado. Algumas atividades disponibilizavam exemplos que incluíam conjunções de modo a motivar aprendiz a utilizá-la em sua produção, outras se relacionavam com o texto somente por algum aspecto gramatical ou promoviam a discussão do tema oralmente. É interessante notar que, raramente, as

³⁶ Segundo o modelo de CELCE-MURCIA (2007), a competência discursiva mantém-se como o centro de outras competências, pois é a habilidade do usuário da língua em selecionar e arranjar as palavras da melhor forma a fim de que haja coesão. Nesse modelo, entende-se por coesão o uso de referências, substituições, conjunções e cadeia lexical.

atividades solicitavam alguma produção escrita. Como vimos na apresentação dos livros, essa atividade ficou restrita à seção *Scriviamo* já descrita acima.

Muitos textos da coleção *Arrivederci!* apresentam conjunções, porém não se enquadram nos critérios de Koch (2011b) pré-estabelecidos para a definição de texto argumentativo, apresentados no capítulo 1, ou seja, não possuíam os operadores modais necessários para se classificarem como um texto de tipo argumentativo e, portanto, foram excluídos da análise.

Para cada livro analisado, elaboramos uma tabela com as seguintes indicações: unidade; número de textos argumentativos com conjunções (divididas por **a** = diálogos e **b** = textos); seção, página do livro em que se encontrava o texto; quantidade diferentes conjunções; classificação e quantidade de conjunções (“c” para conjunções coordenativas, “s” para subordinativas) e atividades propostas dos textos analisados.

Em AR3 acrescentamos à análise três casos especiais: explicações e atividades gramaticais sobre as conjunções (unidades 2, 5 e 6), mesmo que correlacionadas a textos não argumentativos. Citamos ainda, as explicações existentes na seção *Grammatica* desse mesmo livro que nomeia e classifica algumas conjunções. Esses casos especiais não entraram nas tabelas já que elas eram somente para os textos argumentativos, mas foram explicitados ao final da análise.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise dados, ou seja, dos textos argumentativos presentes em cada livro didático estudado: AR1, AR2, AR3.

4. Análise dos dados

Este capítulo consiste na análise dos livros didáticos *Arrivederci* 1, 2 e 3, devidamente descritos no capítulo referente à metodologia da pesquisa. Antes, porém, de iniciar a análise dos livros, apresentamos um breve histórico dos livros didáticos para ensino de línguas estrangeiras.

4.1. Os primeiros livros didáticos

Em seu texto “História do material didático de língua inglesa no Brasil”, Paiva (2007), aponta que o uso dos tipos móveis de Gutemberg em 1439 e a invenção da imprensa, tornou possível a produção literária como conhecemos hoje. Os livros não eram mais copiados à mão, mas produzidos em série. Mesmo assim, os papéis eram raros e insuficientes. Para o ensino de línguas predominavam os métodos pautados em diálogos e ditados. O autor ressalta que durante a idade média, o livro e o professor (ou tutor) eram propriedades dos alunos³⁷, porém somente os professores possuíam os livros. Desta forma, os alunos copiavam os textos e tudo que pudesse estar ligado a ele através de ditado (KELLY, 1969 *apud* PAIVA, 2007). Contudo não havia uma escolha de material didático que se relacionasse com alguma teoria, mas com a disponibilidade do livro.

Os primeiros livros didáticos foram as gramáticas que se baseavam no conceito de língua como estrutura e tinham como referência a língua escrita. Os professores eram aconselhados a proibir que seus alunos usassem o livro em sala de aula, pois nela deveriam apenas ouvir, o livro deveria ser usado em casa com o objetivo de preparem-se para as aulas. O método de tradução, segundo Kelly (1969, *apud* PAIVA, 2007) tornou-se possível e cada vez mais notório com a popularização do livro. Esse livro mais popular consistia na “substituição de textos tradicionais por frases exemplificatórias (...) usadas para praticar a língua, exemplificavam a gramática de forma clara e em um nível de dificuldade sequenciado” (PAIVA, 2007, p.22). As lições

³⁷ “(...) na idade média, apesar de o livro e o professor serem propriedades do aluno, só o primeiro tinha o livro nas mãos” (KELLY, 1969 *apud* PAIVA, 2007 p.19).

apresentavam um ou dois pontos gramaticais, uma lista de palavras e exemplos práticos de frases para serem traduzidas.

Por volta da primeira metade do século XX, no Brasil, esse tipo de material descrito acima se propunha tornar o ensino de língua inglesa mais próximo da realidade do aluno, diferentemente dos usados para o ensino de latim e grego, que se baseavam no texto literário. Os primeiros livros a chegaram ao Brasil para o ensino de língua inglesa não passavam por revisões e, mesmo em 1940, possuíam frases para serem traduzidas do tipo: “A minha prima vendeu seu escravo”, ou “*A European is generally more civilized than an African*” [Um Europeu é geralmente mais civilizado que um Africano] (Idem, p.23).

Ao final da década de 1940, essas gramáticas e manuais deram lugar aos livros que também tinham como ênfase a língua falada. Outra inovação dos livros da época era a introdução de redações através de uma sequência de imagens, as narrativas eram guiadas também com perguntas e palavras-chave que deveriam ser usadas na produção escrita. Mesmo o foco desse tipo de material sendo o uso de estruturas sintáticas específicas, uma pequena produção escrita com significação começava a acontecer.

Por volta dos anos 1960, os métodos tradicionais baseados na gramática e tradução começam a ser criticados por Alexander (1967, apud PAIVA) que atestava que o aprendizado da língua deveria vir através de uma capacitação sobre o seu uso e não através de informações sobre a própria língua. Para ele, as repetições de estruturas gerariam a aprendizagem. Assim os materiais dessa época apresentavam “uma estrutura gramatical e um número limitado de vocabulário, pois Alexander seguia os pressupostos da abordagem estrutural com forte suporte behaviorista” (Ibidem, p.31).

O uso expressivo e eloquente do idioma, o trabalho em duplas e funções como dar opinião, receber informações e expressar sentimentos só apareceram nos livros em 1970. Os autores desses materiais afirmavam que o uso da língua deveria vir através de “situações cotidianas” (Ibidem, p.35). Mesmo com todos esses avanços metodológicos, os livros seguiam atividades controladas de orientação estrutural. Nessa mesma época surgiram os materiais audiovisuais que davam prioridade à oralidade e acreditavam que a escrita atrapalhava o aprendizado. Dessa forma, os livros do aprendiz vinham sem os textos ou com peças que cobriam os diálogos para que os alunos não lessem antes de ouvir. Ao final dessa década surgiram materiais que seguiam a abordagem funcional, ou

seja, a língua era usada para a comunicação; eles apresentavam variações linguísticas, acolhiam como legítimos outros dialetos, utilizavam a entonação como recurso linguístico para a produção de sentido e utilizavam também material autêntico (ibidem, p.42).

A partir da década de 1980, os livros tornaram-se mais bonitos e passaram a formar um grupo de materiais didáticos denominados sistemas integrados de materiais didáticos que incluem livro do aluno, livro de exercícios, livro do professor, materiais para serem usados em laboratório, materiais extras para o professor, vídeos, materiais de leitura e até conjunto de leituras graduadas (Ibidem, p.46). Hoje, esses materiais integrados incluem página na internet para acesso do professor e do aluno, exercícios que podem ser feitos *on line*, materiais fotocopiáveis, DVDs e CD de áudio.

Nosso objeto de estudo faz parte desses sistemas integrados que dão todo o suporte ao professor com recursos web e materiais extras, seguiremos analisando-os com o foco nas conjunções.

4.2. A análise dos livros didáticos *Arrivederci 1, 2 e 3*

Conforme já citado no capítulo de Metodologia, para as devidas análises dos livros levaremos em conta as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa:

1. Como se dá a presença das conjunções em textos de caráter argumentativo nos livros didáticos? Como são apresentadas nas unidades didáticas?
2. Qual a relação entre os textos argumentativos e as respectivas atividades propostas?

Após analisarmos cada livro apresentaremos uma tabela com uma síntese dos resultados.

4.2.1. O livro *Arrivederci! 1* (AR1):

Nas primeiras três unidades de AR1 não encontramos nenhum texto de caráter argumentativo, apenas textos expositivos e formas de apresentação pessoal e assim sendo, iniciaremos com a unidade 4 do livro, intitulada *Tempo Libero* [Tempo livre]. Nela, o texto argumentativo e as atividades relacionadas a ele se encontram no diálogo entre amigos da seção *Ascoltiamo* (p.34):

<p>Carlo: <i>Che cosa facciamo sabato sera?</i></p> <p>Franco: <i>Prendiamo un aperitivo e poi c'è un ristorante fuori città...</i></p> <p>Carlo: <i>Che noia mangiare sempre fuori... e poi i ristoranti in campagna non mi piacciono. Perché non facciamo un'altra cosa? Andiamo a teatro? Ti piace l'opera lirica?</i></p> <p>Marisa: <i>Eh, no, la lirica non mi piace per niente.</i></p> <p>Laura: <i>Ma scusate, che cosa vi piace? Di solito, che cosa fate nel tempo libero? Dove andate?</i></p> <p>Franco: <i>Beh, tante cose... Io vado spesso al cinema.</i></p> <p>Marisa: <i>Sì, e poi ci piace lo sport e soprattutto ci piacciono le cene con gli amici, ci piacciono le pizzerie, i ristoranti e le discoteche.</i></p> <p>Carlo: <i>Benissimo! Allora andiamo a ballare!</i></p>	<p>Carlo: O que faremos sábado à noite?</p> <p>Franco: Vamos beber um aperitivo e depois tem um restaurante fora da cidade.</p> <p>Carlo: Que chato comer sempre fora... e os restaurantes do campo não me agradam. Por que não fazemos outra coisa? Vamos ao teatro? Você gosta de ópera?</p> <p>Marisa: Ah, não, a ópera não me agrada em nada.</p> <p>Laura: Mas licença, o que vocês gostam? Normalmente, o que vocês fazem no tempo livre? Onde vão?</p> <p>Franco: Bem, muitas coisas... Eu vou muito ao cinema.</p> <p>Marisa: Sim, e depois gostamos de esporte e, sobretudo, gostamos de jantar com os amigos, gostamos de pizzarias, de restaurantes e de discotecas.</p> <p>Carlo: Muito bem! Então vamos dançar!</p>
---	--

Podemos perceber que o diálogo possui três tipos diferentes de conjunções: 5 conjunções coordenativas aditivas (*copulative*) (*e*), uma conjunção coordenativa adversativa (*avversativa*) (*ma*) e uma conjunção coordenativa conclusiva (*conclusiva*) (*allora*). Os exercícios propostos não focam nas conjunções, mas em funções comunicativas utilizadas para perguntar, propor algo, dizer o que se prefere ou não e ainda perguntar como a outra pessoa passa seu tempo livre:

<p><i>Cosa diciamo...?</i></p> <p>1. <i>Per chiedere cosa si può fare insieme</i></p> <p>2. <i>Per fare una proposta</i></p> <p>3. <i>Per chiedere cosa si preferisce</i></p> <p>4. <i>Se non ci piace affatto qualcosa</i></p> <p>5. <i>Per chiedere come si passa il tempo libero</i></p>	<p>O que dizemos...?</p> <p>1. Para perguntar o que se pode fazer junto</p> <p>2. Para fazer uma proposta</p> <p>3. Para perguntar o que se prefere</p> <p>4. Se não gosta de jeito nenhum de algo</p> <p>5. Para perguntar como se passa o tempo livre</p>
---	---

Nas unidades 5 *L'albergo ideale!* [O hotel ideal!] e 6 *Finalmente a Genova!* [Finalmente em Genova!] não encontramos nenhum texto argumentativo, são unidades cujos temas se referem respectivamente a como proceder para reservar um hotel e como

se deslocar ou indicar determinado lugar. A unidade 7 *Buon viaggio!* [Boa viagem!] possui um texto argumentativo, o diálogo da seção *Un po' di più* (p.65):

<p><i>Sig.ra Puglisi: Sergio, puoi venire un momento?</i></p> <p><i>Sig. Puglisi: Un attimo, Elisa. Finisco di scrivere un'e-mail.</i></p> <p>...</p> <p><i>Sig.ra Puglisi: Senti, perché non andiamo in vacanza all'isola d'Elba? Sette giorni in hotel a 1650 euro. Bello, no?</i></p> <p><i>Sig. Puglisi.: Ma non capisco perché dobbiamo spendere tutti questi soldi. Io, veramente, preferisco andare in vacanza in Cecina come sempre.</i></p> <p><i>Sig.ra. Puglisi: Ma io voglio cambiare posto!</i></p> <p><i>Sig. Puglisi: Va bene, non litighiamo adesso. Guarda, questo mi piace: soggiorno in hotel a tre stelle con prima colazione, incluso il trasferimento in traghetto da Livorno, a soli 1540 euro se prenotiamo prima del 16 maggio.</i></p> <p><i>Sig.ra Puglisi: Va bene, ecco il numero dell'agenzia. Telefoniamo subito per chiedere informazioni.</i></p>	<p>Sra. Puglisi: Sergio, pode vir aqui um pouco?</p> <p>Sr. Puglisi: Um minuto, Elisa. Estou terminando de escrever um e-mail.</p> <p>...</p> <p>Sra. Puglisi.: Escuta, por que não passamos as férias na Ilha de Elba? Sete dias no hotel a 1650 euros. Bom, não?</p> <p>Sr. Puglisi: Mas não entendo por que devemos gastar todo esse dinheiro. Na verdade, prefiro passar as férias em Cecina, como sempre.</p> <p>Sra. Puglisi: Mas eu quero mudar de lugar!</p> <p>Sr. Puglisi: Tudo bem, não vamos brigar agora. Olha, deste eu gosto: estadia em hotel três estrelas com café da manhã, incluso a transferência de balsa de Livorno, somente 1540 euros se reservarmos antes de 16 de maio.</p> <p>Sra. Puglisi: Tudo bem, aqui está o número da agência. Vamos ligar agora para pedir informações.</p>
---	--

O texto contém 2 conjunções coordenativas adversativas (*avversative*) (*ma*), 2 conjunções subordinativas condicionais (*dubitativa*) (*perché*), (*condizionale*) (*se*) e uma conjunção subordinativa *comparativa* (*come*). As atividades propostas a partir da leitura do texto são:

<p>15. Leggete il dialogo. Con quale mezzo vanno in vacanza i signor Puglisi?</p> <p>16. Completate le frasi con le forme corrette dei verbi finire, capire e preferire.</p> <p>17. Ora in coppia interpretate il dialogo dell'esercizio 15.</p>	<p>15. Leiam o diálogo. Com qual meio de transporte saem de férias os senhores Puglisi?</p> <p>16. Completem as frases com as formas corretas dos verbos terminar, entender e preferir.</p> <p>17. Agora em dupla interpretem os diálogos do exercício 15.</p>
--	--

Como vemos acima, os exercícios que o diálogo propõe são: saber qual o meio de transporte que os personagens utilizarão em sua viagem, completar as frases relativas ao texto com os verbos indicados e ainda interpretar o diálogo. Nenhum dos exercícios consiste em um trabalho específico com as conjunções.

A unidade 8 *Un'Italia da vedere* [Uma Itália para ver] possui um diálogo argumentativo que aparece na seção *Ascoltiamo* (p.70):

<ul style="list-style-type: none"> ● Allora signora Giorgi, è pronta per la prossima domanda? □ Sì. ● Bene. La domanda è: “Qual è la città del Teatro Regio?” □ Mmh... La città del Teatro Regio non la conosco. ● Signora Giorgi, questa città la conosciamo tutti per un formaggio. □ Mah Parma e Reggio sono famose per il parmigiano reggiano. Allora lascio fuori Mantova e Padova, anche perché non le conosco bene. ● La aiuto ancora. Molti prodotti di questa città li abbiamo spesso a tavola. □ Mmh, adesso provo: non lo so, forse Parma? ● Perché dice Parma? □ Perché mi piace il prosciutto. Lo mangio spesso a cena. ● Il prosciutto... Bene, signora Giorgi. Allora la risposta è... 	<ul style="list-style-type: none"> ● Então, senhora Giorgi, está pronta para a próxima pergunta? □ Sim. ● Bem. A pergunta é: “Qual é a cidade do Teatro Regio?” □ Ah... não conheço a cidade do Teatro Regio. ● Senhora Giorgi, esta cidade todos nós a conhecemos por um queijo. □ Mas Parma e Reggio são famosas pelo parmegiano reggiano. Então excluo Mantova e Padova, também porque não as conheço bem. ● Outra ajuda. Temos à mesa muitos produtos desta cidade. □ Ah... agora vou arriscar: não sei, talvez, Parma? ● Por que disse Parma? □ Porque gosto do presunto. Como sempre no jantar. ● O presunto... Bem, senhora Giorgi. Então a resposta é...
---	---

O diálogo acima possui 3 conjunções coordenativas aditivas: 2 (*copulative*) (*e*), 1 (*aggiuntiva*) (*anche*); 2 conjunções coordenativas conclusivas (*conclusive*) (*allora*), 1 conjunções subordinativas causal (*causali*) (*perché*) e uma conjunção subordinativa final (*finale*) (*perché*). As atividades propostas a partir da leitura do texto são:

<p>1. Osservate l'immagine. Conoscete la risposta? Ascoltate il dialogo.</p> <p>2. Riascoltate il dialogo. Leggetelo insieme a un compagno. Attenzione alla pronuncia delle forme del verbo conoscere!</p> <p>3. Sottolineate nel testo i pronomi diretti lo, la, li, le. Indicate poi quali sostantivi sostituiscono.</p>	<p>1. Observem a imagem. Conhecem a resposta? Escutem o diálogo.</p> <p>2. Escutem novamente o diálogo. Leiam junto com um companheiro. Atenção à pronúncia das formas do verbo conhecer.</p> <p>3. Sublinhar no texto os pronomes diretos lo, la, li, le. Indiquem depois quais substantivos os substituem.</p>
--	--

A atividade proposta consiste em adivinhar a resposta da pergunta da personagem, ler junto com um colega de sala e prestar atenção na pronúncia das formas do verbo *conoscere* e ainda sublinhar os pronomes diretos *lo*, *la*, *li*, *le*, indicando quais substantivos eles substituem.

A unidade 9 *Una giornata in famiglia* [Um dia em família] descreve como se configura a família italiana, o texto principal e argumentativo está na seção *L'Italia da vicino* (p.86). Intitulado *La famiglia di oggi* [A família de hoje], ele relata sobre os jovens que ainda moram com seus pais, os chamados “*mammoni*”.

<p>“Mammoni” per scelta o per obbligo?</p> <p>Spesso i giovani adulti italiani rimangono in famiglia fino a oltre i 30 anni. Questo fenomeno esiste ormai anche in altri Paesi, ma in Italia i “mammoni” sono veramente tanti.</p> <p>Di chi è la colpa? Dei genitori <u>o</u> della società? Oppure è colpa dei ragazzi stessi?</p> <p>Dopo la scuola e l’università seguono la specializzazione o il tirocinio professionale, le difficoltà a trovare un primo lavoro e i primi stipendi molto bassi. Quindi, d’accordo con i genitori, questi giovani adulti rimangono in famiglia con la speranza di trovare un lavoro più qualificato e pagato meglio. Intanto ricevono pasti caldi, servizio di lavanderia e libertà completa. I genitori accettano tutto perché il contatto con i figli resta intenso. Mamma e papà non rimangono soli e prendono parte alla vita di oggi, insomma si sentono più giovani anche loro...</p> <p>Quando poi il “mammone” si sposa e va via di casa, non ha più tutte le comodità di prima. E i genitori, così abituati a far parte della vita del figlio, sono molto presenti nella vita della nuova coppia. Questo per il “mammone” è comoda routine, ma per il partner può diventare insopportabile.</p> <p>Beppe Severgnini nel suo libro <i>La testa degli italiani</i> (2006) scrive: “la famiglia è un pensionato durante gli anni universitari (...) e un residence tra una convivenza e l’altra”. E i “non-mammoni”? Ci sono! C’è chi va via da casa e ha una vita autonoma, i contatti con la famiglia però di solito rimangono forti e se necessario, la famiglia è sempre pronta ad aiutare.</p>	<p>“Mammoni” por opção ou obrigação?</p> <p>Muitas vezes, os jovens adultos italianos permanecem na casa da família até mais de 30 anos. Este fenômeno existe em outros países, mas na Itália os “mammoni” são realmente muitos.</p> <p>De quem é a culpa? De seus pais ou da sociedade? Ou ainda é a culpa dos próprios filhos?</p> <p>Depois da escola e da universidade, vem especialização ou o estágio profissional, a dificuldade em encontrar o primeiro emprego e os primeiros salários muito baixos. Então, de acordo com os seus pais, estes jovens adultos permanecem em casa com a esperança de encontrar um emprego melhor e mais bem remunerado. Enquanto isso, recebem refeições quentes, roupas lavadas e completa liberdade. Os pais aceitam tudo porque o contato com os filhos continua intenso. Mamãe e papai não ficam sozinhos e participam vida atual, enfim, se sentem mais jovens também ...</p> <p>Quando depois o “mammone” se casa e sai de casa, já não tem todas as comodidades de antes. E os pais, tão acostumados a fazer parte da vida do filho, são muito presentes na vida do novo casal. Isso para o “mammone” é uma rotina confortável, mas para o parceiro pode se tornar insuportável.</p> <p>Beppe Severgnini, em seu livro <i>A cabeça do italiano</i> (2006), escreve: “A família é um internato durante os anos universitários (...) e um apart-hotel entre uma convivência e outra”.</p> <p>E os “non-mammoni”? Existem! Há aqueles que vão embora de casa e têm uma vida própria, os contatos com a família, no entanto, geralmente permanecem fortes e, se necessário, a família está sempre pronta para ajudar.</p>
---	--

No texto encontramos 13 conjunções coordenativas aditivas: 11 (*copulative*) (*e*), 2 (*aggiuntive*) (*anche*); 3 conjunções coordenativas alternativas (*disgiuntive*) (2 *o*, 1 *oppure*), 1 conjunção coordenativa conclusiva (*conclusive*) (*quindi*), 3 conjunções coordenativas adversativas (*avversative*) (2 *ma*, 1 *però*), 1 conjunção subordinativa condicional (*condizionale*) (*se*) e 1 conjunção subordinativas causal (*causale*) (*perché*). Os exercícios propostos são:

<p>21. Leggete ora il testo. Chi sono i mammoni? Quali sono, nel testo, i motivi alla base di questo fenomeno?</p> <p>22. Com’è la situazione nel vostro Paese? Esiste anche da voi un fenomeno simile? Qual è la tendenza generale?</p>	<p>21. Leiam agora o texto. Quem são os “mammoni”? Quais são, no texto, os motivos para a base deste fenômeno?</p> <p>22. Como é a situação no seu país? Existe também um fenômeno parecido? Qual é a tendência geral? Discutam em</p>
--	--

Discutetene in classe.	sala.
------------------------	-------

Na unidade seguinte, 10 *Vado a fare la spesa* [Vou fazer as compras], dos três textos que apresentam conjunções (dois diálogos e um texto informativo) apenas o segundo diálogo que se encontra na seção *Ascoltiamo* (p.93) é argumentativo.

<p>Anna: <i>Quando ci vediamo?</i></p> <p>Gioia: <i>Sabato? Che ne dici?</i></p> <p>Anna: <i>Sabato non posso, ho già un impegno. Sei libera venerdì pomeriggio?</i></p> <p>Gioia: <i>Sì, venerdì va bene. Possiamo andare al centro commerciale di Assago.</i></p> <p>Anna: <i>Ottima idea!</i></p> <p>Gioia: <i>Vorrei vedere un po' di negozi... oltre a fare la solita spesa settimanale.</i></p> <p>Anna: <i>Va benissimo. Passo io da te verso le 2?</i></p> <p>Gioia: <i>No, vengo io perché sono da mia madre e passo in ogni caso davanti a casa tua.</i></p> <p>Anna: <i>D'accordo. Viene anche Paolo?</i></p> <p>Gioia: <i>No, vengo da sola. Lui si annoia a girare per i negozi!</i></p>	<p>Anna: Quando nos veremos?</p> <p>Gioia: Sábado? O que você acha?</p> <p>Anna: Sábado não posso, já tenho um compromisso. Você está livre sexta à tarde?</p> <p>Gioia: Sim, tudo bem. Podemos ir ao centro comercial de Assago.</p> <p>Anna: Ótima ideia!</p> <p>Gioia: Gostaria de ver um pouco das lojas... além de fazer as compras da semana.</p> <p>Anna: Tudo bem! Eu passo na sua casa por volta das 2h?</p> <p>Gioia: Não, eu vou a sua casa porque estou na minha mãe e de qualquer forma passo em frente a ela.</p> <p>Anna: Combinado. O Paolo vem também?</p> <p>Gioia: Não, vou sozinha. Ele fica entediado andando em lojas!</p>
---	--

Neste diálogo temos três conjunções: 2 coordenativas aditivas: 1 (*copulativa*) (*e*), 1 (*aggiuntiva*) (*anche*) e uma subordinativa causal (*causale*) (*perché*). As atividades propostas são:

<p>16. Leggete. Quali frasi del dialogo corrispondono a quelle date sotto?</p> <p>1. <i>Ci vediamo sabato?</i></p> <p>2. <i>Mi dispiace, mas sabato non ho tempo.</i></p> <p>3. <i>Hai programmi per venerdì?</i></p> <p>4. <i>Ti va di andare al centro commerciale...?</i></p> <p>5. <i>Vengo io verso le 2?</i></p>	<p>16. Leiam. Quais são as frases do diálogo que correspondem a dadas abaixo?</p> <p>1. Nos vemos sábado?</p> <p>2. Sinto muito, mas sábado não tenho tempo.</p> <p>3. Você tem programa para sexta?</p> <p>4. Você gostaria de ir ao centro comercial...?</p> <p>5. Venho por volta das 2?</p>
--	---

Conforme podemos ver, a atividade relacionada ao diálogo diz respeito ao modo de realizar determinados atos de fala: convidar, aceitar ou recusar um convite, se desculpar, propor algo etc. A unidade 11 tem como título *Moda per ogni stagione* [Moda para cada estação] e nela não encontramos nenhum texto de caráter argumentativo.

A última unidade do AR1, unidade 12, se intitula *Viaggio in Sicilia* [Viagem à Sicília], encontramos argumentação no diálogo da seção *Un po' di più* (p.109). As atividades propostas a partir da leitura do texto são:

<p>17. Ascoltate e leggete il dialogo. Completate con gli avverbi.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Buongiorno. □ Buongiorno. Senta, vogliamo visitar la zona e quindi vorrei noleggiare una macchina per tre giorni. ● Certo. Ecco qui il nostro catalogo. Che macchina preferisce? □ Mah, una macchina comoda e sicura, possibilmente con aria condizionata... ● Non c'è problema. Va bene una quattro porte? □ Hmm, eventualmente anche una due porte. Sa, siamo solo in due. ● Va bene. Allora, ecco le nostre tariffe per la due porte. Chiaramente in caso di furto o d'incidente c'è da pagare una penale. E ovviamente deve fare il pieno prima di restituire l'auto. Ha una carta di credito? □ Eccola! ... Bene, anche la tariffa non è particolarmente cara. È un diesel? ● No, va a benzina. Dunque, deve firmare questo modulo e poi mi fa vedere la patente, per favore? □ Sì, certo. ● Perfetto. Allora la macchina è qui di fronte, parcheggio numero 74. Ecco la chiave, il codice per antifurto e buon viaggio! 	<p>17. Escutem e leiam o diálogo. Completem com os advérbios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Bom dia. □ Bom dia. Olha, nós queremos conhecer os lugares aqui por perto e, portanto, gostaria de alugar um carro por três dias. ● Certo. Aqui está o nosso catálogo. Que carro você prefere? □ Ah, um carro confortável e seguro, de preferência com ar condicionado... ● Sem problemas. Pode ser um de quatro portas? □ Hmm eventualmente também um de duas portas. Sabe, estamos apenas em dois. ● Tudo bem. Então aqui estão as nossas tarifas para os de duas portas. Claro que em caso de furto ou acidente tem que pagar uma multa. E, obviamente, é preciso encher o tanque antes de devolver o carro. Tem um cartão de crédito? □ Aqui está! ... Bem, a tarifa não é muito cara. É a diesel? ● Não, é a gasolina. Então, deve assinar este formulário e depois me mostre a carteira de motorista, por favor? □ Sim, claro. ● Perfeito. Então, o carro está aqui na frente, estacionado no número 74. Aqui estão as chaves, o código antifurto e boa viagem!
---	---

O diálogo acima apresenta: 6 conjunções coordenativas aditivas: 4 (*copulative*) (*e*), 2 (*aggiuntive*) (*anche*), 4 conjunções coordenativas conclusivas (*conclusive*) (*l* *quindi*, 2 *allora*, 1 *dunque*). A atividade que acompanha o diálogo é somente de completar com os advérbios que faltam: possivelmente, eventualmente, claramente e particularmente [*possibilmente, eventualmente, chiaramente, ovviamente e particolarmente*].

Percebemos ao final do AR1 que os diálogos são os que possuem, em sua maioria, o caráter argumentativo que procuramos e que as conjunções mais utilizadas são as coordenativas. Isso era de se esperar, pois conforme D'Achille (2003), na oralidade, os textos são sempre mais curtos e dinâmicos, com menos espaço para a elaboração de frases subordinativas. Em todo o livro, não encontramos nenhuma menção às conjunções nas atividades após a apresentação de cada texto, muitas vezes

são propostas discussões sobre o tema, no entanto, não são explicitadas as conjunções, ferramentas necessárias para a construção da argumentação. Conforme já visto, o livro se propõe ser comunicativo, porém não deveria ser estimulada somente a oralidade, mas o aprendiz é certamente capaz de se comunicar através de um bilhete ou pequeno e-mail nas unidades anteriores a que aparece a única atividade escrita do livro, a seção *Scriviamo* (U12, p.106). Não há um grande incentivo à produção escrita em classe, ficando, desta forma, reservada para ser feita somente nas atividades do *Quaderno degli esercizi*.

Abaixo, podemos observar a tabela 3 com todas as conjunções encontradas em todos os textos argumentativos que o AR1 possui.

Tabela 3: Análise dos textos argumentativos presentes em *Arrivederci!*¹

Unidade	Nº de textos argumentativos com conjunções (a= diálogos; b= textos diversos)	Seção e página	Quantidade diferente de conjunções	Classificação e quantidade das conjunções	Atividades propostas dos textos analisados
1	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-
4	1 (a)	<i>Ascoltiamo</i> p.34	3	(5) <i>e</i> = c. copulative, (1) <i>ma</i> = c. avversativa, (1) <i>allora</i> = c. conclusiva	- Encontrar a frase correspondente a cada situação.
5	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-
7	1 (a)	<i>Un po' di più</i> p.65	4	(2) <i>ma</i> = c. avversative, (1) <i>perché</i> = s. causale, (1) <i>se</i> = s. condizionale, (1) <i>come</i> = s. comparativa	- Dizer qual é o meio de transporte usado pela família Puglisi quando saem de férias; - Completar as frases conforme os verbos <i>finire</i> , <i>capire</i> e <i>preferire</i> ; - Interpretar o diálogo.
8	1 (a)	<i>Ascoltiamo</i> p.70	5	(2) <i>e</i> = c. copulative, (1) <i>anche</i> = c. aggiuntiva, (2) <i>allora</i> = c. conclusive, (2) <i>perché</i> = s. causali,	- Adivinhar a resposta da pergunta do personagem; - Ler junto com um colega de sala e prestar

				(1)perché= s. dubitativa	atenção na pronúncia das formas do verbo <i>conoscere</i> ; - Sublinhar os pronomes diretos <i>lo, la, li, le</i> , indicando os substantivos que substituem.
9	1 (b)	<i>L'Italia da vicino</i> p.86	9	(11)e= c. copulative, (2)anche= c. aggiuntive, (2)o= c. disgiuntive, (1)oppure= c. disgiuntive, (1)quindi= c. conclusive, (2)ma= c. avversative, (1)però= c. avversative, (1)se= s. condizionale, (1)perché= s. causale	- Ler as estatísticas sobre a família italiana e discuti-la; - Procurar no texto os motivos para o fenômeno "mammoni"; - Discutir em classe como se configura no país do aprendiz tal fenômeno, ou algo parecido com ele.
10	1 (a)	<i>Ascoltiamo</i> p.93	3	(1)e= c. copulative, (1)anche= c. aggiuntiva, (1)perché= s. causale	- Procurar as frases do diálogo que correspondam às frases dadas.
11	-	-	-	-	-
12	1 (a)	<i>Un po' di più</i> p.109	5	(4)e= c. copulative, (2)anche= c. aggiuntive, (2)allora= c. conclusive, (1)dunque= c. conclusive, (1)quindi= c. conclusive	- Escutar e ler o diálogo, completando-o com os advérbios que faltam.

4.2.2. O livro *Arrivederci!* 2 (AR2):

A primeira unidade de AR2 tem como título *Hai voglia di uscire?* [Você quer sair?] e possui um texto argumentativo na seção *L'Italia da vicino* (p.14) que tem como título *Solo calcio?* [Somente futebol?]. No texto, encontramos os primeiros quatro trechos extraídos de jornais e o último possui dados do *ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica)*, o Instituto Nacional de Estatística da Itália:

<p><i>Pallone d'oro, candidati otto italiani. Il nostro calcio è il più rappresentato</i></p> <p><i>PARIGI – Il calcio italiano è il più rappresentato nella lista dei 50 candidati al Pallone d'Oro, pubblicata da France Football. In elenco ci sono infatti ben otto di casa nostra.</i></p> <p><i>La Gazzetta dello sport</i></p> <p><i>Il giornale più letto in Italia che batte anche i maggiori quotidiani di informazione</i></p> <p><i>Italia = calcio? È vero che il pallone è lo sport più amato, tuttavia solo alcuni lo praticano. Negli ultimi anni i più preferiscono guardarsi la partita comodamente seduti sul divano, grazie alla pay-tv: risparmiano un bel po' di euro e non prendono freddo allo stadio in inverno!</i></p> <p><i>Ma agli italiani non interessa solo il calcio. Seguono anche il ciclismo e l'automobilismo e prestano grande attenzione ad eventi sportivi come le Olimpiadi, i campionati del mondo e gli europei di tutti gli sport.</i></p> <p><i>Una cosa è certa: gli italiani parlano volentieri di sport, spendono anche molto per eventi sportivi, ma sono per lo più dei sedentari. Circa il 40% non fa nessun tipo di sport, il 30% pratica solo attività fisica e poco meno di un terzo degli italiani pratica lo sport (regolarmente o saltuariamente)*. E quando lo praticano, perché lo fanno? Perché lo sport fa bene alla salute, aiuta a dimagrire e ad essere belli, e poi è un'occasione per incontrare amici e per divertirsi.</i></p> <p><i>*ISTAT</i></p>	<p>Bola de ouro, oito candidatos italianos. O nosso futebol é o mais representado</p> <p>PARIS - O futebol italiano é o mais representado na lista dos 50 candidatos à Bola de Ouro, que foi publicada pela France Football. Na lista há, de fato, oito da nossa casa.</p> <p><i>La Gazzetta dello sport</i></p> <p>O jornal mais lido na Itália que bate também os maiores jornais de informação.</p> <p>Itália = futebol? É verdade que a bola é o esporte mais popular, no entanto, apenas poucos o praticam. Nos últimos anos, a maioria prefere assistir aos jogos sentados confortavelmente no sofá, graças à TV por assinatura: economizam uma bela quantia em euros e não passam frio no estádio no inverno!</p> <p>Mas os italianos não só se interessam por futebol. Acompanham também o ciclismo e o automobilismo e prestam muita atenção aos eventos esportivos como os Jogos Olímpicos, Campeonatos Mundiais e Europeus de todos os esportes.</p> <p>Uma coisa é certa: os italianos gostam de falar sobre esportes, gastam muito em eventos esportivos, mas na sua maioria são sedentários. Cerca de 40% não praticam nenhum tipo de esporte, 30% praticam somente atividade física e apenas um pouco menos de um terço dos italianos pratica esporte (regular ou ocasional)*. E quando o praticam, por que o fazem? Porque esporte faz bem para a saúde, ajuda a perder peso e ficar bonito, e depois é uma oportunidade para encontrar amigos e se divertir.</p> <p>*ISTAT</p>
--	---

O texto acima possui 11 conjunções coordenativas aditivas: 9 (*copulative*) (*e*), 2 *aggiuntive* (*anche*); 3 conjunções coordenativas adversativas (*avversative*) (2 *ma*, 1 *tuttavia*), uma conjunção coordenativa explicativa (*esplicativa*) (*infatti*), uma conjunção subordinativa condicional (*dubitativa*) (*perché*), uma conjunção subordinativa comparativa (*consecutiva*) (*perché*) e 2 conjunções subordinativas integrantes (*dichiarative*) (*che*). As atividades propostas a partir da leitura do texto são:

20. Leggete i brevi testi in alto a destra. Il calcio è tutto per gli italiani? E nel vostro Paese? Ci sono trasmissioni e giornali che si occupano di sport e in particolare modo di	20. Leiam os breves textos no alto à direita. O futebol é tudo para os italianos? E no seu país? Existem transmissões e jornais que se ocupam de esporte e, em modo particular, do
---	--

<p>calcio?</p> <p>21. Leggete ora il testo in basso. Come sono gli italiani? Conoscete personaggi famosi dello sport italiano? Che discipline sportive praticano?</p> <p>22. Nel vostro Paese si fa tanto sport? O le persone sono molto sedentarie? La scuola promuove lo sport?</p>	<p>futebol?</p> <p>21. Leiam agora o texto em baixo. Como são os italianos? Conhecem personagens famosos do esporte italiano? Que tipo de esporte praticam?</p> <p>22. No seu país o esporte é muito praticado? Ou as pessoas são muito sedentárias? A escola promove o esporte?</p>
---	--

Percebemos que as discussões em sala incluem questões como: se o futebol é realmente tudo para os italianos e comparações com o país dos aprendizes; como são os italianos sobre os esportes, quais são os personagens mais famosos do esporte e o que praticam; discutir se no país do aprendiz se pratica muito esporte, se as pessoas são sedentárias e se a escola promove a prática esportiva. Para tal discussão, acreditamos que seria relevante uma sistematização acerca das conjunções úteis para explicar, justificar, apresentar lista de argumentos etc. Entretanto, os autores do material didático parecem pressupor que a simples exposição às conjunções possibilitaria a sua competência de uso.

Na unidade 2, *Buone Vacanze!* [Boas férias!], encontramos um texto argumentativo na seção *L'Italia da vicino* (p.22) sob o título *Una vacanza diversa* [Férias diferentes]. O texto sugere um outro modo de se passar as férias, não somente indo à praia ou à montanha, mas trabalhando como voluntário em projetos ambientais e de proteção aos animais:

<p><i>Vuoi passare le vacanze in modo diverso, intelligente e solidale? Perché allora non fai una "vacanza-volontariato?"</i></p> <p><i>Abbandonata l'idea della vacanza tutta sole e mare, sempre più giovani italiani partono per i campi estivi, per aiutare gli altri o per proteggere la natura, vivono insieme ad altri giovani italiani e stranieri e svolgono un'attività di volontariato. A questo affiancano o attività culturale o lo studio di una lingua oppure un po' di turismo tradizionale. Chi ha fatto quest'esperienza, sa che si tratta di vacanze straordinarie e che ha speso bene il suo tempo.</i></p> <p><i>Le offerte sono tantissime: campi per la pace organizzati da Mani Tese o per la protezione degli animali e dell'ambiente grazie a LIPU, Legambiente e ad organizzazioni internazionali come WWF, ma anche progetti di aiuto per i disabili o per i bambini. Solo il viaggio è, di solito, a carico del volontario.</i></p> <p><i>Le vacanze, che spesso erano solo divertimento, per molti ora diventano un intenso momento di crescita.</i></p>	<p>Quer passar as férias de forma diferente, inteligente e solidária? Por que então não tira umas "férias voluntariado"?</p> <p>Abandonando a ideia de férias totalmente sol e mar, cada vez mais jovens italianos partem para os acampamentos de verão, para ajudar os outros ou para proteger a natureza, vivem juntos com outros jovens italianos e estrangeiros e desenvolvem uma atividade de voluntariado. A isso agregam ou atividades culturais ou o estudo de uma língua, ou então, um pouco de turismo tradicional. Quem passou por essa experiência sabe que se trata de férias extraordinárias e que gastou muito bem o seu tempo.</p> <p>As ofertas são muitas: campos pela paz organizados pela Mani Tese, ou pela proteção dos animais e do ambiente, graças à LIPU, Legambiente e organizações internacionais como WWF, mas também, projetos de ajuda aos deficientes ou a crianças. Somente a viagem, geralmente, fica por conta do voluntário.</p> <p>As férias, que normalmente eram somente diversão, para muitos agora se tornaram um intenso momento de</p>
--	---

	crescimento.
--	--------------

Neste texto, encontramos 6 conjunções coordenativas aditivas: 5 (*copulative*) (*e*) 1 (*correlativa*) (*ma anche*), 5 conjunções coordenativas alternativas (*disgiuntive*) (4 *o*, 1 *oppure*), uma conjunção coordenativa conclusiva (*conclusiva*) (*allora*), 3 conjunções subordinativas integrantes (*dichiarative*) (1 *come*, 2 *che*) e uma conjunção subordinativa final (*finale*) (*che*). As atividades propostas a partir da leitura do texto são:

19. Leggete il testo e trovate le parole per completare la tabella: Vacanze tradizionali/ vacanze-volontariato	19. Leiam o texto e encontrem as palavras para completar a tabela: férias tradicionais/ férias com voluntariado
20. Vi attira una vacanza di questo tipo? Conoscete altri tipi di vacanze-volontariato?	20. Vocês sentem-se atraídos de férias desse tipo? Conhecem outros tipos de férias com voluntariado?
21. È cambiato il modo di fare vacanza nel vostro Paese? Com'erano le vacanze prima e come sono adesso? Discutete in gruppo.	21. Mudou o modo de passar férias no seu país? Como eram as férias e como são agora? Discutam em grupo.

Conforme o quadro acima, os exercícios propostos incluem completar uma tabela com informações do texto que diferenciem o que são férias tradicionais e férias com voluntariado; a discussão em sala sobre esse tipo de férias com voluntariado. O exercício questiona os aprendizes se eles se interessam ou não sobre isso e ainda pede para que eles façam uma comparação com as férias no seu país de origem: como eram antes e como são hoje. Novamente existe a possibilidade de se usar as conjunções de forma argumentativa e ela não é exposta através de nenhum exercício.

A unidade 3 *Ti sta benissimo!* [Te cai bem!], apresenta como tema a feira de moda de Milão, nela encontramos um texto na seção *Leggiamo* (p.27). Um e-mail entre colegas de trabalho e um deles foi elogiado pelo seu cliente pela home page que desenvolveu:

Cara Laura, ti rispondo via mail perché ho visto solo adesso il tuo sms e ora stai sicuramente dormendo. Alla Bit oggi c'era tantissima gente, troppa! C'erano code dappertutto e non ti dico la confusione ad alcuni stand! Però la giornata ha dato i suoi frutti! Ho parlato con il dottor Del Ponte. Devo dirti che sono stracontento! Non lo sapevo, ma è una persona conosciutissima e... ricercatissima. Non so	Querida Laura, respondo via e-mail porque somente agora vi o seu sms e agora está certamente dormindo. Na Bit, hoje tinha tanta gente, muita! Tinha filas para todo lado e nem conto para você a confusão em alguns estandes! Porém o dia deu frutos! Conversei com o doutor Del Ponte. Devo dizer que estou muito contente! Não sabia, mas ele é uma pessoa conhecidíssima e... requisitadíssima! Não sei
---	--

<p>quante telefonate sul suo cellulare hanno fatto i complimenti per la nostra home page. Siamo stati bravissimi! Abbiamo fatto un ottimo lavoro!</p> <p>Domani quando ci vediamo, ti racconto tutto nei dettagli.</p> <p>Buona notte</p> <p>Stefano</p>	<p>quantos telefonemas ele recebeu em seu celular parabenizando pela nossa home page. Fomos muito bem! Fizemos um ótimo trabalho!</p> <p>Amanhã quando nos virmos, conto tudo a você, em detalhes.</p> <p>Boa noite</p> <p>Stefano</p>
---	--

No primeiro texto apresentado há 4 conjunções coordenativas aditivas (*copulative*) (*e*), 3 conjunções coordenativas adversativas (*avversative*) (*2 però, 1 ma*), 1 conjunção subordinativa causal (*causale*) (*perché*), 1 conjunção subordinativa integrante (*dichiarativa*) (*che*) e uma conjunção subordinativa temporal (*temporale*) (*quando*). As atividades propostas a partir da leitura do texto são:

<p>8. Completate l'e-mail di Stefano con gli aggettivi possessivi mancanti.</p> <p>9. Rileggete l'e-mail e completate le frasi con <i>c'era</i> o <i>c'erano</i>.</p> <p>10. Trovate nel testo dell'e-mail le forme corrispondenti: molto contento, molto gentile, molto conosciuta, molto bravi, molto ricercata, molto buono.</p>	<p>8. Completem o e-mail de Stefano com os adjetivos possessivos que faltam.</p> <p>9. Releiam o e-mail e completem as frases com <i>c'era</i> ou <i>c'erano</i>.</p> <p>10. Encontrem no texto do e-mail as formas correspondentes: muito contente, muito gentil, muito conhecida, muito bons, muito procurada, muito bom.</p>
---	---

As atividades propostas com o texto contemplam completa-lo com os adjetivos possessivos que faltam, completar frases com as expressões *c'erano* [haviam] e *c'era* [havia] e encontrar no texto expressões que correspondam às dadas. Não há, novamente, nenhuma atividade voltada para a atenção à presença ou ao uso de conjunções.

Na unidade 4 *Mi sento bene* [Sinto-me bem], o texto argumentativo se encontra na seção *Leggiamo* (p.37) e apresenta alguns tratamentos estéticos que são realizados por esteticistas ou cirurgiões plásticos:

<p>Due nuove professioni fanno ormai parte della nostra realtà: quella dell'estetista e quella del chirurgo plastico. Uomini e donne, giovani e non, frequentano centri estetici o beauty-farm. Trucco permanente, fanghi, iniezioni di botox per un viso senza rughe, massaggi anticellulite sono alcuni dei trattamenti offerti. Altri si rivolgono invece ad un chirurgo: gli interventi di chirurgia plastica (per naso, seno, orecchie, gambe, pancia, ecc.) possono contribuire ad aumentare la fiducia in se stessi e a far accettare il proprio corpo. Chi si</p>	<p>Duas novas profissões já fazem parte da nossa realidade: a de esteticista e a de cirurgião plástico. Homens e mulheres, jovens ou não, frequentam centro estéticos ou spas. Maquiagem permanente, lama, injeções de botox para um rosto sem rugas, massagens anticelulite, são alguns dos tratamentos oferecidos. Outros, por sua vez, são transformações feitas por cirurgia: as intervenções de cirurgias plásticas (para o nariz, seios, orelhas, pernas, barriga, etc.) podem contribuir para aumentar a confiança em si mesmo e a</p>
---	---

<i>decide per un intervento, deve saper valutare bene: non può avere aspettative irreali, deve informarsi bene sull'intervento e deve saper scegliere <u>anche</u> il chirurgo esperto.</i>	fazer aceitar o próprio corpo. Quem se decide por uma operação, deve saber avaliar bem: não pode ter expectativas irreais, deve se informar bem sobre a intervenção e deve saber escolher também um cirurgião especialista.
---	---

O texto acima possui 6 conjunções coordenativas aditivas: 5 (*copulative*) (*e*), e uma (*aggiuntiva*) (*anche*); uma conjunção coordenativa alternativa (*disgiuntiva*) (*o*). As atividades propostas a partir da leitura do texto são: ler o texto e agrupar as palavras de acordo com seu grupo (tratamentos estéticos, novas profissões e intervenções cirúrgicas) e ainda identificar se as afirmações são verdadeiras ou falsas; conforme abaixo:

14. Leggete il testo e raggruppate le parole nella reti di parole: trattamenti estetici, nuove professioni, interventi di chirurgia plastica.	14. Leiam o texto e reagrupem as palavras nas redes de palavras: tratamentos estéticos, novas profissões, intervenções de cirurgia plástica.
15. Rileggete il testo e indicate se le affermazioni sono vere o false.	15. Releiam o texto e indiquem se as afirmações são verdadeiras ou falsas.

Na unidade seguinte, 5 *Auguri!* [Parabéns!], analisamos o texto *Un paese di religione o superstizione?* [Um país de religião ou superstição?] da seção *L'Italia da vicino* (p.50). O texto trata das festas religiosas que acontecem durante todo o ano na Itália e das superstições que os italianos têm:

<i>L'Italia ha due santi protettori: San Francesco e Santa Caterina da Siena. Ogni città ha poi un proprio santo patrono, una figura religiosa che ha avuto un particolare legame con la città stessa. Durante i festeggiamenti in suo onore, specialmente al Sud, hanno luogo processioni e manifestazioni con fiere e concerti, si assiste ad una vera e propria festa. Fra le più popolari ricordiamo la festa di San Gennaro a Napoli, quella di Santa Rosalia a Palermo, di Sant'Agata a Catania, di San Nicola a Bari, di Sant'Ambrogio a Milano e di San Petronio a Bologna.</i>	A Itália tem dois santos padroeiros: São Francisco e Santa Caterina de Siena. Cada cidade tem o seu próprio santo padroeiro, uma figura religiosa que teve uma ligação especial com a própria cidade. Durante as celebrações em sua homenagem, especialmente no Sul, procissões e manifestações acontecem com exposições e concertos, se assiste a uma verdadeira festa. Entre as festas mais populares, lembramos a de San Gennaro, em Nápoles, a de Santa Rosália, em Palermo, de Santa Ágata, em Catania, de São Nicolau, em Bari, Santo Ambrósio, em Milão e São Petrónio, em Bolonha.
<i>Gli italiani sono anche un popolo di superstiziosi. L'alto numero di programmi televisive con maghi, cartomanti, chiromanti e chiarovegenti testimonia lo stretto rapporto degli italiani con la superstizione.</i>	Os italianos também são um povo supersticioso. O elevado número de programas de televisão com magos, adivinhos, cartomantes e videntes provam a estreita relação dos italianos com a superstição.
<i>Ad esempio, porta male aprire l'ombrello dentro casa, passare sotto ad una scala appoggiata a un muro, un gatto</i>	Por exemplo, traz má sorte abrir um guarda-chuva dentro de casa, passar por debaixo de uma escada encostada a uma

<p>nero che attraversa la strada, il numero 17 ecc.</p> <p>Diversi sono i gesti scaramantici, per allontanare il malocchio o la minaccia di un pericolo, che fanno parte della quotidianità di molte persone: incrociare le dita, fare le corna con una o con tutte e due mani, toccare ferro, toccarsi le parti intime, possibilmente di nascosto. Alcune persone si proteggono con degli amuleti o portafortuna (corni, ferri di cavallo ecc.).</p> <p>Forte è anche la voglia di tanta gente di conoscere il proprio futuro, specialmente per le questioni che riguardano l'amore, la salute e il lavoro. Anche in questo campo molti dicono di non credere nulla, ma poi tutti leggono l'oroscopo su quotidiani e riviste.</p>	<p>parede, um gato preto cruzar a estrada, o número 17 e assim por diante.</p> <p>Existem vários gestos supersticiosos para afastar o mau-olhado ou a ameaça de perigo que fazem parte do quotidiano de muitas pessoas: cruzar os dedos, fazer os chifres com uma ou ambas as mãos, tocar o ferro, tocar suas próprias partes íntimas, de preferência, escondido. Algumas pessoas se protegem com amuletos ou talismãs (chifres, ferraduras, etc.). Forte também é o desejo de muitas pessoas para saber sobre o próprio futuro, especialmente para as questões que se referem ao amor, saúde e trabalho. Neste campo, muitos dizem que não acreditam em nada, mas depois todo mundo lê o horóscopo em jornais e revistas.</p>
--	--

No texto encontramos 10 conjunções coordenativas aditivas: 7 (*copulative*) (*e*), 3 (*aggiuntive*) (*anche*); uma conjunção coordenativa adversativa (*avversativa*) (*ma*), 2 conjunções subordinadas comparativas (*consecutive*) (*che*), uma conjunção subordinada causal (*causale*) (*che*) e uma conjunção subordinada concessiva (*eccettuativa*) (*che*). As atividades propostas a partir da leitura do texto são:

<p>22. Leggete e scrivete le parole collegate a religione e superstizione.</p> <p>23. Esistono nel vostro Paese dei giorni di festa collegati alla religione? Quando? Come si festeggiano?</p> <p>24. E voi, siete superstiziosi? Ci sono dei gesti scaramantici nel vostro Paese? Quali gesti avete in comune con gli italiani?</p>	<p>22. Leiam e escrevam as palavras ligadas a religião e a superstição.</p> <p>23. Existem no seu país os dias de festa ligados à religião? Quando? Como são festejados?</p> <p>24. E vocês, são supersticiosos? Existem os gestos supersticiosos no país de vocês? Quais são os gestos em comum com os italianos?</p>
--	--

Os exercícios que acompanham o texto incluem escrever na tabela palavras que se referem à religião ou à superstição, discutir se existem, no país dos aprendizes, dias de festas ligadas às religiões, quais são, quando acontecem e como se festejam, discutir se as pessoas do país dos aprendizes são supersticiosas e quais gestos se assemelham aos dos italianos.

O texto da seção *Leggiamo* (p.56) encontra-se na unidade 6: *Cambi casa?* [Você está de mudança?]. Por meio de um e-mail, um amigo pede ajuda ao seu interlocutor para sua dúvida: mudar ou não de casa, sair de um apartamento no centro da cidade para uma casa no interior com mais liberdade e tranquilidade:

<p>Ciao Giacomo,</p> <p>Ti devo chiedere un favore: mi puoi aiutare? Devo prendere una decisione importante. Ho trovato una casa, è bellissima <u>e</u> il prezzo è davvero interessante! È un rustico in campagna. Finalmente ecco l'occasione della mia vita, <u>ma</u> ho dei dubbi: lo sai, vivo in un appartamento in città, posso andare al cinema, a teatro, muovermi con i mezzi pubblici, ho tutti i negozi a due passi <u>e</u> i miei amici vivono qui! <u>Ma</u> sono in città: rumori, inquinamento, smog, tanto cemento <u>e</u> poco verde. In campagna, invece, sei a contatto con la natura, la vita è più tranquilla. Poi la casa è più grande del mio appartamento <u>e</u> c'è spazio per uno studio dove esporre <u>e</u> vendere i miei quadri. <u>Ma</u> senza auto è impossibile. La campagna, forse, ha meno comodità della città... vedi? Non so decidermi: tu cosa dici? Mi puoi dare un consiglio?</p> <p>Un saluto, Sandra</p>	<p>Olá Giacomo,</p> <p>Preciso pedir um favor: pode me ajudar? Devo tomar uma decisão importante. Encontrei uma casa, é linda e o preço é muito interessante! É uma casa rústica no campo. Finalmente esta é a oportunidade da minha vida, mas tenho algumas dúvidas: você sabe, vivo em um apartamento na cidade, posso ir ao cinema, ao teatro, deslocar-me com os meios públicos, tenho todas as lojas perto e os meus amigos vivem aqui! Mas estou na cidade: barulho, poluição, fumaça, muito cimento e pouco verde. No campo, aliás, você tem o contato com a natureza, a vida é mais tranquila. Depois, a casa é muito maior que o meu apartamento e tem espaço para um estúdio onde posso expor e vender os meus quadros. Mas sem carro é impossível. O campo, talvez, tenha menos comodidades que a cidade... está vendo? Não sei o que decidir: o que você me diz? Pode me dar um conselho?</p> <p>Saudações, Sandra</p>
---	--

O texto possui 5 conjunções coordenativas aditivas (*copulative*) (*e*) e 3 conjunções coordenativas adversativas (*avversative*) (*ma*). As atividades propostas a partir da leitura do texto são: sublinhar no texto as expressões usadas para pedir ajuda e fazer uma lista de vantagens e desvantagens usadas no texto, conforme conferimos a seguir:

10. Sandra scrive un'e-mail a Giacomo: quali espressioni usa per chiedere aiuto all'amico? Sottolineatele.	10. Sandra escreve um e-mail a Giacomo: quais expressões usa para pedir ajuda ao amigo? Sublinhá-las.
11. Di quali vantaggi svantaggi parla Sandra?	11. De quais vantagens e desvantagens fala Sandra?

Na unidade 7 *Buon appetito!* [Bom apetite!] analisamos o texto *La cucina italiana* [A cozinha italiana] que expõe curiosidades culinárias da Itália e como aspectos históricos, geográficos e sociais resultaram na culinária que conhecemos hoje. O texto se encontra na seção *L'Italia da vicino* (p.66):

<p>Si parla tanto di cucina italiana, della famosa dieta mediterranea, ma la cucina italiana è il risultato di tante cucine regionali tipiche. Per capire la cucina di un Paese come l'Italia, infatti, bisogna considerare gli aspetti storici, geografici e sociali che lo hanno caratterizzato e che lo caratterizzano: il territorio nazionale, la tarda unificazione del territorio nazionale, la forte identità locale, la situazione</p>	<p>Fala-se tanto da cozinha italiana, da famosa dieta mediterrânea, mas a cozinha italiana é o resultado de tantas cozinhas regionais típicas. Para entender a cozinha de um país como a Itália, de fato, precisamos considerar os aspectos históricos, geográficos e sociais que o caracterizaram o que o caracterizam: o território nacional, a unificação tardia do território nacional, a forte identidade local, a situação</p>
---	--

<p>economica nel dopoguerra ecc.</p> <p>Direste, per esempio, che fino a 60 anni fa nel Nord Italia non si conosceva la pizza – che è napoletana? O potreste immaginare che al Sud non si usava quasi mai il burro?</p> <p>Oggi, chiaramente, si trova tutto dappertutto: il pesce fresco lo si può mangiare anche lontano dalle zone costiere, l'olio extravergine d'oliva è condimento “normale” anche nel Settentrione; il vitello tonnato, piatto piemontese, esiste anche al Sud e la pasta ai broccoli la si prepara anche al Nord. Piatti tipici regionali si trovano nei menù di tutt'Italia e persino all'estero: il pesto della Liguria, i tortellini dell'Emilia, la polenta del Veneto, il risotto della Lombardia, la porchetta del Lazio, le orecchiette della Puglia... Ogni regione contribuisce ad arricchire la tavola con antipasti, primi, secondi e dolci!</p>	<p>econômica depois da guerra, etc.</p> <p>Dizem, por exemplo, que há 60 anos no Norte da Itália não se conhecia a pizza – que é napolitana? Ou poderia se imaginar que no Sul não se usava quase nunca a manteiga?</p> <p>Hoje, claramente, se encontra tudo por toda a parte: pode-se comer peixe fresco mesmo longe das regiões costeiras, o óleo extra virgem de oliva é um tempero “normal” também na parte Setentrional, o vitelo com molho de atum, prato piemontês, existe também no Sul e o macarrão com brócolis se prepara também no Norte. Pratos típicos regionais se encontram no menu de toda a Itália e até no exterior: o pesto da Ligúria, os tortellini da Emília, a polenta do Vêneto, o risoto da Lombardia, a porchetta do Lazio, os orecchiette da Puglia... Cada região contribui para enriquecer a mesa com antepasto, primeiro prato, segundo prato e doces!</p>
--	--

No texto encontramos 10 conjunções coordenativas aditivas: 6 (*copulative*) (*e*), 4 (*aggiuntive*) (*anche*); uma conjunção coordenativa adversativa (*avversativa*) (*ma*), uma conjunção coordenativa explicativa (*esplicativa*) (*infatti*), 3 conjunções subordinativas comparativas (*consecutive*) (*che*) e uma conjunção subordinativa integrante (*dichiarativa*) (*che*). As atividades propostas a partir da leitura do texto são:

<p>19. Leggete e trovate le parole legate alla cucina. (ingredienti/ piatti/ altro)</p> <p>20. Che cosa significa cucina italiana? Secondo voi, quali ingredienti e quali piatti sono tipicamente italiani? E quali sono invece i piatti tipici della cucina del vostro Paese? Che differenze ci sono?</p> <p>21. Quali sono, secondo voi, le caratteristiche che fanno della cucina italiana una delle più apprezzate nel mondo? Ci sono altre cucine che vi piacciono? Cucinate o andate spesso a mangiare al ristorante?</p> <p>“Io vado spesso a mangiare fuori, vicino a casa mia c'è un ristorante indiano...”</p> <p>“A me piace la cucina francese e quindi...”</p>	<p>19. Leiam e encontrem as palavras ligadas à culinária. (ingredientes/ pratos/ outros/)</p> <p>20. O que significa cozinha italiana? Segundo vocês, quais os ingredientes e quais os pratos são tipicamente italianos? E quais são, pelo contrário, os pratos típicos da cozinha do país de vocês? Que diferenças existem?</p> <p>21. Quais são, em sua opinião, as características que fazem da cozinha italiana uma das mais apreciadas no mundo? Existem outras cozinhas que vocês gostam? Vocês cozinham ou vão com frequência comer em restaurantes?</p> <p>“Eu vou com muita frequência comer fora, perto da minha casa tem um restaurante indiano...”</p> <p>“Eu gosto da cozinha francesa e, portanto,...”</p>
---	--

Conforme o quadro acima, os exercícios propostos incluem completar uma tabela com as palavras ligadas à cozinha e identificar o que significa a culinária italiana. Os aprendizes devem dizer ainda quais são os pratos e os ingredientes típicos da Itália e do país de origem, diferenciando-os. O terceiro exercício pergunta aos aprendizes quais as características da cozinha italiana que a faz ser a mais apreciada no mundo e eles

ainda devem dizer se existe alguma outra culinária que eles apreciem. Para finalizar a discussão, perguntam se os aprendizes cozinham em casa ou comem fora em restaurantes. Nesse último exercício encontramos exemplos interessantes, fornecidos aos aprendizes, como: “*Io vado spesso a mangiare fuori. Vicino a casa mia c’è un ristorante indiano...*” [Eu vou com muita frequência comer fora. Perto de casa tem um restaurante indiano...] e ainda “*A me piace la cucina francese e quindi...*” [Eu gosto da culinária francesa e portanto...]. É a primeira vez que o exemplo usa outra conjunção diferente de *perché* [porque], *quindi* [portanto] é uma conjunção coordenativa conclusiva que aparece com certa frequência nos textos, mas não é diretamente mencionada como tal.

O tema da unidade 8 *Ultime notizie* [Últimas notícias] é a mídia escrita e televisiva. Dois textos, desta unidade, possuem caráter argumentativo, o primeiro é um diálogo entre um casal em que a mulher deseja fazer algo diferente e o homem, cansado, não quer fazer nada. Este diálogo se encontra na seção *Ascoltiamo* (p.72):

☐ <i>Potremmo guardare un bel film stasera, che ne dici?</i> • <i>Mmh, hai già visto cosa fanno?</i> ☐ <i>No, potremmo dire a Claudia e a Luca di venire e portare un dvd...</i> • <i>Oh, no, oggi non ho voglia di vedere nessuno. Sono stanco.</i> ☐ <i>Sei sempre il solito: non vuoi vedere nessuno, non vuoi parlare con nessuno... è da tanto che non li vediamo... dai...</i> • <i>Va bene, chiamali!</i> ... ☐ <i>Non risponde nessuno... Ti è andata bene!</i> • <i>Mmh, e allora cosa guardiamo alla tele?</i> ☐ <i>Eccoti la guida TV!</i>	☐ Poderíamos ver um bom filme esta noite, o que acha? • Mmh, já viu o que eles vão fazer? ☐ Não, poderíamos dizer para a Claudia e ao Luca virem aqui e trazerem um dvd.. • Oh, não, hoje não estou com vontade de ver ninguém. Estou cansado. ☐ Você é sempre o mesmo: não quer ver ninguém, não quer falar com ninguém... faz tanto tempo que não os vemos... vai... • Tudo bem, chame-os! ... ☐ Ninguém atende... Nessa você se deu bem! • Mmh, e agora, o que assistiremos na televisão? ☐ Aqui está o guia da TV!
---	--

Conforme podemos perceber, o diálogo é bem curto e possui poucas conjunções: uma coordenada aditiva (*copulativa*) (*e*), uma coordenada conclusiva (*conclusiva*) (*allora*) e uma subordinativa integrante (*dichiarativa*) (*che*). As atividades sobre o texto propõem apenas que se faça em dupla um diálogo similar e escrevam frases contrárias às dadas.

13. Leggete ora il dialogo. Poi in coppia fatene uno simile.

13. Leiam agora o diálogo. Depois em dupla façam um

<p>14. Cercate nel testo dell'esercizio 13 le frasi che esprimono il contrario di quelle date.</p> <p>1. ho voglia di vedere qualcuno</p> <p>2. vuoi vedere tutti</p> <p>3. vuoi parlare con qualcuno</p> <p>4. risponde qualcuno.</p>	<p>diálogo similar.</p> <p>14. Procurem no texto do exercício 13 as frases que exprimam o contrário das dadas.</p> <p>1. quero ver alguém</p> <p>2. quero ver todos</p> <p>3. quero falar com alguém</p> <p>4. alguém responde</p>
--	--

Já o segundo texto se encontra na seção *L'Italia da vicino* (p.74) sob o título *Ma siamo informati bene?* [Mas somos bem informados?]. Questiona os jornais televisivos junto com seus telespectadores, já que muitas pessoas só obtém qualquer informação através deles. A primeira parte é um trecho do livro *“La manipolazione dell'opinione pubblica nei Tg italiani”* [“A manipulação da opinião nos Tg italianos”] e a segunda, uma entrevista com a jornalista italiana Federica Santoro:

<p><i>In un Paese in cui sempre meno persone leggono i giornali, l'informazione televisiva rappresenta per la maggior parte della popolazione l'unica fonte d'informazione. Molte di queste persone credono che i telegiornali li informino su ciò che accade nel mondo, e si troverebbero increduli di fronte al suolo pensiero che i Tg possano essere utilizzati per manipolare le loro opinioni. Eppure ciò appare sempre più evidente, dall'omissione di elementi indispensabili per capire i fatti, dall'alterazione di alcune notizie e dall'assenza di altre. Alcune notizie assumono nei Tg un certo rilievo, soprattutto quelle che evocano emozioni. I fatti di cronaca si prestano a questo scopo. Si tratta di un modo di distrarre l'attenzione pubblica da altri fatti [...] più importante per la vita dei cittadini. I telegiornali sono ormai [...] sempre più orientati allo spettacolo, all'appiattimento e alla banalità.</i></p> <p><i>(Adatto da “La manipolazione dell'opinione pubblica nei Tg italiani” di A. Randazzo)</i></p> <p><i>I nostri telegiornali passano minuti preziosi sul ping pong di governo, saltando da un politico all'altro in un gioco inutile che non interessa a nessuno e che trascurava di affrontare temi fondamentali... In questo modo gli italiani non sono veramente informati perché non si affronta mai il problema alla base.</i></p> <p><i>(Intervista di Federica Santoro a Lidia Ravera)</i></p>	<p>Em um país em que cada vez menos pessoas leem os jornais, a informação televisiva representa para a maior parte da população a única fonte de informação. Muitas dessas pessoas acreditam que os telejornais as informam sobre aquilo que acontece no mundo, e seriam incrédulos diante do pensamento único de que os telejornais (Tg) podem ser utilizados para manipular a opinião deles. No entanto, isso parece cada vez mais evidente, pela omissão de elementos indispensáveis para entender os fatos, pela alteração de algumas notícias e pela ausência de outras.</p> <p>Algumas notícias assumem nos Tg uma certa relevância, sobretudo aquelas que evocam emoções. Os fatos policiais se prestam a este escopo. Trata-se de um modo de distrair a atenção pública dos outros fatos [...] mais importantes para a vida dos cidadãos. Os telejornais são enfim [...] voltados sempre para o espetáculo, para a simplificação e para a banalidade.</p> <p>(Adaptado de “A manipulação da opinião pública nos Tg italianos” de A. Randazzo)</p> <p>Os nossos telejornais passam minutos preciosos no ping pong do governo, pulando de um político ao outro em um jogo inútil que não interessa a ninguém e que deixa de propor temas fundamentais... Desta forma, os italianos não são verdadeiramente informados porque nunca se aborda o problema pela base.</p> <p>(Entrevista de Federica Santoro a Lidia Ravera)</p>
--	---

Nos textos encontramos: 4 conjunções coordenativas aditivas (*copulative*) (*e*), uma conjunção coordenativa adversativa (*avversativa*) (*eppure*), 6 conjunções subordinativas integrantes (*dichiarative*) (*che*), uma conjunção subordinativa causal (*causali*) (*perché*). As atividades propostas a partir da leitura do texto são:

22. Leggete i testi. Qual è secondo voi la frase più significativa? Commentate i testi.	22. Leiam os textos. Qual é, em sua opinião, a frase mais significativa? Comentem os textos.
23. E nel vostro Paese come vengono presentate le notizie alla televisione e sui giornali? Secondo voi, le informazioni vengono manipolate?	23. Como são apresentadas as notícias na televisão e nos telejornais em seu país? Em sua opinião, as informações são manipuladas?
“Secondo me, qui i giornalisti sono molto obiettivi...”	“Em minha opinião, aqui os jornalistas são bem objetivos...”
“È vero, però io mi ricordo che una volta...”	“É verdade, mas eu me lembro que uma vez...”
24. La televisione: maledizione o benedizione? Discutete.	24. A televisão: maldição ou benção? Discutam.

As atividades relacionadas são: comentar os textos e retirar a frase mais significativa desses textos, comentar como são veiculadas as notícias na televisão e nos jornais no país dos aprendizes e se as informações são manipuladas. Os exemplos dados são: “*Secondo me, qui i giornalisti sono molto obiettivi...*” [Em minha opinião, aqui os jornalistas são muito objetivos...] e “*È vero, però io mi ricordo che una volta...*” [É verdade, porém eu me lembro que uma vez...]. Podemos perceber que o exemplo utiliza a conjunção *però* [porém] de forma que os alunos argumentem sobre a objetividade dos jornalistas com alguma ressalva. Novamente não é explicitado a necessidade nem a função da conjunção, apenas a sua exposição. Vemos que a última atividade pede para que os aprendizes discutam sobre a televisão, se ela é uma maldição ou uma benção.

Na unidade 9 *Cosa fai nella vita?* [O que você faz da vida?] temos dois diálogos com aspectos argumentativos. O primeiro na seção *Leggiamo* (p.82) é sobre uma conversa telefônica entre um candidato a emprego e a secretária da empresa, o segundo é o agendamento da entrevista:

<ul style="list-style-type: none"> ● Agix, buongiorno. □ Buongiorno. Mi chiamo Giorgio Maglioni, chiamo per l'annuncio che avete messo su La Repubblica e volevo farLe un paio di domande... ● Certo, prego! Stavo proprio per rimettere l'annuncio sul giornale. □ Quindi cercate ancora un programmatore? ... Io sto per 	<ul style="list-style-type: none"> ● Agix, bom dia. □ Bom dia. Meu nome é Giorgio Maglioni, estou ligando pelo anúncio que colocaram no La Repubblica e gostaria de fazer algumas perguntas. ● Certo, claro! Estava para colocar de novo o anúncio no jornal. □ Então vocês ainda estão procurando um programador? ... Eu
--	---

<p><i>trasferirmi a Genova, per questo sarei molto interessato al posto che offrite. Devo spedire il curriculum per posta o posso mandare anche via mail?</i></p> <p>● <i>Se vuole lo può spedire via mail all'indirizzo che trova sull'annuncio, all'attenzione del dottor Marinelli, che è il responsabile del personale.</i></p> <p>☐ <i>Va bene. Senta, posso chiamare lunedì per sapere se ha ricevuto tutto?</i></p> <p>● <i>Se vuole, ma il dottor Marinelli è sempre molto occupato. Se il curriculum lo interessa appena può, La richiama lui.</i></p> <p>☐ <i>Va bene, La ringrazio. Arrivederci.</i></p>	<p>estou para me mudar para Genova, por isso estou muito interessado no trabalho que oferecem. Devo enviar o currículo pelo correio ou posso mandar também por e-mail?</p> <p>● Se quiser pode manda-lo para o endereço de e-mail que aparece no anúncio, aos cuidados do doutor Marinelli, que é o responsável do pessoal.</p> <p>☐ Tudo bem. Ouça, posso ligar na segunda-feira para saber se ele recebeu tudo?</p> <p>● Se quiser pode, mas o doutor Marinelli está sempre muito ocupado. Se o seu currículo o interessar, assim que puder ele lhe telefona.</p> <p>☐ Tudo bem, eu a agradeço. Até logo.</p>
--	---

Vemos que esse diálogo possui uma conjunção coordenativa *copulativa (e)*, uma conjunção coordenativa *disgiuntiva (o)*, uma conjunção coordenativa *avversativa (ma)*, uma conjunção coordenativa *aggiuntiva (anche)* e uma conjunção coordenativa *conclusiva (quindi)*, uma conjunção subordinativa *temporale (appena)*, 3 conjunções subordinativas *condizionali (se)*. As atividades propostas a partir da leitura do texto são:

<p>2. Giorgio è interessato al posto di programmatore. Ascoltate all'inizio della telefonata. Secondo voi, che cosa chiede più avanti Giorgio?</p> <p>3. Ora ascoltate e leggete l'intera conversazione telefonica. Giorgio ha fatto le vostre stesse domande?</p> <p>4. A coppie fate il dialogo dell'esercizio 3, ma con le vostre domande.</p>	<p>2. Giorgio está interessado na vaga de programador. Ouçam o início do telefonema. Na sua opinião, o que Giorgio pergunta mais adiante?</p> <p>3. Agora escutem e leiam a conversa telefônica por inteiro. Giorgio fez as mesmas perguntas que vocês?</p> <p>4. Em duplas façam o diálogo do exercício 3, mas com as perguntas de vocês.</p>
---	--

As atividades relacionadas a esse diálogo iniciam-se na de número dois, escutando-se apenas o início. Na sequência, escuta-se todo o diálogo, desenvolvendo-se assim, as atividades propostas: verificar se as perguntas feitas pelo personagem são as mesmas que os aprendizes supunham e refazer o diálogo com as perguntas dos aprendizes.

O segundo diálogo, que se encontra na seção *Ascoltiamo* (p.84), é a continuação do mesmo enredo do primeiro:

<p>● Pronto, signor Maglioni?</p> <p>☐ Sì, chi parla?</p> <p>● Sono la signora Melchiorri, la segretaria del dottor</p>	<p>● Alô, senhor Maglioni?</p> <p>☐ Sim, quem fala?</p> <p>● Sou a senhora Melchiori, a secretária do doutor Marinelli,</p>
--	--

<p>Marinelli, della Agix.</p> <p>□ Ah, buongiorno...</p> <p>● Le volevo dire che il dottor Marinelli ha letto il suo curriculum e lo ha trovato molto interessante e così voleva vederla per un colloquio. Avrebbe tempo il 16 aprile, alle 10?</p> <p>□ Sì, credo di sì... però prima di darLe una risposta definitiva guardo un attimo sulla mia agenda.</p> <p>● Certo, faccia pure.</p> <p>□ Allora... sì, il 16 va benissimo. Ha detto alle 10?</p> <p>● Sì, prima di fare il colloquio con il dottor Marinelli, deve parlare con la dottoressa Galli. Il dottor Marinelli arriva poi verso le 10.30.</p> <p>□ Sì, va bene. Grazie mille e buona giornata.</p>	<p>da Agix.</p> <p>□ Ah, bom dia.</p> <p>● Gostaria de lhe dizer que o doutor Marinelli leu o seu currículo e o achou muito interessante e assim, gostaria de vê-lo para uma entrevista. Teria tempo dia 16 de abril às 10?</p> <p>□ Sim, acho que sim... mas antes de lhe dar uma resposta definitiva, vou ver um minutinho a minha agenda.</p> <p>● Certo, pois não.</p> <p>□ Então... sim, 16 de abril tudo bem. Às 10h?</p> <p>● Sim, antes da entrevista com o doutor Marinelli, deve conversar com a doutora Galli. O doutor Marinelli chega depois, por volta das 10h30.</p> <p>□ Sim, tudo bem. Muito obrigado e bom dia.</p>
---	---

No texto, encontramos 3 conjunções aditivas (*copulative*) (*e*), uma conjunção coordenativa adversativa (*avversativa*) (*però*), uma conjunção coordenativa conclusiva (*conclusiva*) (*allora*) e uma conjunção subordinativa integrante (*dichiarativa*) (*che*). As atividades propostas para esse diálogo consistem em encontrar no texto as expressões que correspondam às funções comunicativas: comunicar, pedir, responder, confirmar. No final, sugerem que os alunos deem conselhos ao personagem que deverá fazer a entrevista de trabalho.

<p>11. Ascoltate questa telefonata, poi leggete le espressioni corrispondenti.</p> <p>Cosa diciamo per...?</p> <p>Comunicare qualcosa Senta, il dottor.../</p> <p>Chiedere qualcosa in modo gentile Può venire da noi il 16 aprile? /</p> <p>Rispondere in modo affermativo Molto probabilmente sì. /</p> <p>Chiedere conferma Allora, alle dieci? /</p> <p>12. Cosa consigliereste a Giorgio per il colloquio?</p> <p>“io gli consiglierei di...” “io gli suggerirei di...” “al suo posto io...” “secondo me, dovrebbe...” “Prima di andare, potrebbe...”</p>	<p>11. Escutem este telefonema, depois leiam as expressões correspondentes.</p> <p>O que dizemos para...?</p> <p>Comunicar qualquer coisa Ouça, o doutor... /</p> <p>Pedir algo de modo gentil Pode vir até nós em 16 de abril?</p> <p>Responder de modo afirmativo Muito provavelmente sim. /</p> <p>Pedir confirmação Então, às dez? /</p> <p>12. O que aconselhariam ao Giorgio para a entrevista?</p> <p>“eu lhe aconselharia de...” “eu lhe sugeriria...” “no seu lugar eu...” “em minha opinião, ele deveria...” “antes de ir, poderia...”</p>
---	--

Na unidade 10, *L'amore è...* [O amor é...], o texto argumentativo que encontramos está na seção *L'Italia da vicino* (p.94) sob o título *Esiste ancora il latin lover?* [Existe ainda o amante latino?]. Há vários trechos de opiniões e entrevistas sobre o estereótipo do italiano ser o “amante latino”.

<p><i>L'Italia, terra dei latin lover, ci ha sempre regalato storie di uomini corteggiatori, galanti e rubacuori.</i></p> <p><i>Chi non conosce Giacomo Casanova – scrittore diplomatico, agente segreto e avventuriero – che nel suo libro “Storia della mia vita” racconta nei minimi dettagli i suoi numerosi incontri galanti?</i></p> <p><i>E Marcelo Mastroianni che dopo il film di Fellini La dolce vita (1960) è diventato per molte donne nel mondo il simbolo del latin lover perfetto?</i></p> <p><i>L'Italia offre anche la scenografia giusta: spiagge, sole, ragazzi romantici e abbronzati che cantano serenate sotto le finestre...</i></p> <p><i>Ma è tutto vero?</i></p> <p><i>Vediamo cosa scrivono alcuni quotidiani e come la pensano gli esperti:</i></p> <p><i>...oggi il giovane maschio italiano è preoccupato, fragile e sempre in ansia per la sua vita sessuale.</i></p> <p><i>Vita sessuale poco eccitante, rapporti poco frequenti e difficoltà a parlare con la partner delle proprie fantasie.</i> (da Il Giornale)</p> <p><i>Come possono coesistere, in Italia, gli stereotipi opposti del latin lover e del mammone?</i></p> <p><i>Il latin lover spesso è un mammone. Il latin lover psicologicamente non è un uomo adulto e maturo. Il latin lover non prende la responsabilità di una relazione di lunga durata o di una famiglia. Le sue relazioni sono brevi. Dopo le emozioni della seduzioni e della conquista, spesso non resta molto. L'unica donna importante nel tempo, nella vita del latin lover è la sua mamma.</i> (intervista pubblicata su Psychology Today)</p>	<p>A Itália, terra do amante latino, sempre nos presenteou com histórias de homens cortejadores, galantes e destruidores de corações.</p> <p>Quem não conhece Giacomo Casanova – escritor diplomata, agente secreto e aventureiro – que no seu livro “História da minha vida” conta nos mínimos detalhes os seus numerosos encontros galanteadores?</p> <p>E Marcelo Mastroianni que depois do filme de Fellini La dolce vita (1960) tornou-se para muitas mulheres do mundo o símbolo do amante latino perfeito?</p> <p>A Itália oferece também uma cenografia certa: praias, sol, garotos românticos e bronzeados que cantam serenatas sob as janelas...</p> <p>Mas é tudo verdade?</p> <p>Veremos o que escrevem alguns jornais e como pensam os especialistas.</p> <p>...hoje o homem jovem italiano é preocupado, frágil e sempre ansioso em relação a sua vida sexual.</p> <p>Vida sexual pouco excitante, relações pouco frequentes e dificuldade de conversar com a parceira sobre as próprias fantasias.</p> (de Il Giornale) <p>Como podem coexistir, na Itália, os estereótipos opostos do amante latino e do <i>mammone</i>?</p> <p>O amante latino, frequentemente, é um <i>mammone</i>. O amante latino psicologicamente não é um homem adulto e maduro. O amante latino não assume para si as responsabilidades de uma relação de longa duração ou de uma família. As suas relações são breves. Depois das emoções da sedução e da conquista, frequentemente não fica muito. A única mulher importante no tempo, na vida do amante latino é a sua mãe.</p> (entrevista publicada na Psychology Today)
---	--

Nesse texto encontramos: 9 conjunções coordenativas aditivas 8 (*copulative*) (*e*), 1 (*aggiuntiva*) (*anche*), uma conjunção coordenativa adversativa (*avversativa*) (*ma*), uma conjunção coordenativa alternativa (*disgiuntiva*) (*o*) e uma conjunção subordinativa integrante (*dichiarativa*) (*come*). Nas atividades relacionadas ao texto, temos a discussão de como é a situação no país dos aprendizes, se eles já fizeram qualquer sondagem sobre o tema e ainda se eles gostam de serem cortejados, como é e como deveria se comportar um parceiro ideal, como reproduzido a seguir:

23. A cosa pensate quando sentite o leggete l'espressione	23. Em que pensam quando ouvem ou leem a expressão
---	--

<p>“latin lover”? Fate una lista in classe. Leggete poi i testi e completate la vostra lista. Dividete infine le parole positive da quelle negative.</p> <p>Corteggiatore, rubacuori...</p> <p>24. Rileggete i testi e discutete. Com'è la situazione nel vostro Paese? Avete già letto sondaggi relativi a questo tema?</p> <p>25. E a voi quando vi corteggiano? Come dovrebbe essere e come dovrebbe comportarsi il vostro partner ideale?</p>	<p>“amante latino”? Façam uma lista em sala. Leiam depois os textos e completem a sua lista. Dividam enfim as palavras positivas das negativas.</p> <p>Corteador, destruidor de corações...</p> <p>24. Releiam os textos e discutam. Como é a situação no seu país? Já leram sobre pesquisas relativas a esse tema?</p> <p>25. E quando vocês são cortejados? Como deveriam ser e como deveriam se comportar o seu companheiro ideal?</p>
---	---

A unidade 11 *Vivere insieme* [Viver junto] possui um diálogo argumentativo, uma conversa entre vizinhas, na seção *Ascoltiamo* (p.99):

<ul style="list-style-type: none"> • ... senti, hai visto i nuovi vicini del quinto piano? □ Ma chi? I Ghedini? Li ho visti una volta... Come sono? • Mah, che ti devo dire? A me sembrano un po' strani. Sì, insomma, sapevi che non sono sposati e hanno due bambini? □ Non sono sposati? Ma tu come fai a saperlo? • L'ho saputo dalla moglie dell'avvocato con cui ho parlato l'altro giorno. E lo sai che hanno anche un cane enorme? □ Con due bambini!? Ma davvero? ... Nell'appartamento in cui stanno, non c'è tutto questo spazio... • Eh, già. Da non credere... cosa vuoi, i tempi cambiano! □ In peggio, però. E a proposito, hai saputo invece che i Masi adesso hanno comprato un violoncello alla figlia? • Addirittura! Non ci posso credere. Ecco cos'era quello scatolone enorme. Meno male che non abitano sopra di me! □ A proposito, scusa se ti interrompo, e la musica che ascolta il figlio dei Lazzarin? 	<ul style="list-style-type: none"> • ... Escuta, viu os novos vizinhos do quinto andar? □ Mas quem? Os Ghedini? Os vi uma vez... Como são? • Mah, o que devo dizer? A mim pareceram um pouco estranhos. Sim, enfim, sabia que eles não são casados e tem duas crianças? □ Não são casados? Mas você como sabe disso? • Eu soube pela mulher do advogado que conversei outro dia. E sabe que eles também têm um cachorro enorme? □ Com duas crianças? Jura? ... No apartamento em que estão não tem todo esse espaço... • Pois, é. Difícil acreditar... o que é que você quer, os tempos mudam! □ Mas para pior! E a propósito, soube que os Masi compraram agora um violoncelo para a filha? • Puxa vida! Não posso acreditar. Agora sei o que era aquela caixa enorme. Menos mal que não moram acima de mim. □ Por falar nisso, desculpe se te interrompo, e a música que o filho dos Lazzarin ouve?
---	---

O diálogo possui 4 conjunções coordenativa aditivas: 3 (*copulative*) (*e*), uma (*aggiuntiva*) (*anche*); 4 conjunções coordenativas adversativas (*avversative*) (3 *ma*, 1 *però*), 4 conjunções subordinativas integrantes (*dichiarativa*) (*che*), uma conjunção subordinativa *condizionale* (*se*) e 2 conjunções subordinativas *dubitative* (*come*). Os exercícios propostos incluem ler o texto e em seguida, lê-lo de forma enfática; além disso, os aprendizes devem encontrar no diálogo, expressões correspondentes que: manifestem surpresa, expressem algo de forma diferente, deem a entender que compreenderam, expressem alívio, mudem de assunto e interrompam alguém.

<p>7. Adesso leggete il testo e trovate le espressioni corrispondenti. Poi, in coppia, interpretate con enfasi il dialogo.</p> <p>Cosa diciamo per...?</p> <p>1 manifestare sorpresa</p> <p>2 esprimere qualcosa in modo diverso</p> <p>3 far intendere che si è capito</p> <p>4 esprimere sollievo</p> <p>5 cambiare argomento</p> <p>6 interrompere qualcuno</p>	<p>7. Agora leiam o texto e encontrem as expressões correspondentes. Depois, em dupla, interpretem com ênfase o diálogo.</p> <p>O que dizemos para...?</p> <p>1 manifestar surpresa</p> <p>2 exprimir algo de forma diferente</p> <p>3 dar a entender que compreendeu</p> <p>4 exprimir alívio</p> <p>5 mudar de assunto</p> <p>6 interromper alguém</p>
--	--

Em outra seção desta mesma unidade, *Ascoltiamo* (p.100), encontramos três pequenos textos argumentativos sobre como é a vida de um estrangeiro na Itália, a seguir reproduzidos:

<p>11. Leggete ora le risposte date. Cosa dicono questi stranieri sul loro rapporto con gli italiani? Di quali stereotipi parlano?</p> <p>a) Io vengo dal Brasile. Studio economia. ... Il mio rapporto con gli italiani è buono anche se spesso molti, se sei brasiliano, non ti chiedono cosa studi, ma se giochi a calcio o balli il samba. E poi pensano che noi brasiliani siamo tutti allegri e cantiamo e balliamo sempre, non pensano ai grossi problemi che anche noi abbiamo. Però io mi trovo bene in Italia s gli italiani in genere sono molti simpatici.</p> <p>b) Io sono tedesca, vengo da Dortmund. ... Anch 'io studio economia. Sono qui come studentesca Erasmus. ... Beh, gli italiani amano parlare e discutere. La gente è molto socievole, soprattutto i ragazzi. Mi chiedono spesso come si vive in Germania... per loro la Germania è un Paese dove tutto funziona perfettamente, ma freddo e dove la gente non sorride e non si diverte mai. Ovviamente non è così... solo il clima qui è migliore!</p> <p>c) Io sono egiziano, studio medicina e intanto lavoro. L'Italia è un Paese che io amo molto, anche perché qui c'è lavoro. Io mi trovo bene, ma il mio Paese mi manca... Qui sento parlare dell'Egitto solo come meta per le vacanze, mare e piramidi, e come Paese musulmano.</p>	<p>11. Leiam agora as respostas dadas. O que dizem estes estrangeiros sobre o relacionamento com os italianos? De que estereótipos falam?</p> <p>a) Eu sou do Brasil. Estudo economia. ... O meu relacionamento com os italianos é bom mesmo se frequentemente muitos, se você é brasileiro, não te perguntam o que você estuda, mas se joga futebol e dança ou samba. E depois pensam que nós brasileiros somos todos alegres e cantamos e dançamos sempre, não pensam nos grandes problemas que nós também temos. Porém, me sinto bem na Itália e os italianos, em geral, são muito simpáticos.</p> <p>b) Eu sou alemã, de Dortmund. ... Eu também estudo economia. Estou aqui como estudante Erasmus. ... Bem, os italianos amam falar e discutir. O pessoal é muito sociável, principalmente os garotos. Perguntam, frequentemente, como se vive na Alemanha... para eles a Alemanha é um país onde tudo funciona perfeitamente, mas frio e onde as pessoas não sorriem e não se divertem nunca. Obviamente, não é assim... só o clima aqui é melhor!</p> <p>c) Eu sou egípcio, estudo medicina e também trabalho. A Itália é um país que eu amo muito, também porque aqui tem trabalho. Eu me sinto bem, mas sinto falta do meu país... Aqui ouço falar do Egito somente como meta para as férias, mar e pirâmides e como um país muçulmano.</p>
--	---

Nestes três textos (a, b, c) encontramos 12 conjunções coordenativas aditivas: 9 (copulative) (*e*), 3 (aggiuntive) (*anche*); 3 conjunções coordenativas adversativas (avversative) (*ma*), uma conjunção coordenativa alternativa (*disgiuntiva*) (*o*), uma

conjunção subordinativa concessiva (*concessiva*) (*anche se*), 2 conjunções subordinativas modais (*modali*) (*come*), 4 conjunções subordinativas integrantes (*dichiarative*) (2 *come*, 2 *che*), uma conjunção subordinativa final (*finale*) (*perché*) e 2 conjunções subordinativas condicionais (*condizionali*) (*se*). O exercício proposto consiste somente no enunciado que introduz os textos: ler e comentá-los sobre os estereótipos apresentados pelos estrangeiros e seus relacionamentos com os italianos.

A última unidade de AR2, intitulada *Godiamoci la natura!* [Aproveitemos a natureza!], apresenta um texto argumentativo na seção *L'Italia da vicino* (p.110). Sob o título *Raccolta differenziata? Sì, ma non solo!* [Coleta seletiva de lixo? Sim, mas não só isso!], o texto relaciona as cidades que mais reciclam seu lixo em uma classificação chamada de Municípios Reciclões:

<p><i>Albairate, bidoni col microship: “Si paga per quanto si produce”</i></p> <p><i>Il comune di Piane Crati, in provincia di Cosenza</i> <i>Ecco il paese senza cassonetti: ricicla il 93% dell'immondizia</i></p> <p><i>Chi gestisce meglio i rifiuti? La classifica dei Comuni Ricicloni, realizzata da Legambiente ci dà una risposta.</i></p> <p><i>Per poter entrare in classifica non è sufficiente da parte dei comuni aumentare la percentuale di raccolta differenziata, che deve superare il 60%, ma devono rispettare anche altri parametri: la riduzione in genere della produzione di rifiuti, la percentuale di rifiuti recuperati, l'introduzione del compostaggio domestico, gli acquisti verdi da parte degli stessi comuni, la sicurezza dello smaltimento e l'efficacia generale del servizio.</i></p> <p><i>Ben 1289 sono i “comuni ricicloni” (su un totale di 8104 comuni) e altri 448 comuni hanno superato il 50% di raccolta differenziata. La maggior parte dei “comuni ricicloni” sono al Nord e soprattutto nel Nord-Est, nel regione del Veneto, Trentino Alto Adige e Friuli Venezia Giulia. Ma buone pratiche, anche se isolate, si diffondono al Centro e al Sud: nella regione Marche, nel Lazio, in Toscana, in Campania, presente con 48 comuni, in Sardegna e in Abruzzo. Fuori classifica le grande città: Milano, Torino, Roma e Napoli.</i></p>	<p>Albairate, latões de lixo com microship: “Se paga por quanto se produz”</p> <p>O município de Piane Crati, na província di Cosenza Aqui está a região sem caçambas de lixo: recicla 93% do lixo.</p> <p>Quem gerencia melhor os resíduos? A classificação dos Municípios Reciclões, realizada pela <i>Legambiente</i>, nos dá uma resposta.</p> <p>Para poder entrar na classificação não é suficiente, por parte dos municípios, aumentar o percentual de coleta diferenciada, que deve superar os 60%, mas devem respeitar também outros parâmetros: a redução geral da produção de lixo, o percentual de lixo recuperável, introdução de compostagem doméstica, as compras verdes por parte do mesmo município, a segurança da saída e da eficácia geral do serviço.</p> <p>São exatamente 1289 municípios reciclões (de um total de 8104 municípios) e outros 448 municípios superaram os 50% de coleta diferenciada. A maior parte dos municípios reciclões são no Norte e, sobretudo, nordeste, na região de Veneto, Trentino Alto Adige e Friuli Venezia Giulia. Mas boas práticas, mesmo que isoladas, se difundem no centro e no Sul: na região de Marche, no Lazio, na Toscana, na Campanha, presente com 48 municípios, na Sardenha e em Abruzzo. Fora da classificação estão as grandes cidades: Milão, Turim Roma e Nápoles.</p>
---	---

No texto, encontramos 8 conjunções coordenativas aditivas: 7 (*copulative*) (*e*), *uma aggiuntiva* (*anche*); uma conjunção coordenativa adversativa (*avversativa*) (*ma*), uma conjunção subordinativa integrante (*dichiarativa*) (*che*) e uma conjunção subordinativa concessiva (*concessiva*) (*anche se*). Os exercícios propostos incluem ligar os títulos de jornal às fotos de caçambas de compostagem, caçambas de coleta diferenciada e uma capa de uma revista com a classificação dos municípios reciclões. Outra atividade é observar no texto os parâmetros que são utilizados para entrar nessa classificação, discutir sobre essa iniciativa de classificação e compará-la com o país dos aprendizes. Em um dos exemplos de enunciados para expressar opiniões, há a conjunção subordinativa condicional (*condizionale*) *se*, porém, no material não há espaço de sistematização, como podemos ver a seguir:

20. Guardate le foto e leggete i due titoli di giornale. Sono immagine collegate all'Italia?	20. Observem as fotos e leiam os dois títulos de jornal. São imagens ligada à Itália?
21. Leggete il testo. Quali sono i parametri per poter entrare in classifica? Elencateli.	21. Leiam o texto. Quais são os parâmetros para poder entrar na classificação? Elenquem.
22. Cosa pensate di questa iniziativa? Sulla base dei numeri dati, cosa pensate della situazione italiana? Com'è la situazione nel vostro Paese? Ci sono iniziative simili? "Secondo me, se in Italia ci sono circa 8 mila comuni, c'è ancora molto da fare..." "Da sottolineare è la differenza tra Nord e centro-Sud..."	22. O que vocês pensam dessa iniciativa? Baseados nos números dados, o que vocês pensam da situação italiana? Como é a situação no país de vocês? Existem iniciativas semelhantes? "Em minha opinião, se na Itália existem cerca de 8 mil municípios, tem ainda muito o que ser feito..." "Podemos destacar a diferença entre norte e centro-sul..."

Podemos perceber que no AR2 há um aumento das conjunções subordinativas devido, provavelmente, aos temas selecionados, mais variados que os temas selecionados para o AR1. Além disso, todas as unidades possuem, ao menos, um texto argumentativo com atividades que incentivam os aprendizes à produção oral e ao desenvolvimento de sua competência linguística. Neste livro, também há uma maior quantidade de seções *Scriviamo*, nas quais, grande parte das atividades são em grupo, embora haja atividades a serem desenvolvidas individualmente pelo aprendiz.

A seguir, podemos observar esse aumento de conjunções subordinativas e de atividades orais de discussão sobre o tema da unidade através da Tabela 4:

Tabela 4: Análise dos textos argumentativos presentes em *Arrivederci!*2

Unidade	Nº de textos argumentativos com conjunções (a= diálogos; b=textos diversos)	Seção e página	Quantidade diferente de conjunções	Classificação e quantidade das conjunções	Atividades propostas dos textos analisados
1	1 (b)	<i>L'Italia da vicino p.14</i>	8	(9)e= c. copulative, (2)ma= c. avversative, (1)tuttavia= c. avversativa, (1) infatti= c. esplicativa, (2)anche= c. aggiuntive, (1)perché= s. dubitative, (1)perché= s. consecutiva, (2)che= s. dichiarative	- Discutir: a importância do futebol para os italianos e comparar com o país do aprendiz; - Discutir como é a prática de esportes para os italianos e quais são os personagens mais famosos do esporte; - Discutir sobre a prática de esportes no país do aprendiz, se as pessoas são sedentárias e se a escola promove a prática esportiva.
2	1 (b)	<i>L'Italia da vicino p.22</i>	8	(5)e= c. copulative, (4)o= c. disgiuntive, (1)oppure= c. disgiuntive, (1)ma anche= c. correlativa, (1)allora= c.conclusiva, (1)come= s. dichiarativo, (2)che= s. dichiarativo, (1)che= s. finale	- Completar a tabela de acordo com o texto sobre as férias tradicionais e férias com voluntariado; - Explicar como são as férias com voluntariado e se conhece algum; - Refletir se mudou o modo como as pessoas passam as férias em seu país de origem, como era antes e como é hoje.
3	1 (b)	<i>Leggiamo p.27</i>	6	(4)e= c. copulative, (1)ma= c. avversativa, (2)però= c. avversative; (1)perché= s. causale, (1)che= s. dichiarativa, (1)quando= s. temporale	- Completar o texto com os adjetivos possessivos que faltam; - Ler o e-mail, completar as frases com as expressões <i>c'erano</i> [haviam] e <i>c'era</i> [havia]; - Encontrar no texto expressões que correspondam às dadas.
4	1 (b)	<i>Leggiamo p.37</i>	3	(5)e= c. copulative, (1)o= c.	- Ler o texto e agrupar as palavras de acordo com seu

				<i>disgiuntive,</i> (1) <i>anche= c.</i> <i>aggiuntiva</i>	grupo (tratamentos estéticos e profissões); - Identificar se as afirmações são verdadeiras ou falsas.
5	1 (b)	<i>L'Italia da vicino p.50</i>	6	(7) <i>e= c.</i> <i>copulative,</i> (3) <i>anche= c.</i> <i>aggiuntive,</i> (1) <i>ma= c.</i> <i>avversativa,</i> (1) <i>che= s.</i> <i>causale,</i> (1) <i>che= s.</i> <i>consecutiva,</i> (1) <i>che= s.</i> <i>eccettuativa</i>	- Escrever na tabela palavras que se referem à religião ou superstição; - Discutir se existe no país do aprendiz dias de festas ligadas às religiões; - Discutir se as pessoas do país do aprendiz são supersticiosas e quais gestos se assemelham aos dos italianos.
6	1 (b)	<i>Leggiamo p.56</i>	2	(5) <i>e= c.</i> <i>copulative,</i> (3) <i>ma=</i> <i>avversative</i>	- Sublinhar no texto as expressões usadas para pedir ajuda; - Fazer uma lista de vantagens e desvantagens usadas no texto.
7	1 (b)	<i>L'Italia da vicino p.66</i>	6	(6) <i>e= c.</i> <i>copulative,</i> (1) <i>ma= c.</i> <i>avversativa,</i> (4) <i>anche= c.</i> <i>aggiuntive,</i> (1) <i>infatti= c.</i> <i>dichiarativa,</i> (3) <i>che= s.</i> <i>consecutive,</i> (1) <i>che= s.</i> <i>dichiarativa</i>	- Completar a tabela com as palavras ligadas à culinária; - Refletir sobre o que significa a cozinha italiana e sobre os pratos típicos e ingredientes italianos; - Comparar a cozinha italiana com a cozinha típica do país do aprendiz; - Discutir sobre o que faz da cozinha italiana a mais apreciada no mundo; - Dar exemplos de outros países famosos por sua gastronomia; - Discutir se gosta de cozinhar ou prefere comer em restaurantes.
8	2 (a=1, b=1)	<i>a=</i> <i>Ascoltiamo</i> <i>p.72;</i> <i>b= L'Italia</i> <i>da vicino</i> <i>p.74</i>	5	(5) <i>e= c.</i> <i>copulative,</i> (1) <i>allora= c.</i> <i>conclusiva,</i> (1) <i>eppure= c.</i> <i>avversativa,</i> (7) <i>che= s.</i> <i>dichiarative,</i> (1) <i>perché= s.</i> <i>causale</i>	- a= fazer um diálogo parecido com o modelo. - b= procurar a frase mais significativa do texto. - Comentar como no país do aprendiz são apresentadas as notícias na televisão e

					no jornal, quais informações são manipuladas? - Discutir se a televisão é uma maldição ou uma benção.
9	2 (a=2)	a1= <i>Leggiamo</i> p.82; a2= <i>Ascoltiamo</i> p.84	10	(4)e= c. copulative, (1)anche= c. aggiuntiva, (1)ma= c. avversativa, (1)però= c. avversativa, (1)quindi= c. conclusiva, (1)allora= c. conclusiva, (1)o= c. disgiuntiva, (1)appena= s.temporali, (3)se= s. condizionali, (1)che= s. dichiarativa	- a1= verificar se as perguntas feitas pelo personagem são as mesmas que os aprendizes supunham; - Refazer o diálogo com as perguntas dos aprendizes. - a2= encontrar no texto as expressões que correspondam a comunicar, pedir, responder e confirmar.
10	1 (b)	<i>L'Italia da vicino</i> p.94	5	(8)e= c. copulative, (1)anche= c. aggiuntiva, (1)ma= c. avversativa, (1)o= c. disgiuntiva, (1)come= s. dichiarativa	- Discutir sobre que se pensa quando se ouve o se lê a expressão " <i>latin lover</i> "; - Fazer uma lista dividindo as palavras positivas das negativas, - Comparar a situação dada com a do país do aprendiz, - Discutir como deveria se comportar o companheiro (a) ideal.
11	2 (a=1, b=1)	a= <i>Ascoltiamo</i> p.99; b= <i>Ascoltiamo</i> p.100	10	(12)e= c. copulative, (6)ma= c. avversativa, (4)anche= c. aggiuntiva, (1)però= c. avversativa, (2)come= s. modali, (1)come= s. dubitativa, (4)che= s. dichiarativa, (2)come= s. dichiarativa, (1)perché= s.	- a= ler o texto e encontrar as expressões correspondentes a ele; - Interpretá-lo com ênfase. - b= discutir de quais estereótipos falam no texto e de como é o relacionamento desses estrangeiros com os italianos.

				<i>finale, (3)se= s. condizionali</i>	
12	1 (b)	<i>L'Italia da vicino p.110</i>	5	(7)e= c. copulative, (1)anche= c. aggiuntiva, (1)ma= c. avversativa, (1)che= s. dichiarativa, (1)anche se= s. concessiva	- Associar fotos às notícias de jornal e discutir em classe se são imagens ligada a Itália; - Elencar os parâmetros usados para a cidade entrar na classificação de cidade que recicla; - Com base nos números dos dados, descobrir o que o aprendiz pensa da iniciativa de classificar as cidades e da situação italiana; - Comparar com a situação do país do aprendiz sobre a reciclagem.

4.2.3. O livro *Arrivederci!* 3 (AR3):

O AR3 inicia-se com uma revisão intitulada *Prima di... cominciare* [Antes de ... começar] que contempla exercícios da página 9 a 14. A unidade 1 *I cinque sensi* [Os cinco sentidos] possui dois textos de caráter argumentativo, um na seção *Il giardino dei sensi* [O jardim dos sentidos] (p.17). O diálogo a seguir reproduzido tem como personagens duas amigas que conversam sobre uma festa:

<p>Anna: Allora Pamela, sei andata poi a <i>QuintEssenza</i>? Di che si tratta esattamente?</p> <p>Pamela: Be', di tante cose... C'è la <i>Mostra Mercato</i>, una grande esposizione di erbe e spezie, i laboratori <i>Colori della natura</i> dove ti insegnano a colorare i tessuti con i fiori essiccati, il <i>Giardino dei Sensi</i> dove devi riconoscere piante ed essenze aromatiche dal loro profumo...</p> <p>Anna: Interessante! A te cosa è piaciuto di più?</p> <p>Pamela: A parte le aree di degustazione? L'<i>Isola del Gusto</i> perché amo la buona cucina e finalmente ho visto come si prepara il vero pesto alla genovese!</p> <p>Anna: Ho letto che il programma prevede anche gli</p>	<p>Anna: Então, Pamela, você foi ao <i>QuintEssenza</i>? Do que se trata exatamente?</p> <p>Pamela: Ah, de tantas coisas... Tem a <i>Mostra Mercato</i>, uma grande exposição de ervas e especiarias, os laboratórios <i>Cores da Natureza</i> onde ensinam a colorir os tecidos com flores secas, O <i>Jardim dos Sentidos</i> onde você deve reconhecer plantas e essências aromáticas pelo seu perfume...</p> <p>Anna: Interessante! O que você mais gostou?</p> <p>Pamela: A parte das áreas de degustação? A <i>Ilha do Paladar</i> porque amo a boa cozinha e finalmente vi como se prepara o verdadeiro pesto genovês!</p> <p>Anna: Li que o programa previa também espetáculos, de que</p>
--	--

<p><i>spettacoli, di che genere?</i></p> <p><i>Pamela: Sì, è così! Spettacoli di danza e musica dal vivo.</i></p> <p><i>Anna. Che bello! Magari il prossimo anno ci potrei andare, anche se temo che il mio marito e Piero si annoierebbero...</i></p> <p><i>Pamela: Non credo proprio! Ci sono laboratori didattici e officine creative anche per bambini. Lì tuo figlio potrà divertirsi a creare oggetti con piante e fiori. E per tuo marito che ama l'arte, ci sono i Dipinti della Natura fatti con fiori o sabbia. A tutti poi, ne sono sicura, piacerà il percorso goloso in tre tappe Aromi e sapori!</i></p> <p><i>Anna: Hai ragione! La nostra è proprio una famiglia di golosoni!</i></p>	<p>gênero?</p> <p>Pamela: Sim, isso mesmo! Espetáculos de dança e música ao vivo.</p> <p>Anna: Que lindo! Talvez o próximo ano eu possa ir, mesmo com receio de que o meu marido e Piero se entediem...</p> <p>Pamela: Não acredito não! Existem laboratórios didáticos e oficinas criativas também para as crianças. Ali o seu filho poderá divertir-se criando objetos com plantas e flores. E para o teu marido que ama a arte, existem as Pinturas da Natureza, feitos com flores ou areia. A todos depois, sou segura que agradará o percurso guloso em três etapas Aromas e sabores!</p> <p>Anna: Tem razão! A nossa família é mesmo uma família de gulosões!</p>
---	---

Neste diálogo encontramos 9 conjunções coordenativas *copulative (e)*, 2 conjunções coordenativas *aggiuntive (anche)*, uma conjunção coordenativa *disgiuntiva (o)*, uma conjunção coordenativa *conclusiva (allora)*, uma conjunção subordinativa *concessiva (anche se)*, 2 conjunções subordinativas *causale (1 che, 1 perché)*, uma conjunção subordinativa *dichiarativa (che)*. As atividades propostas incluem: organizar em uma tabela como aparecem no texto a descrição dos cinco sentidos e depois discutir se o aprendiz acharia interessante ir a uma festa como a *Quintessenza* e o que ele gostaria de experimentar em uma manifestação dos cinco sentidos. Esse exercício inclui exemplos de como os aprendizes podem iniciar seus argumentos e opiniões. Nele, aparece a conjunção coordenativa conclusiva *quindi* [portanto] e subordinativa final *perché* [porque] como exemplos para se concluir uma ideia:

<p>6. Leggete il dialogo. Poi, nella tabella in basso, abbinare le tante iniziative di QuintEssenza ai cinque sensi, come nell'esempio.</p> <p>7. E voi, perché andreste a QuintEssenza? Cos'altro vorreste vedere, fare, gustare, sentire a una manifestazione sui cinque sensi?</p> <p>"Io vorrei vedere... perché..."</p> <p>"Da una manifestazione del genere mi aspetterei di..."</p> <p>"Io amo osservare, quindi..."</p>	<p>6. Leiam o diálogo. Depois na tabela abaixo, associem as várias iniciativas do QuintEssenza aos cinco sentidos, como no exemplo.</p> <p>7. E vocês, por que iriam ao QuintEssenza? O que gostariam de ver, fazer, provar, cheirar em uma manifestação sobre os cinco sentidos?</p> <p>"Eu gostaria de ver... porque..."</p> <p>"Em uma manifestação do tipo esperaria de..."</p> <p>"Eu amo observar, portanto..."</p>
---	---

O segundo texto desta unidade encontra-se na seção *La parola ai sensi* [A palavra aos sentidos] (p.18) sob o título *Ricevere con i cinque sensi* [Receber com os

cinco sentidos], o texto explica como conquistar um hóspede, uma visita através de seus sentidos:

<p><i>L'ospite si conquista con i sensi</i></p> <p><i>Un invito a cena, un brunch, un drink: niente si può lasciare al caso, se vuoi trasformare queste occasioni in un appuntamento indimenticabile. Fai utilizzare ai tuoi ospiti i cinque sensi. Ecco qualche idea, per cominciare.</i></p> <p><i>Per il naso</i></p> <p><i>Brucia candele profumate o oli essenziali per soddisfare l'olfatto.</i></p> <p><i>Proponi menù a base di spezie, erbe aromatiche e fiori oppure scegli una cucina afrodisiaca, dagli aromi intensi.</i></p> <p><i>Per le mani</i></p> <p><i>Dai importanza anche ai materiali da far toccare: tovaglie e tovaglioli di lino, fiori, bei sassi lisci come centrotavola ecc. Fai riscoprire la morbidezza delle linee e delle forme senza angoli, lascia rilassare i tuoi ospiti su sedie comode con cuscini morbidi e colorati.</i></p> <p><i>Per la bocca</i></p> <p><i>Gioca con le antitesi: proponi e fai assaggiare cibi caldi e freddi, salati e amari, agri e dolci. Il menù così diventa più prezioso.</i></p> <p><i>Per gli occhi</i></p> <p><i>Fai attenzione agli accostamenti di colore all'intensità della luce, ma non dimenticare di stuzzicare i sensi dei tuoi ospiti, invitandoli a "mangiare con gli occhi". Lascia parlare il piatto, decoralo non solo con verdure e frutta di stagione, ma anche con fiori fresche e gocce di aceto balsamico.</i></p> <p><i>Per le orecchie</i></p> <p><i>Non solo musica adatta all'occasione, ma anche il saper ascoltare, il silenzio, l'armonia delle parole e la melodia del vino versato in un bicchiere possono creare l'atmosfera giusta. Fai riscoprire suoni che a talvolta la quotidianità fa perdere.</i></p>	<p>Conquista-se um hóspede por meio dos sentidos</p> <p>Um convite para o jantar, um brunch, uma bebida: você não pode deixar nada ao acaso, se você quiser transformar essas ocasiões em um evento memorável. Faça com que seus convidados usem os cinco sentidos. Aqui estão algumas idéias para começar.</p> <p>Para o nariz</p> <p>Acenda velas perfumadas ou óleos essenciais para satisfazer o seu olfato.</p> <p>Proponha um menu à base de especiarias, ervas e flores ou escolha de uma cozinha afrodisíaca de aromas intensos.</p> <p>Para as mãos</p> <p>Dê importância também aos materiais para tocar: toalhas de mesa e guardanapos de linho, flores, belas pedras lisas como peças centrais, etc ..</p> <p>Redescubra a suavidade das linhas e formas sem cantos, deixe seus convidados relaxarem em cadeiras confortáveis, com almofadas macias e coloridas.</p> <p>Para a boca</p> <p>Jogue com a antítese: proponha e os faça experimentar alimentos quentes e frios, salgado e amargo, azedo e doce. O menu desta forma se torna mais valioso.</p> <p>Para os olhos</p> <p>Preste atenção nas combinações de cores para a intensidade da luz, mas não se esqueça de brincar com os sentidos de seus convidados, convidando-os a "comer com os olhos." Deixe que o prato fale, decore não somente com verduras e frutas da estação, mas também com flores frescas e gotas de vinagre balsâmico.</p> <p>Para os ouvidos</p> <p>Não só a música apropriada para a ocasião, mas também, a capacidade de ouvir, o silêncio, a harmonia das palavras e a melodia de um vinho derramado em uma taça podem criar a atmosfera certa. Redescubra sons que o cotidiano faz você perder.</p>
--	---

Neste texto nós encontramos 12 conjunções coordenativas aditivas: 10 (copulative) (*e*), 2 (correlative) (*non solo... ma anche*); uma conjunção coordenativa adversativa (*avversativa*) (*ma*), 2 conjunções coordenativas alternativas (*disgiuntive*) (*l o, l oppure*), uma conjunção subordinativa conformativa (*modale*) (*come*) e uma

conjunção subordinativa integrante (*dichiarativa*) (*che*). As atividades que seguem o texto são as seguintes:

<p>8. Leggete e ascoltate il testo. Fate una lista di quello di cui avete bisogno per un invito "ai cinque sensi".</p> <p>9. Quali sono i consigli dati per un invito perfetto? Rispondete alle domande.</p> <p>10. A gruppi create il menù per un invito "ai cinque sensi". Presentate i lavori e convincete gli altri gruppi ad accettare il vostro invito.</p> <p>11. Nei test abbiamo visto "mangiare con gli occhi", completate le espressioni che seguono con le parti del corpo che attivano i cinque sensi e poi abbinatelo alla spiegazioni corrispondente.</p> <p>12. Rileggete il paragrafo <i>Per le orecchie</i>. Secondo voi, si può comunicare in silenzio? Come? Quali potrebbero essere le possibilità di una comunicazione senza parole?</p> <p>"Si può comunicare con gli occhi, uno sguardo"</p> <p>"Ovviamente con i gesti!"</p>	<p>8 Leiam e ouçam o texto. Façam uma lista do que você precisa para um convite "para os cinco sentidos."</p> <p>9 Qual é o conselho dado a um convite perfeito? Responda às perguntas.</p> <p>10 Em grupos, criem um menu de um convite "para os cinco sentidos." Apresentem os trabalhos e convençam os outros grupos a aceitar seu convite.</p> <p>11 Em testes vimos "comer com os olhos", completem as expressões que seguem com as partes do corpo que provocam os cinco sentidos e, em seguida, combine-os com as explicações correspondentes.</p> <p>12 Releiam o parágrafo <i>Per le orecchie</i>. De acordo com você, é possível se comunicar em silêncio? Como? O que poderia ser a possibilidade de uma comunicação sem palavras?</p> <p>"Você pode se comunicar com seus olhos, um olhar"</p> <p>"Obviamente, com gestos!"</p>
---	---

Podemos observar, portanto, que os exercícios propostos focalizavam tanto a produção oral quanto escrita: fazer uma lista do que é necessário para um convite "aos cinco sentidos", responder as perguntas sobre quais são os conselhos dados para um convite perfeito, criar um menu para um convite "aos cinco sentidos" e apresentá-lo aos colegas de classe e convencê-los a aceitarem o convite, escrever as expressões usadas no texto e ligá-las com suas explicações. Por último pede-se para reler o parágrafo *Per le orecchie* e discutir como seria possível se comunicar em silêncio e quais seriam as possibilidades de uma comunicação sem palavras. Não há nenhuma proposta de solicitação de uso das conjunções, de forma explícita, nem de observação de sua presença no texto.

Na unidade 2, *Un cuore per gli altri* [Um coração para os outros] encontramos um texto na seção *La solidarietà non ha età* [A solidariedade não tem idade] (p.25), sob o título *Servizio Civile Nazionale* [Serviço Civil Nacional], o texto explica o que é o Serviço Civil Nacional italiano.

<p>6. Leggete. Che cos'è il Servizio Civile Nazionale? Sottolineate le parole chiave.</p>	<p>6. Leiam. O que é o Serviço Civil nacional? Sublinhem as palavras chaves.</p>
---	--

<p><i>È un esercito pacifico, solidale e volontario (ma retribuito), di giovani dai 18 ai 28 anni, quasi tutto al femminile (anche se il numero dei ragazzi cresce), la maggior parte diplomatici ma tanti anche con la laurea. Vogliono fare un'esperienza, umana e professionale, utilizzare un anno del loro tempo per aiutare gli altri e diffondere la cultura della pace, per imparare ad essere cittadini attivi e anche per guadagnare qualche soldo, un mini-stipendio di circa 430 euro al mese.</i></p> <p><i>“È vero che quasi la metà dei ragazzi resta esclusa – spiega Carlo Giovanardi – ma è anche vero che il Servizio Civile ha avuto una crescita incredibile negli ultimi 10 anni. La maggioranza delle domande non accolte provengono dal Sud, dove a volte per 10 posti ci sono 20-30 domande”. Inoltre, un terzo di tutti i volontari del Servizio Civile viene dalla Puglia e dalla Campania: in queste zone 430 euro al mese aiutano molto. I ragazzi dal Nord, invece, trovano più spesso lavoro dopo le scuole superiori e “l’obbligo di impegnarsi per 30 ore settimanali risulta troppo pesante, perché non permette di lavorare o di studiare contemporaneamente”.</i></p> <p><i>Ma non è tutto. “C’è il problema dei grandi comuni che chiedono 300-400 giovani volontari a volta, per destinarli spesso a lavori che finiscono per essere lontani dalle finalità del Servizio Civile Nazionale. Il Servizio Civile infatti non è un lavoro sostitutivo. Anche le associazioni di volontariato non devono pensare soltanto che avranno più persone per fare più attività, ma che la loro è una sfida educativa importantissima. Far crescere questi giovani”.</i></p> <p><i>(adatto dal Corriere della Sera – Iossa Mariolina)</i></p>	<p><i>É um exército pacífico, solidário e voluntário (e não pagos), os jovens com idade entre 18 e 28 anos, quase todas mulheres (mesmo que o número de garotos cresce), a maioria diplomatas, mas também com muitos graduados. Eles querem experimentar, pessoalmente e profissionalmente, usar um ano de seu tempo para ajudar os outros e difundir a cultura da paz, para aprender a ser cidadãos activos e também para ganhar algum dinheiro, um mini-salário de cerca de 430 euros ao mês.</i></p> <p><i>“É verdade que quase a metade dos meninos é excluído - explica Carlo Giovanardi - mas também é verdade que o Serviço Civil tem tido um enorme crescimento nos últimos 10 anos. A maioria dos pedidos rejeitados são do Sul, onde, por vezes, existem 10 lugares para 20-30 pedidos”. Além disso, um terço de todos os voluntários do Serviço Civil vem da Puglia e Campania nessas áreas 430 euros por mês ajuda muito. Os garotos do Norte, por outro lado, encontram mais frequentemente trabalho depois da escola e “a obrigação de se comprometer com 30 horas por semana é muito pesado, porque ela não permite que você trabalhe ou estude ao mesmo tempo”.</i></p> <p><i>Mas isso não é tudo. “Há o problema dos grandes municípios pedindo 300-400 jovens voluntários de cada vez, para destiná-los trabalhos que muitas vezes acabam sendo muito longe do objetivo do Serviço Civil Nacional. O Serviço Civil não é de fato um trabalho de substituição. Mesmo associações voluntárias não devem apenas achar que elas terão mais pessoas para fazer mais atividades, mas que a sua atividade é um desafio educacional muito importante. Ajudar estes jovens”.</i></p> <p><i>(adaptado do Corriere della Sera – Iossa Mariolina)</i></p>
--	---

O texto adaptado do jornal *Corriere della Sera* possui 7 conjunções coordenativas aditivas: 4 *copulative* (*e*), 3 (*aggiuntive*) (2 *anche*, 1 *inoltre*), 2 (*correlative*) (*ma anche*); 3 conjunções coordenativas adversativas (*avversative*) (*ma*), uma conjunção coordenativa alternativa (*disgiuntiva*) (*o*), 6 conjunções subordinativas integrantes (*dichiarative*) (*che*), uma conjunção subordinativa concessiva (*concessiva*) (*anche se*) e uma conjunção subordinativa causal (*causale*) (*perché*). A atividade proposta é somente a do enunciado: ler o texto, responder o que é o Serviço Civil Nacional e sublinhar as palavras chaves.

A unidade 3 *Nonni, figli e nipoti* [Avós, filhos e netos], tem como tema a família e o texto analisado se encontra na seção *Generazione a confronto* [Confronto de

gerações] sob o título *L'Italia raccontata dai nonni, i nonni raccontati dai nipoti* [A Itália contada pelos avós, os avós contados pelos netos] (p.34):

<p><i>La Banca della Memoria, dopo i video online, lancia l'iniziativa per le nuove generazioni: "Io mi ricordo"</i></p> <p><i>IL PROGETTO – la Banca della Memoria è un progetto "no profit" dedicato alla raccolta delle esperienze di vita delle persone nate prima del 1950. In pochi anni è stato raccolto sul web un patrimonio di oltre mille aneddoti ed episodi: una lunga serie di video di pochi minuti. Spagna, Francia, Polonia, Grecia, Germania, Inghilterra, Stati Uniti, Gran Bretagna, Camerun, Giappone, Argentina, Porto Rico hanno seguito l'esempio italiano.</i></p> <p><i>LE INTERVISTE – Di quest'idea ce ne parla Luca Novarino, uno dei quattro ragazzi del progetto: "L'idea è nata nell'estate del 2007 e appena dopo un anno di lavoro fatto nel tempo libero, il 5 giugno di 2008 abbiamo lanciato il sito www.bancadellamemoria.it. Ha avuto subito un buon successo". Come scegliere i vostri testimoni? "L'unico criterio è quello dell'età: devono essere nati prima del 1950. Non importa se hanno vissuto grandi imprese, sono stati testimoni di storici o fatti straordinarie. Chiunque abbia voglia di condividere un suo personale ricordo può partecipare". E quale Italia viene fuori da questi racconti? "Quella di un paese distrutto dalla guerra: fisicamente, economicamente e moralmente. Ma la popolazione lo ha saputo ricostruire".</i></p> <p><i>Ora il progetto sarebbe di chiedere ai giovani di scrivere un ricordo, un aneddoto, un'esperienza vissuta con un anziano. L'interesse è garantito!</i></p> <p><i>(Adatto da www.corriere.it – Germano Antonucci)</i></p>	<p>O Banco da Memórias, depois do vídeo on-line, lançam a iniciativa para a nova geração: "Eu me lembro"</p> <p>O PROJETO - o Banco de Memórias é um projeto "sem fins lucrativos" dedicada à coleta de experiências de vida de pessoas nascidas antes de 1950. Em poucos anos, foram coletadas pela internet mais de mil anedotas e episódios: uma longa série de vídeos de alguns minutos. Espanha, França, Polónia, Grécia, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, Grã-Bretanha, Camarões, Japão, Argentina, Porto Rico seguiram o exemplo italiano.</p> <p>AS ENTREVISTAS – Desta ideia fala Luca Novarino, um dos quatro rapazes do projeto: "A ideia nasceu no verão de 2007, pouco depois de um ano de trabalho feito no tempo livre, em 05 de junho de 2008, lançamos o site www.bancadellamemoria.it. Teve imediatamente um grande sucesso". Como escolher os seus depoentes? "O único critério é a idade: eles devem ter nascido antes de 1950. Não importa se eles viveram grandes feitos, foram testemunhas de fatos históricos ou extraordinários. Qualquer pessoa disposta a compartilhar uma memória pessoal pode participar". E qual Itália vem dessas histórias? "A de um país destruído pela guerra: fisicamente, economicamente e moralmente. Mas o povo foi capaz de reconstruir".</p> <p>Agora o projeto seria pedir aos jovens para escrever uma memória, uma história, uma experiência com um idoso. O interesse é garantido!</p> <p>(Adaptado de www.corriere.it - Germano Antonucci)</p>
---	---

Apresentam-se neste texto: 4 conjunções coordenativas aditivas (*copulative*) (*e*), uma conjunção coordenativa adversativa (*avversativa*) (*ma*), uma conjunção coordenativa alternativa (*disgiuntiva*) (*o*), uma conjunção subordinativa temporal (*temporale*) (*appena*) e uma conjunção subordinativa condicional (*dubitativa*) (*come*). Os exercícios propostos incluem saber o que é o banco de memórias, discutir o que seria mais interessante: a história contada pelos avós ou pelos netos e ainda descobrir se uma iniciativa como essa existe no país dos aprendizes. O último exercício relacionado ao texto é uma produção escrita, na qual pede-se aos aprendizes que colem recordações dos colegas de sala vividas com um idoso para que eles possam criar o próprio banco de memórias.

<p>11. Leggete il testo. Cos'è la Banca della Memoria?</p> <p>12. Rileggete il titolo. Secondo voi, è più interessante "l'Italia raccontata dai nonni" o "i nonni raccontati dai nipoti"? Perché?</p> <p>15. Nell'articolo si dice che altri Paesi hanno seguito l'esempio italiano: conoscete un'iniziativa simile nel vostro Paese? Cosa fareste voi per avviare un'iniziativa del genere? Discutetene.</p> <p>16. Raccogliete ricordi, aneddoti o esperienze vissute dagli anziani/ con gli anziani e scrivete brevi storie. Costruite una banca della memoria con le informazioni raccolte in classe.</p>	<p>11. Leiam o texto. O que é a Banca de Memórias?</p> <p>12. Releiam o título. Em sua opinião, é mais interessante "a Itália contada pelos avós" ou "os avós contados pelos netos"? Por quê</p> <p>15. No artigo se diz que outros países seguiram o exemplo italiano: conhecem uma iniciativa parecida no seu país? O que fariam para encaminhar uma iniciativa do gênero? Discutam.</p> <p>16. Recolham recordações, anedotas ou experiências vividas pelos idosos / com idosos e escrevam breves histórias. Construam um banco de memórias com as informações colhidas em sala.</p>
---	---

Nas atividades propostas, mencionamos somente as que estão relacionadas ao texto. As atividades 13 e 14 da mesma página não se referem ao texto.

A próxima unidade, 4 *Cos'è la felicità?* [O que é felicidade?], apresenta um texto argumentativo que descreve como é a felicidade para o italiano, na seção *L'arte di essere felici* [A arte de ser feliz] (p.40):

<p><i>La felicità degli italiani è privata: la si identifica con l'ambito ristretto del proprio "io", la famiglia (a partire dall'avere figli e nipoti), così come la propria casa.</i></p> <p><i>Le relazioni con i famigliari, gli amici, in parte i colleghi di lavoro e compagni di scuola risultano essere tra i valori più "votati", ancor più che l'amore e il sesso.</i></p> <p><i>Gli aspetti materiali dell'esistenza a partire dai consumi e dal tenore di vita, non sono decisivi per la felicità di molti, con eccezione appunto della casa.</i></p> <p><i>Tuttavia, se è vero che tanti pensano che le relazioni famigliari siano la massima fonte di appagamento, è anche vero che altri desiderano conquistarsi una certa indipendenza dalla famiglia di origine o dal partner, fenomeno che riguarda soprattutto le donne.</i></p> <p><i>Altra fonte di soddisfazione sono i propri valori e ideali, dalla fede religiosa alle passioni scientifiche, politiche o sociali.</i></p> <p><i>Ma, in fondo, per molti italiani l'appagamento viene dalla serenità, dall'assenza di grandi aspettative, dal tranquillo tramonto della vita.</i></p> <p><i>Sono convinti che non sia obbligatorio essere felici (la vita può essere discreta comunque) e specialmente che sia pericoloso cercare di esserlo con troppa insistenza.</i></p> <p><i>L'arte degli italiani è appunto quella del farsi invadere dalla felicità, senza volerla a tutti i costi produrre o inseguire,</i></p>	<p>A felicidade dos italianos é particular: ele se identifica com o âmbito restrito do próprio "eu", a família (a partir de ter filhos e netos), bem como a sua própria casa.</p> <p>As relações com a família, os amigos, alguns colegas de trabalho e colegas de classe estão entre os valores mais "votados", mais do que o amor e o sexo.</p> <p>Os aspectos materiais do consumo e do nível de vida, não são decisivos para a felicidade de muitos, na verdade, com exceção da casa.</p> <p>No entanto, se é verdade que muitas pessoas pensam que as relações familiares são a maior fonte de satisfação, também é verdade que outros querem conquistar alguma independência de sua família de origem ou do parceiro, um fenômeno que afeta principalmente as mulheres.</p> <p>Outra fonte de satisfação são os próprios valores e ideais, a crença religiosa, a paixão científica, política ou social. Mas, afinal, para muitos italianos a satisfação vem da serenidade, a ausência de grandes expectativas, da tranquila rotina da vida.</p> <p>Eles estão convencidos de que não é obrigatório ser feliz (a vida pode ser digna de qualquer maneira) e, especialmente, que é perigoso tentar ser com muita insistência.</p> <p>A arte dos italianos é precisamente a de deixar-se invadir pela felicidade, sem querer a todo o custo produzi-la ou persegui-la, muitas vezes contentam-se com o que a vida oferece.</p>
--	---

<p><i>spesso accontentandosi di quel che offre la vita.</i></p> <p><i>(adattato da Enrico Finzi, "Come siamo felici, L'arte di godersi la vita che il mondo ci invidia", Sperling&Kupfer)</i></p>	<p>(adaptado de Enrico Finzi, "Como somos felizes, A arte de aproveitar a vida que o mundo nos inveja", Sperling&Kupfer)</p>
--	--

O texto possui 6 conjunções coordenativas aditivas (*copulative*) (*e*), 2 conjunções coordenativas alternativas (*disgiuntive*) (*o*), uma conjunção coordenativa adversativa (*avversativa*) (*ma*), 2 conjunções subordinativas comparativas (*comparative*) (*1 come, 1 più che*), 5 conjunções subordinativas integrantes (*dichiarative*) (*che*), 2 conjunções subordinativas condicionais: 1 (*condizionale*) (*se*) e 1 (*exclusive*) (*senza*). Os exercícios propostos consistem em ler e elencar o que faz os italianos felizes, procurando no texto palavras ligadas à felicidade e responder à pergunta sobre o que consiste, portanto, "a arte de aproveitar a vida", que dá título ao livro e se o modelo italiano corresponde à ideia de felicidade dos aprendizes.

<p>1. Leggete e ascoltate il testo. Poi elencate le cose che rendono felici gli italiani.</p> <p>2. Rileggete il testo e trovate le parole legate al tema della felicità.</p> <p>3. In cosa consiste quindi l'arte di godersi la vita che dà il titolo al libro? Il modello "all'italiana" corrisponde alla vostra idea di felicità?</p>	<p>1. Leiam e ouçam o texto. Depois elenquem as coisas que fazem os italianos felizes.</p> <p>2. Releiam o texto e procurem as palavras ligadas ao tema da felicidade.</p> <p>3. Em que consiste a arte de aproveitar a vida, que dá título ao livro? O modelo "ao italiano" corresponde a sua ideia de felicidade?</p>
--	---

Na unidade 5 *L'Italia ieri e oggi* [A Itália ontem e hoje] encontramos dois textos de caráter argumentativo, ambos na seção *Vita e società* [Vida e sociedade] (p.51), os trechos traçam um pouco dos direitos adquiridos pelas mulheres italianas e como a sociedade atualmente trata as mulheres:

<p>L'Italia e le donne</p> <p><i>Dopo aver ottenuto il diritto di voto nel 1946, le donne italiane hanno assunto più importanza a livello politico. Il movimento femminista ha contribuito a far approvare in Italia, primo Paese cattolico, il diritto al divorzio (1970) e all'interruzione di gravidanza (1978).</i></p> <p>Tuttavia, oggi il ruolo politico delle donne non è paragonabile ancora a quello degli altri Paesi europei. Dopo aver avuto più volte una donna presidente della Camera, il parlamento italiano detiene un record negativo per le</p>	<p>Itália e as mulheres</p> <p>Após a obtenção do direito de voto em 1946, as mulheres italianas têm assumido maior importância ao nível político. O movimento feminista contribuiu para aprovar na Itália, primeiro país católico, o direito ao divórcio (1970) e a interrupção da gravidez (1978).</p> <p>No entanto, hoje o papel político das mulheres ainda não é comparável ao de outros países europeus. Depois de várias vezes ter tido uma mulher presidente da Câmara, o parlamento italiano detém um recorde negativo para o número de</p>
---	--

<p><i>presenze femminili. Per questo si parla spesso di “quote rosa” al fine di garantire un maggiore numero di donne all'interno delle istituzioni. Alcuni però sostengono che la bassa presenza femminile a livello istituzionale dipenda da una differenza di attitudini (le donne sarebbero meno interessate alla politica) e che quindi ogni tipo di quota sia in realtà discriminatoria.</i></p> <p>L'Italia delle veline e delle tante ipocrisie</p> <p><i>Oggi conta ciò che appare. La meta è la notorietà e si accetta tutto per raggiungerla. Il modello delle veline fa diventare adulte le ragazzine che impostano la propria vita sull'emulazione e non più sulla fatica di apprendere, di studiare...</i></p> <p><i>È normale che una madre accompagni la figlia alle selezioni del Grande Fratello o di Amici, sfogli il book con le fotografie, anche troppo disinvolte, e si compiaccia.</i></p> <p><i>Lo scandalo è in chi sostiene il sistema delle veline, facendone un modello di vita e di successo, o strumento di consenso, liquidando con rabbia chi pone la questione.</i></p> <p><i>(Adattato da Famiglia Cristiana)</i></p>	<p>mulheres. Por esta razão, se fala sempre sobre as “cotas rosas” de modo a garantir um maior número de mulheres nas instituições. Alguns, no entanto, argumentam que a baixa presença de mulheres no nível institucional depende de uma diferença de atitudes (as mulheres seriam menos interessadas em política), e que por fim, as cotas seriam realmente discriminatórias.</p> <p>A Itália de showgirls e muitas hipocrisias</p> <p>Hoje o que conta é o que faz aparecer. O objetivo é a fama e se aceita tudo para alcançá-la. O padrão das showgirls faz com que meninas adultas estabeleçam suas vidas na emulação e não nas dificuldades de aprender, de estudar ...</p> <p>É normal que uma mãe acompanhe a filha para as seleções do Big Brother ou de Amigos, folheie book da filha com fotografias, mesmo que muito provocantes, fique ainda satisfeita.</p> <p>O escândalo está em quem mantém o sistema de showgirls, tornando-se um modelo de vida e de sucesso, ou instrumento de consenso, descartando com raiva aqueles que questionam.</p> <p>(Adaptado da família cristã)</p>
--	--

Os textos possuem: 6 conjunções coordenativas aditivas (*copulative*) (*e*), 2 conjunções coordenativas alternativas (*disgiuntive*) (*o*), uma conjunção coordenativa conclusiva (*conclusive*) (*quindi*), 2 conjunções coordenativas adversativas (*avversative*) (*I tuttavia, I però*), 4 conjunções subordinativas integrantes (*dichiarative*) (*che*). Os exercícios incluem resumir as etapas relativas às situações da mulher na Itália, ler os textos e fazer ligações entre eles, escrevendo os aspectos negativos e positivos. Por último, discutir sobre a imagem e o papel da mulher no país dos aprendizes, quais diferenças existem em relação à realidade italiana e se existe um fenômeno similar ao das *veline*. As atividades 18 e 19 não foram incluídas por não terem relação com o texto.

<p>16. Leggete il primo testo e riassumete le tappe relative alla situazione femminile in Italia.</p> <p>17. Ora leggete il secondo testo. Come lo collegate al primo? Quali aspetti negativi e positivi della situazione delle donne in Italia sono indicati nei due testi? Scriveteli sul vostro quaderno.</p> <p>20. Qual è l'immagine e il ruolo delle donne nel vostro Paese? Quali differenze esistono rispetto alla realtà italiana? Esiste un fenomeno simile a quello delle veline?</p>	<p>16. Leiam o primeiro texto e resumam as etapas relativas às situações femininas na Itália.</p> <p>17. Agora leiam o segundo texto. Como liga-lo ao primeiro? Quais aspectos negativos e positivos da situação das mulheres na Itália são indicados nos dois textos? Escrevam-nos em seus cadernos.</p> <p>20. Qual é a imagem e o papel da mulher no seu país? Quais diferenças existem a respeito da realidade italiana? Existe um fenômeno similar ao das <i>veline</i>?</p>
--	---

Na unidade 6, *Bellezza all'italiana* [Beleza a italiana] o texto analisado se encontra na seção *Esiste la bellezza ideale?* [Existe a beleza ideal?] (p.62):

<p><i>Il canone di bellezza è l'ideale di bellezza fisica riconosciuto dalla società. È legato all'epoca e alla situazione economica e sociale di un popolo e viene tramandato attraverso l'arte.</i></p> <p><i>Nelle statuette di età preistorica della Venere primitiva il seno, i fianchi e il ventre sono rigonfi per valorizzare la funzione materna della donna.</i></p> <p><i>Il primo canone di bellezza risale al periodo di arte greca classica. Lo scultore greco Policleto di Argo (V sec. a.C.), dopo aver misurato alcune parti del corpo ad un certo numero di uomini, definisce le misure medie che presenta come ideale.</i></p> <p><i>Nel Medioevo la bellezza fisica non verrà più mostrata, il corpo è vestito. Solo nel Rinascimento si riscopre il corpo, soprattutto quello della donna, che appare florida e gioiosa mentre l'uomo è rappresentato in modo più realistico e meno idealizzato.</i></p> <p><i>Il XX secolo si apre con la Prima Guerra Mondiale e c'è poco da discutere ciò che è bello; la situazione si ripete con la Seconda Guerra Mondiale. Tuttavia negli anni Venti, per la prima volta nella storia, le donne portano i capelli corti e abbandonano vestiti lunghi, sottogonne e busti.</i></p> <p><i>Poi in Italia il fascismo propone modelli autocelebrativi: uomini belli e virili fatti per essere soldati e donne floride e prosperose fatte per essere spose e madri.</i></p> <p><i>Nel secondo dopoguerra è il cinema, soprattutto quello americano, a proporre i nuovi canoni: le vamp, tutte formose, ispirano la moda e lo stile di vita di donne di ogni livello sociale, mentre per gli uomini i modelli sono quelli del duro o del rubacuori.</i></p> <p><i>I mass media, televisione e riviste, propongono i modelli del mondo dello spettacolo e delle passerelle. La maggiore disponibilità economica così come la scienza, i cosmetici, la chirurgia e la medicina permettono a uomini e donne di adeguarsi a modelli di perfezione che tuttavia, con il consumismo, passano presto di moda.</i></p>	<p>O padrão de beleza é o ideal de beleza física reconhecido pela sociedade. Ele está vinculado à época, à situação econômica e social de um povo e é transmitida através da arte.</p> <p>Nas estatuetas pré-históricas de Vênus primitiva, os seios, os quadris e a barriga estão inchados para reforçar o papel maternal das mulheres.</p> <p>O primeiro cânone de beleza remonta ao período clássico da arte grega. O escultor grego Policleto de Argos (século V a.C.), depois de medir algumas partes do corpo de um certo número de homens, define a medida média que apresenta como ideal. Na Idade Média, a beleza física não aparece, o corpo está vestido. Somente no Renascimento redescobriu-se o corpo, especialmente o da mulher, que aparece próspera e feliz, enquanto o homem é representado de uma forma mais realista e menos idealizada.</p> <p>O século XX começou com a Primeira Guerra Mundial e tem-se pouco a discutir do que é belo; a situação se repete com a Segunda Guerra Mundial. No entanto, nos anos vinte, pela primeira vez na história, as mulheres usam o cabelo curto e abandonam os vestidos longos, anáguas e espartilhos.</p> <p>Em seguida, o fascismo italiano propõe modelos de auto-celebração: homens bonitos e viris, feitos para serem soldados e mulheres floridas e prósperas para serem esposas e mães. Após a Segunda Guerra Mundial é o cinema, especialmente o americano, a propor novas normas: a vamp, toda formosa, inspiram a moda e o estilo de vida das mulheres de todos os níveis sociais, enquanto para os homens os modelos são aqueles do duro ou galã.</p> <p>Os meios de comunicação, televisão e revistas, propõem modelos do mundo do entretenimento e das passarelas. O aumento da disponibilidade econômica, bem como a ciência, os cosméticos e a cirurgia plástica e a medicina permitem que os homens e mulheres em conformidade com os modelos de perfeição, no entanto, com o consumismo, passar rapidamente fora de moda.</p>
--	---

Apresentam-se no texto: 17 conjunções coordenativas aditivas (*copulative*) (*e*), 2 conjunções coordenativas adversativas (*avversative*) (*tuttavia*), uma conjunção coordenativa alternativa (*disgiuntiva*) (*o*), 2 conjunções subordinativas proporcionais

(*avversative*) (*mentre*), 3 conjunções subordinativas integrantes (*dichiarative*) (*che*). 3 conjunções subordinativas comparativas (*comparative*) (2 *come*, 1 *che*).

Muitas são as atividades ligadas aos textos, no livro, estão divididas em duas páginas e na primeira temos os modelos de beleza dos pré-históricos ao renascentista. Na outra, a beleza do século XX até hoje. Assim, os exercícios iniciam pedindo para que os aprendizes descrevam a beleza no século XX e a de hoje e depois comparem com a segunda parte do texto. Depois eles devem procurar palavras relacionadas ao conceito de beleza, relacionar as fotos do texto às várias partes dele, montar uma tabela com os períodos históricos e as características mais importantes de cada época. E para finalizar, uma discussão sobre a beleza no país dos aprendizes, como podemos conferir:

<p>1. Leggete la prima pagina del testo e provate a descrivere la bellezza nel XX secolo e la bellezza di oggi.</p> <p>“Forse nella prima metà del XX secolo la bellezza non era importante, con le guerre...”</p> <p>“Oggi la bellezza, secondo me, vuol dire solo ‘bellezza fisica’.”</p> <p>2. Leggete adesso la pagina di destra e confrontate il testo con le vostre risposte.</p> <p>3. Cercate nei testi parole che si riferiscono al concetto di “bellezza”.</p> <p>4. Guardate le foto e collegatele alle vari parti dei due testi. Giustificate la vostra scelta.</p> <p>“La foto di... corrisponde al periodo...”</p> <p>“Io collegherei la foto di... a... perché...”</p> <p>5. Nei testi vengono descritti gli ideali di bellezza di diversi periodi. Quali sono le caratteristiche più importanti per ogni epoca? Lavorate a gruppi e completate la tabella.</p> <p>Preistoria/V sec. a.C./Medioevo/Rinascimento/XX sec. (fino al’45)/ 2ª metà del XX sec</p> <p>6. Secondo voi, quali sono le cose che rappresentano nel miglior modo la bellezza? Nel vostro Paese cos’è stato e cos’è sinonimo di bellezza? Quali modelli riprendereste per definire la bellezza nel vostro Paese?</p>	<p>1. Leiam a primeira página do texto e tentem descrever a beleza no século XX e a beleza de hoje.</p> <p>“Talvez na primeira metade do século XX a beleza não era importante, com as guerras...”</p> <p>“Hoje a beleza, em minha opinião, quer dizer somente ‘beleza física’.”</p> <p>2. Leiam agora a página da direita e compare o texto com as suas respostas.</p> <p>3. Procurem nos textos as palavras que se referem ao conceito de “beleza”.</p> <p>4. Olhem as fotos e as liguem às várias partes dos dois textos. Justifiquem suas escolhas.</p> <p>“A foto de... corresponde ao período...”</p> <p>“Eu ligaria a foto de... a... porque...”</p> <p>5. Nos textos descrevem os ideais de beleza de diversos períodos. Quais são as características mais importantes para cada época? Trabalhem em grupo e completem a tabela.</p> <p>Pré-história/séc. V a.C./Idade Média/Renascimento/séc. XX (até os anos 45) / 2ª metade do séc. XX</p> <p>6. Na sua opinião, quais são as coisas que representam da melhor forma a beleza? No seu país o que aconteceu e o que é sinônimo de beleza? Quais modelos vocês retomariam para definir a beleza no seu país?</p>
---	---

Na unidade 7, *Che italiano parliamo?* [Que italiano falamos?] o texto analisado é um trecho de um livro do autor italiano Luigi Meneghello e encontra-se na seção *Un Paese, molte lingue* [Um país, muitas línguas] (p.70):

<p><i>La mia infanzia è trascorsa in un ambiente interamente dialettale: a casa mia e intorno a me si parlava esclusivamente dialetto, il dialetto del mio paese che è una variante del dialetto vicentino. [...] l'italiano si imparava quando si andava a scuola, a cinque, sei anni. Non c'erano traumi. Avevamo già una certa esperienza dell'italiano. Erano in italiano, per esempio, i titoli dei giornali che sentivamo leggere a casa, o imparavamo a compitare prescolasticamente in italiano innumerevoli altre parole e frasi che ci arrivavano attraverso i canali della vita e della cultura urbane. E delle due lingue che diventavamo capace di usare e alternare con disinvoltura, una sola si scriveva. [...] Per ciò che riguarda il parlato, l'italiano che parlavamo, questo era certamente una forma di italiano che oggi chiameremmo regionale, per dirla alla buona era l'italiano dei veneti [...]. Così direi oggi. Ma allora non c'era coscienza critica di questo stato di cose, almeno non c'era in me, o nel mio paese. Noi non sapevamo che l'italiano che parlavamo era diverso da quello (letterario) che cercavamo di scrivere, e diverso da quello parlato in altri parti d'Italia, una nostra variante della lingua nazionale; si sentiva in certo contesti che c'erano delle diversità, nell'accento, nella pronuncia, nella scelta delle parole e delle frasi, ma non esisteva una teoria per spiegare questa faccenda, tranne l'idea che fuori dal Veneto la gente è stramba.</i></p> <p>Luigi Meneghello, <i>Opere scelte</i>, Mondadori</p>	<p>Passei minha infância em um ambiente totalmente dialetofono: na minha casa e ao meu redor só se falava dialeto, o dialeto da minha região, que é uma variante do dialeto vicentino. [...] O italiano se aprendia quando se ia para a escola, aos cinco, seis anos. Não houve traumas. Nós já tínhamos alguma experiência italiana. Eram em italiano, por exemplo, as leituras das manchetes que ouvíamos em casa, ou aprendíamos a soletrar em período pré-escolar inúmeras outras palavras e frases italianas que vinham até nós através dos canais da vida e da cultura urbana. E das duas línguas que nós éramos capazes de usar e mudar com facilidade, apenas uma se escrevia. [...] Quanto à fala, o italiano que falávamos era certamente uma forma do italiano que hoje chamaríamos de regional, para dizer a verdade, era o italiano dos vênetsos [...]. Então, eu diria isso hoje. Mas, na época, não havia consciência crítica desse estado de coisas, pelo menos não havia em mim, ou na minha região. Nós não sabíamos que o italiano que falávamos era diferente do outro (literário) que tentávamos escrever, e diferente do falado em outras partes da Itália, uma variante nossa da língua nacional; se ouvia em certos contextos que havia essa diversidade, o sotaque, pronúncia, escolha de palavras e frases, mas não havia nenhuma teoria para explicar o assunto, exceto a ideia de que fora do Veneto as pessoas são estranhas.</p>
--	--

As conjunções presentes no texto são: 4 coordenativas aditivas (*copulative*) (*e*), 2 coordenativas adversativa (*avversative*) (*ma*), 2 coordenativas alternativas (*disgiuntive*) (*o*), uma subordinativa temporal (*temporale*) (*quando*), 9 subordinativas integrantes (*dichiarative*) (*che*). As atividades propostas incluem: ler o texto e procurar a frase verdadeira, reler o texto e elencar as características do dialeto, do italiano escrito e do italiano falado pelo autor. E ainda, baseando-se no texto lido, pensar onde e em quais momentos encontramos o *passato remoto* e as expressões dialetais.

<p>1. Leggete e ascoltate il testo di Luigi Meneghello. Quali frasi sono vere?</p> <p>2. Rileggete il testo ed elencate le caratteristiche del dialetto, dell'italiano scritto e quello parlato da Meneghello.</p> <p>4. La lingua italiana varia molto in relazione al contesto in cui viene utilizzata. Basandovi anche sul testo di Meneghello, dove pensate di poter trovare dei passati remoti? E dove invece delle espressioni dialettali?</p>	<p>1. Leiam e ouçam o texto de Luigi Meneghello. Quais frases são verdadeiras?</p> <p>2. Releiam o texto e elenquem as características do dialeto, do italiano escrito e aquele falado por Meneghello.</p> <p>4. A língua italiana varia muito em relação ao contexto em que vem utilizada. Baseando-se também no texto de Meneghello, onde vocês pensam que podem encontrar o <i>passato remoto</i>? E onde, no entanto, as expressões dialetais?</p>
--	--

Na unidade 8, *Come comunichiamo oggi?* [Como comunicamos hoje?] dois textos na seção *Informazione o divertimento* [Informação ou diversão] (p.80) possuem caráter argumentativo e retratam os problemas da televisão como fonte de informação e entretenimento. Estão transcritos juntos já que as atividades propostas são sobre ambos:

<p>Il vero handicap della nostra televisione</p> <p><i>Non credo che il problema della televisione sia il contenuto di questa o quella puntata di un programma. Ben venga la puntata sulla chirurgia estetica, o il balletto, o il narratore di barzellette. La mia opinione è che manca una visione culturale d'insieme, il coraggio di alternare al balletto e alla barzelletta tutta una serie di fatti, avvenimenti, che servirebbero a dare un quadro un po' meno monco del mondo in cui viviamo. In altre parole, la programmazione taglia via gran parte di ciò che accade, si scopre, si dibatte, si scrive, per concentrare l'intrattenimento al suo livello più basso. Che cosa può sapere in generale e in particolare del mondo contemporaneo un individuo che, per ipotesi, ha la TV come unica fonte di informazione? Praticamente niente. È questo handicap vero della TV. Non ho mai detto che sarebbe stato meglio mandare in onda solo Wagner o Shakespeare. Anche, certo. Ma è soprattutto il tono generale, così scadente, a far danno: i riferimenti, le battute, i comportamenti, le situazioni, il linguaggio. Oltre alle autocensure, ovviamente. Questo insieme rende la TV un vero strumento del demonio. O della politica</i></p> <p>(Adattato da <i>La Repubblica</i> – Corrado Augias)</p> <p>La TV-Spazzatura? Tutti la criticano, tutti la guardano</p> <p><i>La cosiddetta TV-spazzatura ha un vantaggio non indifferente per chi la “produce”: rende molti in termini di ascolti. Tutti criticano i reality show, i varietà, i talk show ma tutti, o per piacere o per curiosità, li guardano.</i></p> <p><i>Un tempo si diceva che la televisione educava il popolo degli spettatori. E oggi? La televisione continua a esercitare una grande influenza su quanti la guardano, anche quando trasmette un messaggio negativo. In diverse interviste e sondaggi si è chiesto a molti adolescenti qual era il loro sogno; queste rispondevano che avevano sempre ammirato le ragazze in televisione e che avrebbero fatto le veline. Andando oltre, si può dire che oggi, anche grazie alla televisione, la sfacciataggine è sinonimo di bravura e furbizia mentre la stupidità vuol dire divertimento. Anche questa non è, secondo voi, educazione?</i></p>	<p>A verdadeira deficiência da nossa televisão</p> <p>Eu não acho que o problema da televisão seja do conteúdo deste ou daquele episódio de um programa. É bem vindo o episódio sobre cirurgia plástica, ou balé, ou o humorista. Minha opinião é que carece de uma visão cultural do todo, a coragem para mudar entre ballet e humorismo, toda uma série de fatos, acontecimentos, que servem para dar uma imagem um pouco menos mutiladas no mundo em que vivemos. Em outras palavras, a programação corta uma grande parte do que acontece, ao que parece, está se esforçando, escrevendo, para concentrar o entretenimento ao seu nível mais baixo. O que se pode saber de um modo geral e, em particular, do mundo contemporâneo um indivíduo que, por hipótese, tem a TV como a única fonte de informação? Praticamente nada. Isso a verdadeira deficiência da TV. Eu nunca disse que seria melhor transmitir apenas Wagner ou Shakespeare. Também, é claro. Mas é o tom geral, tão pobre, a fazer mal: as referências, as piadas, os comportamentos, a situação, a linguagem. Além de auto-censura, é claro. Este conjunto faz da TV um verdadeiro instrumento do diabo. O da política.</p> <p>(Adaptado de <i>La Repubblica</i> - Corrado Augias)</p> <p>A TV-Lixo? Todos criticam, todos a assistem</p> <p>A chamada TV-lixo tem uma vantagem para quem a “produz” rende muito em termos de audiência. Todos criticam reality shows, programas de variedades, talk shows, mas todos, ou por prazer ou curiosidade, os assistem.</p> <p>Ao mesmo tempo, se dizia que a televisão educava o povo dos espectadores. E hoje? A televisão continua a exercer uma grande influência sobre a quanto assistem, mesmo quando ela envia uma mensagem negativa. Em várias entrevistas e pesquisas se você perguntar a muitos adolescentes qual era seu sonho; eles respondem que sempre admiraram as meninas na televisão e que teriam feito o mesmo. Indo mais longe, podemos dizer que hoje, graças à televisão, a sem-vergonhice é sinônimo de habilidade e astúcia enquanto a estupidez significa diversão. Isso também, na sua opinião, não é educação?</p> <p>Felizmente, no entanto, ainda estão no ar programas culturais,</p>
---	--

<p><i>Fortunatamente, comunque, vanno ancora in onda programmi culturali, rotocalchi pomeridiani che affrontano temi importanti. Il problema è che a volte anche ciò che c'è di buono viene guardato con indifferenza.</i></p> <p><i>Ma nell'epoca dell'apparire, già una semplice riflessione critica, da parte di noi che osserviamo, basterebbe a sviluppare più consapevolezza e attenzione non solo a ciò che va in onda, ma anche, e in particolar modo, al nostro più o meno immediato futuro.</i></p> <p><i>(adattato da Teatro Naturale – Ada Fichera)</i></p>	<p>revistas de tarde que abordam questões importantes. O problema é que às vezes o que é bom é visto com indiferença. Mas na era da aparência, já uma simples reflexão crítica da nossa parte que observamos, bastaria desenvolver mais consciência e atenção não só ao que se passa no ar, mas também, e especialmente, para o nosso mais ou menos futuro imediato.</p> <p>(Adaptado de Teatro Naturale - Ada Fichera)</p>
---	---

Os textos acima possuem 16 conjunções coordenativas aditivas: 8 *copulative* (*e*), 3 (*correlative*) (2 *o...o*, 1 *non solo...ma anche*), 5 (*aggiuntive*) (*anche*); 3 conjunções coordenativas adversativas (*avversative*) (*ma*), 4 conjunções coordenativas alternativas (*disgiuntive*) (*o*), uma conjunção subordinativa proporcional (*avversativa*) (*mentre*), 2 conjunções subordinativas modais (*modali*) (1 *comunque*, 1 *come*), 3 conjunções subordinativas causais (*causali*) (*che*) e 10 conjunções subordinativas integrantes (*dichiarative*) (*che*).

As atividades propostas incluem: ler os textos e a partir de um quadro que se situa ao lado dos textos com vários tipos de programas; reler os textos e sublinhar as informações corretas; discutir quais são e quais não são tv-lixo; fazer uma tabela com os prós e contras das opiniões dos jornalistas; ler frases do discurso direto e transformá-las em discurso indireto e por último escrever em uma folha as opiniões de um dos colegas sobre o que ele pensava quando criança e sobre o que pensa hoje da televisão, conforme observamos abaixo:

<p>10. Leggete rapidamente i due articoli. Secondo voi, quali tra i tipi di programma dati a destra fanno parte della TV-spazzatura e quali no? Discutetene.</p> <p>11. Rileggete i testi e sottolineate le affermazioni corrette.</p> <p>1. Alla televisione italiana manca una visione culturale d'insieme.</p> <p>(...)</p> <p>12. Le conclusioni dei due giornalisti sono positive o negative nei confronti della televisione? Fate una tabella con i pro e contro di questo mass media.</p> <p>13. Leggete queste frasi al discorso diretto e trovate negli articoli le stesse frasi al discorso indiretto.</p> <p>1. "Sarebbe meglio mandare in onda Wagner o Shakespeare"</p> <p>(...)</p>	<p>10. Leiam rapidamente os dois artigos. Na sua opinião, quais são entre os tipos de programas dados a direita, os que fazem parte da tv-lixo? Discutam sobre isso.</p> <p>11. Releiam os textos e sublinhem as afirmações corretas.</p> <p>1. Na televisão italiana falta uma visão cultural do todo.</p> <p>(...)</p> <p>12. As conclusões dos dois jornalistas são positivas ou negativas em relação à televisão? Façam uma tabela com os prós e contras desse meio de comunicação.</p> <p>13. Leiam estas frases no discurso direto e encontrem no texto as mesmas frases no discurso indireto.</p> <p>1. "Seria melhor transmitir Wagner ou Shakespeare"</p> <p>(...)</p> <p>14. Perguntem a um colega o que pensava quando pequeno e o</p>
---	---

14. Chiedete a un compagno cosa pensava da piccolo e cosa pensa ora della televisione. Scrivete su un foglietto le sue risposte e poi riportatele al resto della classe.	que pensa agora da televisão. Escrevam em uma folha as respostas e depois as reportem ao resto da classe.
--	---

Na unidade seguinte, 9 *Paese che vai, usanze che trovi!* [País que vai, costumes que encontra!], o texto argumentativo está na seção *Oltre i confini di casa nostra* [Além dos confins da nossa casa] (p.86). Sob o título *Così ci vedono: creativi, rumorosi e mammoni* [Assim nos veem: criativos, barulhentos e filhinhos da mamãe] temos os estereótipos dos italianos:

<p><i>Gli italiani, agli occhi del mondo, restano piccoli, furbi, mafiosi, facilmente irritabili, mammoni, sempre in ritardo agli appuntamenti, pigri, rumorosi, con il telefonino sempre in mano, in difficoltà se devono parlare lingue straniere, formidabile nel gesticolare ma anche fantasiosi, creativi, amanti delle belle donne, delle automobili e del buon cibo, capaci di godersi la vita, romantici ed emotivi.</i></p> <p><i>A completare l'opera un frasario del tipo "ciao bella- come stai- ti amo" a descrizione di quella che dovrebbe essere una nostra conversazione comune.</i></p> <p><i>Più divertenti, senza dubbio, i luoghi comuni che ritroviamo nelle barzellette. "Come si fa a zittire un italiano", capita di sentir chiedere in Svizzera: "Gli si leggano le braccia dietro la schiena!" E giù risate. Come anche: "Perché gli italiani sono tutti bassi? Perché da bambini la mamma gli ha detto: quando sarai grande andrai a lavorare!" Ma sembra che all'estero ci riconoscano anche a distanza. "Per capire se uno è italiano – confessa una turista inglese – basta prestare attenzione a come si muovono, incuranti, sul marciapiedi, di chi li passi accanto. Si fermano per scattare una foto senza guardare se dietro ci sono persone in coda. Al supermercato provano a superare la fila e parlano sempre a voce altissima". Come se non bastasse "girano con cinture il cui marchio è più grande della stessa cinta o magliette striminzite e occhiali grandissimi".</i></p> <p><i>(Adattato da 50 e più)</i></p>	<p>Os italianos, aos olhos do mundo, permanecem pequenos, espertalhões, mafiosos, facilmente irritáveis, filhinhos da mamãe, sempre atrasados para compromissos, preguiçosos, barulhentos, com o telefone ainda na mão, em apuros, se precisam falar línguas estrangeiras, formidáveis em gesticular mas também imaginativos, criativos, amantes de mulheres bonitas, de carros e de boa comida, capazes de aproveitar a vida, românticos e emotivos.</p> <p>Para completar a frase típica como "Oi querida – como você está – te amo" é uma descrição do que deveria ser a nossa conversa comum.</p> <p>Mais divertidos, sem dúvida, os clichês que encontramos em piadas. "Como faz para calar um italiano", acontece em uma pergunta na Suíça, "Prenda seus braços para trás, nas costas!" E todos riem. Assim como "Por que os italianos são todos baixinhos? Porque quando crianças, a mãe diz a eles: quando você crescer você vai trabalhar!" Mas parece que no exterior, somos reconhecidos mesmo à distância. "Para saber se uma pessoa é italiana - confessa um turista britânico - basta prestar atenção em como eles se movem, independentemente de quem caminha na calçada ao lado deles. Eles param para tirar uma foto sem olhar para trás, se existem pessoas na fila. No supermercado tentam cortar fila e sempre falam em voz alta." Como se isso não bastasse "andam com os cintos de qual marca é a maior que o próprio cinto, ou usam blusas apertadíssimas e óculos enormes".</p> <p><i>(Adaptado de 50 e più)</i></p>
--	--

No texto acima encontramos conjunções coordenativas: aditivas [5 *copulative* (*e*), uma *correlativa* (*ma anche*), 2 *aggiuntive* (*anche*)]; das subordinativas temos: 3 condicionais (*condizionali*) (*se*), 3 integrantes (*dichiarative*) (*che*), 2 modais (*modali*) (*l*

come se, 1 come), 2 condicionais [1 (interrogativa) (come), 1 (esclusiva) (senza)], uma final (finale) (perché) e uma temporal (temporale) (quando). As atividades propostas incluem ler o texto e fazer uma tabela com os estereótipos apresentados, verificar o tempo verbal novo (bastasse), ler as frases com o *congiuntivo imperfetto* e sublinhar as expressões que o antecedem, traduzindo-as na língua dos aprendizes e por último discutir sobre piadas que são feitas sobre os italianos e as pessoas do país dos aprendizes.

<p>3. Rileggete e fate un elenco degli stereotipi che vengano presentati, poi divideteli in categorie. (Aspetto esteriore/Comportamento/Modo di vivere/...)</p> <p>4. Nell'articolo c'è un tempo verbale nuovo (in verde): qual è il relativo infinito?</p> <p>5. Rileggete tutta la frase con la nuova forma, il congiuntivo imperfetto. Sottolineate l'espressione che richiede il congiuntivo e traducete la frase nella vostra lingua.</p> <p>6. Conoscete barzellette che riguardano luoghi comuni sugli italiani? Ne conoscete anche alcune che riguardano i luoghi comuni sul vostro Paese? Parlatene.</p>	<p>3. Releiam e façam um elenco de estereótipos que foram apresentados, depois divida-os em categorias (Aspecto exterior/Comportamento/Modo de viver/...)</p> <p>4. no artigo existe um tempo verbal novo (em verde); qual é o infinitivo relativo?</p> <p>5. Releiam todas as frases com a nova forma, o subjuntivo imperfeito. Sublinhem as expressões que pedem o subjuntivo e traduzam as frases na sua língua.</p> <p>6. Conhecem piadas que dizem respeito a clichês sobre os italianos? Conhecem algumas também que dizem respeito aos clichês do seu país? Conversem sobre isso.</p>
---	--

Na última unidade do AR3, 10 *Siamo tutti europei* [Somos todos europeus], o texto analisado se encontra na seção *Quanto siamo europei?* [Quanto somos europeus?] (p.96) e questiona como os italianos se vêem dentro da união européia:

<p><i>I sondaggi parlano chiaro: quando in passato si chiedeva che cosa pensassero gli italiani dell'Europa unita il risultato era sempre molto più positivo che negli altri Paesi dell'Europa. L'introduzione dell'euro ha certamente frenato questo atteggiamento, ma non lo ha cambiato completamente. Al fatto che l'euro, come ha spesso affermato il governo Berlusconi, sia stato il motivo principale dell'aumento dei prezzi in Italia, non ci crede quasi nessuno seriamente. È certo che se gli italiani avessero messo veramente in dubbio l'unificazione europea e l'euro, ci sarebbe stato un referendum. Gli italiani sono più europei e più convinti di altri? Sembrerebbe di sì, ma andando più a fondo si scopre che la situazione è un po' diversa. Le indagini sulla conoscenza delle lingue straniere continuano a dimostrare che, tra gli europei, gli italiani sono quasi in coda. Per loro il modo di vivere italiano sembra il migliore</i></p>	<p>As pesquisas são claras: no passado, quando se perguntava aos italianos o que achavam da Europa unida o resultado era sempre muito mais positivo do que em outros países europeus. A introdução do euro certamente freou esta atitude, mas não a mudou completamente. O fato de que o euro, como muitas vezes afirmou o governo de Berlusconi, foi o motivo principal para o aumento dos preços na Itália, não há quase ninguém acredite seriamente nisso. É certo que, se os italianos tivessem realmente dúvidas sobre a unificação da Europa e do euro, haveria um referendun. Os italianos são mais europeu e mais convencido do que os outros? Parece que sim, mas indo mais fundo descobre-se que a situação é um pouco diferente. A pesquisa sobre o conhecimento de línguas estrangeiras continua mostrando que, entre os europeus, os italianos estão no fim da fila. Para eles, o modo de vida italiano parece ser o melhor da Europa e que não gostariam de mudá-lo. Na</p>
--	---

<p><i>d'Europa e non se la sentirebbero di cambiarlo. Se si chiedesse infatti agli italiani in quale Paese d'Europa preferirebbero vivere, solo pochi non risponderebbero con un convinto "Naturalmente in Italia!".</i></p> <p><i>Come si concili allora questo fatto con il vasto consenso all'idea dell'Europa unita? Forse bisogna analizzare le aspettative degli italiani nei confronti dell'Europa. Se si fosse mai fatto un sondaggio con la domanda "Cosa vi aspettate dall'Europa?", le risposte sarebbero state più o meno queste: stabilità politica, efficienza e modernità dell'amministrazione, pulizia e correttezza nella politica, fine del clientelismo e della corruzione. In altre parole, gli italiani si aspettano dall'Europa quello che lo stato italiano evidentemente finora non è riuscito a garantire.</i></p> <p><i>Di solito quando un popolo critica lo stato, lo fa perché vuole modificarlo. Gli italiani, invece, lo fanno di solito con un tono di profonda rassegnazione: così è sempre stato e così sarà sempre. Si potrebbe dire che amano l'Italia ma detestano lo stato italiano.</i></p> <p><i>L'atteggiamento negativo nei confronti del proprio stato porta a volte una esterofilia comica: la tendenza, almeno nel campo della politica, a ritenere migliore tutto quello che viene dall'estero. Quest'atteggiamento contrasta con la poca stima che gli italiani hanno della mentalità e del modo di vivere degli altri popoli. Ma questa è solo una delle tante contraddizioni italiane.</i></p>	<p>verdade, se você perguntar aos italianos em que país europeu prefeririam viver, apenas alguns não respondem com um firme "Naturalmente na Itália".</p> <p>Como conciliar esse fato com o então apoio generalizado à ideia de uma Europa unida? Talvez precisemos analisar as expectativas da atitude italiana em relação à Europa. Se fizessem uma enquete com a pergunta "O que você espera da Europa?" as respostas teriam sido mais ou menos assim: estabilidade política, eficiência e modernidade da administração, limpeza e correção na política, o fim do nepotismo e corrupção. Em outras palavras, os italianos esperam da Europa que o Estado italiano, obviamente até agora, não conseguiu garantir.</p> <p>Normalmente quando as pessoas criticam o Estado, fazem isso porque querem mudá-lo. Os italianos, no entanto, geralmente o fazem com um tom de resignação profunda: assim sempre foi e sempre será. Poderia-se dizer que amam a Itália, mas que odeiam o Estado italiano.</p> <p>A atitude negativa em relação ao próprio Estado traz às vezes uma xenofilia cômica: a tendência, pelo menos no campo da política, para se sentir melhor com tudo o que vem do exterior. Esta atitude contrasta com a baixa estima que os italianos têm da mentalidade e do modo de vida de outros povos. Mas esta é apenas uma das muitas contradições italianas.</p>
---	--

No texto, encontramos 8 conjunções coordenativas aditivas (*copulative*) (*e*), 4 conjunções coordenativas adversativa (*avversative*) (*ma*), uma conjunção coordenativa explicativa (*explicativa*) (*infatti*), uma conjunção coordenativa alternativa (*disgiuntiva*) (*o*), uma conjunção coordenativa conclusiva (*conclusiva*) (*allora*), 2 conjunções subordinativas temporais (*temporali*) (*quando*), uma conjunção subordinativa causal (*causale*) (*perché*), 3 conjunções subordinativas condicionais: 2 (*condizionali*) (*se*), 1 (*interrogativa*) (*come*); 7 conjunções subordinativas integrantes (*dichiarative*) (*che*) e uma conjunção subordinativa comparativa (*comparativa*) (*come*).

Dos exercícios propostos, não daremos atenção ao 13 e ao 14 pois não estão diretamente ligados ao texto, solicitam aos aprendizes a formação de regras do *condizionale trapassato* e *condizionale passato*. Os outros, pedem aos estudantes que discutam em sala suas proposições sobre os italianos e seus colegas serem europeístas ou anti-europeístas, pedem para se fazer uma pesquisa se no grupo existem mais europeístas ou anti-europeístas e se segundo os aprendizes a Europa deveria ser aberta a

todos. Esses últimos exercícios solicitam aos estudantes para que eles façam uma tabela com os prós e contras da União Européia:

<p>11. Secondo voi, gli italiani sono europeisti o antieuropeisti? Perché?</p> <p>12. Leggete e ascoltate il testo. Quali sono le frasi che confermano o contraddicono la vostra opinione sull'europeismo degli italiani?</p> <p>15. Fate un sondaggio: il vostro è gruppo europeista o antieuropeista? Secondo voi, l'Europa dovrebbe essere aperta a tutti? Dovrebbe avere una posizione comune forte o rispettare le posizioni dei singoli governi? Fate una tabella con i pro e i contro dell'Europa unita.</p>	<p>11. Na sua opinião, os italianos são europeístas ou anti europeístas? Por quê?</p> <p>12. Leiam e ouçam o texto. Quais são as frases que confirmam ou contradizem a sua opinião sobre o europeísmo dos italianos?</p> <p>15. Façam uma enquete: o seu grupo é europeísta ou anti europeísta? Na sua opinião, a Europa deveria ser aberta a todos? Deveria ter uma forte posição comum ou respeitar as posições de cada governo? Façam uma tabela com os prós e contras da Europa unida.</p>
---	--

Ao final de AR3, podemos perceber um aumento de textos com conjunções subordinativas associados a uma grande quantidade de exercícios de discussão sobre os temas propostos e sobre os tempos verbais. Dentre esses textos e atividades, não encontramos nenhum exercício sobre as conjunções, suas classificações e uso. A pouca produção escrita talvez seja a causa dessa privação, uma vez que ao escrever, organizando suas ideias, há uma maior necessidade de utilizar as conjunções. Muitos dos exercícios que sucedem os textos analisados fomentam a argumentação e a discussão em sala, porém não dão suporte teórico para que a técnica de argumentação seja ensinada de forma explícita.

Na tabela 5 que conferimos, na sequência, todas as conjunções dos textos argumentativos presentes no livro AR3:

Tabela 5: Análise dos textos argumentativos presentes em *Arrivederci!*³.

Unidade	nº de textos argumentativos com conjunções (a= diálogos; b=textos diversos)	Seção e página	Quantidade diferente de conjunções	Classificação e quantidade das conjunções	Atividades propostas dos textos analisados
1	2 (b=2)	b1= <i>Il girardino dei sensi</i> p.17; b2= <i>La parola ai sensi</i> p.18	12	(19)e= c. (1)allora= c. conclusive, (2)o= c. disgiuntive, (2)non solo...	- b1= organizar em uma tabela como aparecem no texto as descrições dos cinco sentidos; - Discutir se o

				<p><i>ma anche= c. correlative,</i> <i>(2)anche= c. aggiuntive,</i> <i>(1)oppure= c. disgiuntiva,</i> <i>(1)ma= c. avversative,</i> <i>(1)come= s. modale,</i> <i>(2)che= s. dichiarative,</i> <i>(1)che= s. causale,</i> <i>(1)anche se= s. concessiva,</i> <i>(1)perché= s. causale</i></p>	<p>aprendiz acharia interessante ir a uma festa como a <i>Quintessenza</i> e o que ele gostaria de experimentar em uma manifestação dos cinco sentidos. - b2= fazer uma lista do que é necessário para um convite "aos cinco sentidos"; - Responder as perguntas sobre quais são os conselhos dados para um convite perfeito; - Em grupo, criar um menu para um convite "aos cinco sentidos", apresenta-lo aos colegas de classe e convencer os outros grupos a aceitarem o seu convite; - Escrever as expressões usadas no texto e liga-las às explicações, - Reler o parágrafo <i>Per le orecchie</i> e discutir como seria possível se comunicar em silêncio e quais seriam as possibilidades de uma comunicação sem palavras.</p>
2	1 (b)	<p><i>La solidarietà non ha età</i> p.25</p>	10	<p><i>(4)e= c. copulative,</i> <i>(3)ma= c. avversative,</i> <i>(2)anche= c. aggiuntive,</i> <i>(2)ma anche= c. correlative,</i> <i>(1)infatti= c. dichiarativa,</i> <i>(1)inoltre= c. aggiuntive,</i> <i>(2)o= c.</i></p>	<p>- Ler o texto e responder o que é o Serviço Civil Nacional; - Sublinhar as palavras-chaves.</p>

				<i>disgiuntive,</i> <i>(3)che= s.</i> <i>dichiarative,</i> <i>(1)anche se= s.</i> <i>concessiva,</i> <i>(1)perché= s.</i> <i>causale</i>	
3	1 (b)	<i>Generazioni a</i> <i>confronto p.</i> <i>34</i>	5	<i>(4)e= c.</i> <i>copulative,</i> <i>(1)ma= c.</i> <i>avversativa,</i> <i>(1)o= c.</i> <i>disgiuntiva,</i> <i>(1)come= s.</i> <i>dubitativa,</i> <i>(1)appena= s.</i> <i>temporali</i>	- Ler o texto e responder: o que é o "Banco da memória"? - Segundo os aprendizes, o que é mais interessante: a Itália contada pelos avós ou os avós contados pelos netos? Justificar.
4	1 (b)	<i>L'arte di</i> <i>essere felici</i> <i>p.40</i>	8	<i>(6)e= c.</i> <i>copulative,</i> <i>(2)o= c.</i> <i>disgiuntive,</i> <i>(1)ma= c.</i> <i>avversativa,</i> <i>(1)più che= s.</i> <i>comparativa,</i> <i>(1)come= s.</i> <i>comparativa,</i> <i>(5)che= s.</i> <i>dichiarative,</i> <i>(1)se= s.</i> <i>condizionale,</i> <i>(1)senza= s.</i> <i>esclusive</i>	- Ler e elencar o que faz os italianos felizes, - Procurar no texto palavras ligadas à felicidade, - O que consiste: "a arte de aproveitar a vida" que dá título ao livro? - O modelo italiano corresponde à ideia de felicidade do aprendiz? - Procurar no texto duas novas formas verbais e procurar o infinitivo dos verbos.
5	1 (b)	<i>Vita e società</i> <i>p.51</i>	6	<i>(6)e= c.</i> <i>copulative,</i> <i>(2)o= c.</i> <i>disgiuntive,</i> <i>(1)quindi= c.</i> <i>conclusiva,</i> <i>(1)tuttavia= c.</i> <i>avversativa,</i> <i>(1)però= c.</i> <i>avversativa,</i> <i>(4)che= s.</i> <i>dichiarative</i>	- Resumir as etapas relativas às situações da mulher na Itália; - Ler os textos e fazer ligações entre eles, escrevendo os aspectos negativos e positivos; - Discutir sobre a imagem e o papel da mulher no país dos aprendizes, quais diferenças

					existentes em relação à realidade italiana e se existe um fenômeno similar aos das <i>veline</i> .
6	1 (b)	<i>Esiste la bellezza ideale? p.62</i>	7	(17)e= c. copulative, (2)tuttavia= c. avversative, (1)o= c. disgiuntiva, (2)mentre= s. avversative, (3)che= s. dichiarative, (1)che= s. comparative, (2)come= s. comparative	- Comparar a beleza do século XX com a beleza de hoje; - Procurar no texto as palavras que se referem ao conceito de beleza; - Observar as fotos e ligá-las às várias partes do texto, justificando sua escolha; - Responder quais são as características mais importantes em cada período histórico; - Em grupo, completar a tabela, segundo os aprendizes, sobre quais são as coisas que representam melhor a beleza; - Como é representada a beleza no país do aprendiz? Quais modelos definem a beleza do país do aprendiz?
7	1 (b)	<i>Un paese, molte lingue p. 70</i>	5	(4)e= c. copulative, (2)ma= c. avversative, (2)o= c. disgiuntive, (8)che= s. dichiarative, (1)quando= s. temporale	- Ler o texto e procurar a frase verdadeira; - Rer o texto e elencar as características do dialeto, do italiano escrito e do italiano falado, - Encontrar as formas que aparecem do <i>passato remoto</i> e ligá-las ao seu infinitivo; - Procurar quais momentos

					encontramos o <i>passato remoto</i> e onde encontramos as expressões dialetais.
8	1 (b)	<i>Informazione o divertimento?</i> p.81	11	(8)e= c. <i>copulative</i> , (3)ma= c. <i>avversative</i> , (4)o= c. <i>disgiuntive</i> , (2)o...o= c. <i>correlative</i> , (1)non solo...ma anche= c. <i>correlative</i> , (5)anche= c. <i>aggiuntive</i> , (10)che= s. <i>dichiarative</i> , (3)che= s. <i>causale</i> , (1)comunque= s. <i>modale</i> , (1)come= s. <i>modale</i> , (1)mentre= s. <i>avversativa</i>	- Ler os artigos, separar e discutir quais são os programas que fazem parte da <i>TV-lixo</i> e quais não fazem; - Sublinhar as informações corretas de acordo com o texto; - Fazer uma tabela com os confrontos entre os dois jornalistas sobre a Tv; - Ler as frases no discurso direto e encontrar as correspondentes no texto no discurso indireto; - Perguntar a um amigo o que ele pensava quando criança e o que pensa hoje sobre a televisão e escrever em uma folha para depois reportar as respostas ao resto da classe.
9	1 (b)	<i>Oltre i confini di casa nostra</i> p.86	11	(5)e= c. <i>copulative</i> , (1)ma anche= c. <i>correlative</i> , (2)anche= c. <i>aggiuntive</i> , (3)se= s. <i>condizionali</i> , (3)che= s. <i>dichiarative</i> , (1)come= s. <i>modale</i> , (1)come se= s. <i>modale</i> , (1)perché= s. <i>finale</i> , (1)come= s. <i>interrogativa</i> , (1)senza= s.	- b1= ler o texto e fazer uma tabela com os estereótipos apresentados; - Procurar o infinitivo dos tempos verbais em verde, - Ler as frases com o <i>congiuntivo imperfetto</i> e sublinhar as expressões que o antecedem, traduzindo as frases na língua do aprendiz,

				<i>esclusiva,</i> <i>(1)quando= s.</i> <i>temporale</i>	- Discutir sobre piadas que são feitas sobre os italianos e as pessoas do país do aprendiz.
10	1 (b)	<i>Quanto siamo europei? p.96</i>	11	<i>(8)e= c.</i> <i>correlative,</i> <i>(4)ma= c.</i> <i>avversative,</i> <i>(1)infatti= c.</i> <i>dichiarativa,</i> <i>(1)o= c.</i> <i>disgiuntiva,</i> <i>(1)allora= c.</i> <i>conclusiva,</i> <i>(2)quando= s.</i> <i>temporali,</i> <i>(1)come= s.</i> <i>comprativa,</i> <i>(1)come= s.</i> <i>interrogativa,</i> <i>(7)che= s.</i> <i>dichiarative,</i> <i>(1)perché= s.</i> <i>causale, (2)se=</i> <i>s. condizionale</i>	- Ler o texto e procurar as frases que confirmam e contradizem a opinião do aprendiz sobre o europeísmo dos italianos; - Fazer uma pesquisa se no grupo existem mais europeístas ou ante europeístas e se, segundo os aprendizes, a Europa deveria ser aberta a todos; - Fazer uma tabela com os prós e contras da UE.

4.3. Casos especiais:

No percurso de toda a análise, priorizamos o texto argumentativo e a partir dele nos aprofundamos nas conjunções e nas atividades a eles correlatas, porém, alguns textos não argumentativos com conjunções apresentavam atividades e explicações sobre algumas conjunções³⁸. A tais casos demos a denominação de “casos especiais” e estão presentes somente no livro *Arrivederci!*³ nas unidades 2, 5 e 6. Uma vez que nosso foco era o texto argumentativo, não apresentaremos os textos, mas somente as atividades e as explicações que nos interessam.

Na unidade 2 de AR3, a parte gramatical prevê o ensino de *dato che* [dado que] e *visto che* [visto que], que aparecem em um texto não argumentativo na seção *Siamo tutti altruisti?* [Somos todos altruístas?] (p.27). A explicação aparece ao lado do

³⁸ Mesmo sendo textos não argumentativos, essa seção tem como objetivo mostrar que existe alguma sistematização das conjunções no livro didático analisado, porém, deslocada de seu contexto principal: a argumentação.

exercício 17 na parte direita da página, em um quadro azul. A atividade pede para que o aprendiz procure no texto uma frase similar à dada:

<p>17. Cercate nel testo la frase corrispondente a questa e poi completate la regola:</p> <p>«Alcuni dipendenti statali prossimi alla pensione hanno potuto scegliere tra due alternative perché esisteva l'“esonero dal servizio”».</p> <p>Per spiegare meglio una frase principale, si usa _____</p> <p>(= dato che).</p> <p>→ pag. 28/5</p>	<p>17. Procurem no texto a frase correspondente a esta e depois completem a regra:</p> <p>«Alguns dependentes estatais próximos à aposentadoria puderam escolher entre duas alternativas porque existia a “exoneração do serviço”».</p> <p>Para explicar melhor uma frase principal se usa _____</p> <p>(= visto que).</p> <p>→ pag. 28/5</p>
--	---

A frase a ser completada com a conjunção subordinativa *causale* (*dato che*) segue abaixo uma seta que indica a página e o exercício da seção *La grammatica da vicino* em que existe um exercício de transformação de frases usando essas conjunções com a explicação: “*dato che / visto che introducono una frase secondaria che spiega meglio la frase principale*” [dado que / visto que introduzem uma frase secundária que explica melhor a frase principal]. Na seção, *Ripassiamo* dessa unidade a explicação vem dada da seguinte forma:

<i>Dato che / Visto che + frase secondaria</i>	<i>Dado que / Visto que + frase secundária</i>
<p><i>Dato che</i> non ho molto tempo libero, verso dei soldi in beneficenza</p> <p><i>Visto che</i> è retribuito, il SCN permette di diffondere la cultura della pace e di guadagnare qualche soldo!</p>	<p><i>Dado que</i> não tenho muito tempo livre, dou meu dinheiro à beneficência.</p> <p><i>Visto que</i> é remunerado, o SCN permite de difundir a cultura da paz e de ganhar qualquer dinheiro!</p>

Outra unidade que devemos destacar é a unidade 5, pois nela as conjunções subordinativas *causali*: *poiché* [uma vez que], *perché* [porque] e *siccome* [como] também são apresentadas após um texto não argumentativo na seção *Conoscete bene l'Italia?* [Conhecem bem a Itália?] (p.49), inseridas em um exercício de procurar as frases e completar regras:

<p>7. Ricercate nel testo le frasi corrispondenti a quelle date.</p> <p>Cosa notate? Completate la regola.</p> <p>1. Per governare, la DC si allea con partiti minori perché ha</p>	<p>7. Procurem no texto as frases correspondentes àquelas dadas.</p> <p>O que notam? Completem a regra.</p> <p>1. Para governar, a DC si alia com partidos menores porque</p>
---	---

<p>solo una maggioranza relativa.</p> <p>2. Il PCI cambia nome perché con la caduta del Muro di Berlino si è conclusa la guerra fredda.</p> <p>Le congiunzioni perché, poiché, siccome indicano un rapporto di causa. perché non si trova mai _____ della frase.</p> <p>→ pag. 52 / 3</p>	<p>tem somente uma minoria relativa.</p> <p>2. O PCI muda de nome porque com a queda do Muro de Berlim se encerra a guerra fria.</p> <p>As conjunções porque, uma vez que, como indicam uma relação de causa. porque não se encontra nunca _____ da frase.</p> <p>→ pag. 52 / 3</p>
---	---

A regra dada deve ser completada com “all’inizio” [no início], o exercício indicado pela seta se encontra na seção *La grammatica da vicino* e não possui nenhuma explicação sobre as conjunções como no caso anterior. Na seção *Ripassiamo*, encontramos frases como exemplo de como se usam essas conjunções.

Outra unidade que possui uma pequena explicação de duas conjunções é a unidade 6, na seção *Esiste la bellezza ideale?* [Existe a beleza ideal?] (p. 63). Ali aparecem várias propagandas de produtos diversos e abaixo uma atividade em que se deve ler os slogans e indicar seus significados escondidos. No quadro azul ao lado, há apenas a indicação “quando (congiunzione temporale) / se (congiunzioni condizionale) → pag 66 / 4” [quando (conjunção temporal) / se (conjunção condicional) → pág. 66 / 4]. A indicação da página é para os exercícios da seção *La grammatica da vicino* e o exercício 4 faz uma distinção entre as conjunções *se* e *quando*:

<p>4. Se o quando? Scegliete la congiunzione giusta. Attenzione: a volte vanno bene entrambe.</p> <p>1. Se Quando continui a mangiare bene e a non bere, vedrai che rimani in forma.</p> <p>2. Se Quando esci di casa per andare al lavoro, ricorda di chiudere a chiave la porta.</p> <p>3. Se Quando vivi in mezzo al caos, è ovvio che poi non trovi le cose.</p> <p>4. Se Quando Antonella tornerà dalle vacanze, la inviterò a cena.</p> <p>Quando è una congiunzione temporale: Quando verrà Giorgio, gli parlerò io. (è sicuro che Giorgio verrà, ma non si sa quando)</p> <p>Se è una congiunzione condizionale: Se verrà Giorgio, gli parlerò io. (non si sa se Giorgio effettivamente verrà)</p>	<p>4 Se ou quando? Escolham a conjunção correta. Atenção: às vezes ambas estão de acordo.</p> <p>1. Se Quando você continuar a comer bem e não beber, você verá que ficará em forma.</p> <p>2. Se Quando você sair de casa para ir ao trabalho, lembre-se de trancar a porta.</p> <p>3 Se Quando você vive no meio do caos, é óbvio que depois você não consegue encontrar as coisas.</p> <p>4 Se Quando Antonella retornar de férias, a convidarei para jantar.</p> <p>Quando é uma conjunção temporal: Quando Giorgio vier eu falarei com ele. (Giorgio é certo que virá, mas você não sabe quando)</p> <p>Se for uma conjunção condicional: Se Giorgio vier, eu falarei com ele. (Não sei se Giorgio realmente vem)</p>
---	---

Mesmo não sendo ligado a nenhum texto argumentativo, esse exercício é menos mecânico que os anteriores, uma vez que se trata de conjunções diferentes, o aprendiz

deve pensar muito mais no sentido que quer dar à frase antes de responder: um sentido temporal ou de condição.

Na seção seguinte, em que se tem o resumo da unidade, *Ripassiamo*, apresentam-se três frases que novamente ilustram o uso de *se* e *quando*:

<i>Se andiamo a mangiare fuori, voglio portarti in un posto speciale!</i> <i>Domani, quando arrivi, andiamo a mangiare fuori.</i> <i>Quando sono stato a Roma, ho visitato anche gli studi di Cinecittà.</i>	Se formos comer fora, quero levar você em um lugar especial! Amanhã, quando chegar, iremos comer fora. Quando fui a Roma, visitei também os estúdios do Cinecittà.
--	--

Ao final de AR3, a sessão *Grammatica* compila toda a gramática apresentada no livro, indicando a unidade e a página em que se pode encontrá-la. As conjunções estão presentes nessa seção (p.217) e são divididas em coordenativas e subordinativas. Das coordenativas são apresentadas somente *e* e *ma*. Conforme visto na análise e no capítulo 2, existem muito mais do que apenas essas duas e o próprio livro utiliza muitas outras em seus textos. Das conjunções subordinativas apresentadas existe a classificação entre temporais, causais, finais, concessivas e condicionais. Novamente percebemos uma falha no material que se utilizou em seus textos de muito mais conjunções subordinativas que as apresentadas.

Podemos perceber após a apresentação dos textos, das conjunções e das atividades a eles correlacionadas que pouco se utiliza da produção escrita e conforme citamos no capítulo 1, o domínio de produção textual exige muito mais do que outros domínios (SCHNEUWLY&DOLZ, 2004). Logo o domínio de uma situação comunicativa ajudaria e muito ao aprendiz a desenvolver suas habilidades e competências linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, verificamos como são apresentadas as conjunções em textos argumentativos que se encontram em uma coleção de livros didáticos para ensino de italiano. Como base teórica, apoiamo-nos em autores que apontam a necessidade das conjunções para o desenvolvimento de um texto argumentativo (falado ou escrito), conforme apresentado no capítulo 1. Tais autores identificam e definem língua como um sistema necessário para a interação e relacionado a aspectos sociais, cognitivos e históricos. Outra noção importante para embasar nosso trabalho foi a relação entre sujeito e texto. Nesse sentido, vimos que o sujeito é ator da interação, que transforma o texto no lugar em que a interação acontece, logo, autor/leitor (emissor/interlocutor) transformam-se, constroem significados e são construídos durante a interação.

Expusemos ainda, as categorias do texto como “objeto do dizer” e o “objeto de figura” (MARCUSCHI, 2008), respectivamente, o discurso e sua esquematização. Entre eles encontra-se o gênero, uma prática social e textual discursiva. Uma vez que no livro didático encontramos vários gêneros e tipos textuais, houve a necessidade de apresentarmos como esses autores definiam o tipo textual argumentativo. Compartilhamos com Koch (2011b) a ideia de que a argumentação é uma atividade básica a qualquer discurso e que sua progressão acontece por meio de articulações argumentativas, essenciais para a coesão e coerência de qualquer texto.

As marcas linguísticas da argumentação estão presentes nas relações que estabelecem entre o que é enunciado e a enunciação. Podemos destacar algumas delas como, por exemplo, as pressuposições, os performativos implícitos, auxiliares modais, verbos de atitude, entre outros, que foram elencados na seção 1.1.2. Essas marcas revelam a atitude do emissor em relação ao texto, porém, os diferentes níveis de significação que o texto adquire - sua interpretação - fazem parte da competência linguística do interlocutor que está inserida na sua competência comunicativa.

No que diz respeito à competência comunicativa, apresentamos dois modelos: um desenvolvido por Bachman (1990) para o uso em testes linguísticos de aprendizagem de uma segunda língua e outro desenvolvido por Celce-Murcia (2007) com foco no ensino de línguas. Sabendo que para o ensino de línguas, o professor apoia-se em um livro didático adotado pela instituição que trabalha, atualmente, os

livros didáticos de italiano são elaborados de acordo com os requisitos e parâmetros de ensino e aprendizagem explicitados no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Vimos que os conceitos de língua, sujeito e texto do QECR são os mesmos que apresentamos em nosso arcabouço teórico e que eles são necessários para o entendimento dos níveis de organização da aprendizagem em línguas. O usuário da língua é considerado o foco do QECR para as divisões em níveis, nos quais são descritos o que ele é capaz de fazer linguisticamente ao atingir cada um dos seis níveis do QECR. Ao pensarmos na argumentação como uma necessidade para a comunicação, poderíamos achar que em níveis elementares ela seria estudada, trabalhada e desenvolvida, porém somente a partir do nível B2 do QECR é que há uma descrição clara sobre a capacidade do aprendiz de argumentar. Acreditamos que seja necessário, desde o nível A1, o desenvolvimento de explanações sistematizadas e de atividades que tenham como foco as conjunções na língua estrangeira em estudo.

No capítulo 2, mostramos como se organizam as orações coordenadas e subordinadas tanto em “Português Brasileiro” (PB) quanto em Língua Italiana (LI). Apontamos e classificamos as conjunções coordenativas e subordinativas de cada língua e percebemos algumas semelhanças e diferenças. Dentre as diferenças, podemos destacar o fato de que as conjunções coordenativas italianas *copulative*, *aggiuntive* e *correlative* juntas, correspondem à conjunção aditiva coordenativa do português. Dentre as conjunções subordinativas italianas, verificamos que as *concessive*, *eccettuative* e *limitative* são correspondentes às concessivas em PB; as *condizionali*, *esclusive* e *dubitative e interrogative* correspondem às condicionais em PB; as *comparative* e *consecutive* da LI correspondem às comparativas em PB.

A metodologia desenvolvida no capítulo 3 descreveu o contexto da pesquisa e seus participantes, inicialmente fizemos um questionário aos professores do Italiano no *Campus* para saber se eles também percebiam as dificuldades dos alunos para redigirem textos argumentativos e no uso das conjunções. A grande maioria dos professores percebiam que os alunos tinham dificuldades com as conjunções e que para trabalhar com elas, muitos se utilizavam de material próprio, pois não encontravam exercícios nos livros didáticos que pudessem ajuda-los a sanar tais problemas.

Com base nessas respostas, resolvemos então analisar o livro didático que era utilizado no curso de extensão universitária Italiano no *Campus*. Apresentamos cada livro a ser estudado e suas seções. Percebemos que nos livros *Arrivederci!*, volumes 1 e

2 (que correspondem, respectivamente, aos níveis A1 e A2 do QECR) as seções são nomeadas e definidas por atividades. O volume 3 de *Arrivederci!* (correspondente aos níveis B1/B1+) não possui essa divisão em seções e por isso não foi possível classificar os textos de acordo com a seção, mas com o título presente no topo da página.

Após a apresentação dos livros e suas seções, retomamos as perguntas de pesquisa para nortear a análise dos textos presentes nos livros didáticos selecionados como objeto de pesquisa. As perguntas são as seguintes:

- 3 Como se dá a presença das conjunções em textos de tipo argumentativo nos livros didáticos da coleção *Arrivederci*? Como as conjunções são apresentadas nas unidades didáticas?
- 4 Qual a relação entre os textos argumentativos e as respectivas atividades propostas?

Os textos que foram considerados argumentativos apresentavam ao menos um operador modal, conforme explicitado na exposição do arcabouço teórico. Depois de selecionarmos os textos, identificamos as conjunções ali presentes e as classificamos como coordenativas ou subordinativas, de acordo com a gramática italiana. A seguir descrevemos as atividades ligadas a cada texto com o intuito de encontrarmos alguma que mencionasse as conjunções apresentadas ou ainda, que promovesse a discussão sobre seu uso. Muitas atividades apresentavam exemplos de enunciados que incluíam conjunções para motivar as produções orais por parte dos aprendizes, outras promoviam a discussão do tema oralmente ou ainda, se relacionavam com o texto somente por algum aspecto gramatical. As atividades, raramente, solicitavam do aprendiz alguma produção escrita significativa e se limitavam a tabelas e exercícios em grupo.

Nos volumes 1 e 2 dos livros analisados, notamos que a atividade de produção escrita se restringia apenas às seções *Scriviamo* de cada livro. Entretanto, essa seção não está presente em todas as unidades de todos os livros, conforme pudemos observar, na tabela 2. Descrevemos, ainda, alguns “casos especiais” do volume, em que a conjunção era apresentada em explicações e atividades gramaticais, entretanto, não estavam relacionadas a nenhum texto argumentativo como ponto de partida.

Para introduzirmos a análise dos textos, pesquisamos sobre a história do livro didático de língua estrangeira e pudemos perceber que anteriormente às teorias de aprendizagem, o livro didático dependia somente de sua disponibilidade, uma vez que era muito difícil e custoso fazer um livro. Até o final da década de 1940, quando o

conceito de língua estava predominantemente ligado à ideia de um conjunto de estruturas linguísticas e em que a referência principal era a língua escrita, as gramáticas se tornaram os primeiros livros didáticos. Os alunos eram proibidos de usar seus livros em sala, deveriam estudá-los em casa a fim de se preparar para as aulas em que apenas ouviriam. O método de tradução popularizou os livros, ao final da década de 1940 as gramáticas e manuais deram lugar aos livros que davam ênfase também à língua falada. Por volta de 1970, os livros começam a representar situações cotidianas para o aprendiz e, em 1980, se tornam mais elaborados do ponto de vista estético, tornam-se um sistema de materiais didáticos integrados que incluem o livro de exercícios, livro do aluno, livro do professor, materiais extras, vídeos etc.

O livro *Arrivederci!* faz parte desse sistema integrado que mencionamos acima, pois oferece vários tipos de suporte ao professor e aos aprendizes. Ao analisarmos o primeiro volume, percebemos que nele se encontram mais diálogos de caráter argumentativo e que possuem mais conjunções coordenativas que subordinativas. Uma possível explicação para esse fato é que na oralidade não temos tanto espaço para a subordinação, as frases são curtas e dinâmicas (D'ACHILLE, 2003). Não há nenhuma menção às conjunções ao longo do livro 1 nas atividades que seguem os textos. Algumas delas propõem uma discussão do tema a ser tratado, entretanto, não são explicitadas quais conjunções os aprendizes podem utilizar na discussão, ferramentas necessárias para a argumentação.

No segundo volume de *Arrivederci!* foi possível perceber um aumento de textos argumentativos em detrimento dos diálogos. Uma possível explicação poderia ser o fato de que temas dos textos da seção de cultura e civilização (*L'Italia da vicino*) se tornam mais variados e dão margem a mais discussões. Todas as unidades possuem ao menos um texto argumentativo com atividades relacionadas que incentivam os aprendizes à produção oral e ao desenvolvimento de sua competência linguística. Na Unidade 7 deste volume, temos pela primeira vez uma atividade que possui exemplos do que seria mais adequado dizer em relação às escolhas das conjunções e ainda se utiliza da conjunção conclusiva *quindi* [portanto] com o valor de *perché* [por que/ para que]. Em muitas outras unidades, encontramos esse tipo de exemplo, com exposições de conjunções em várias frases, entretanto, não há nenhuma sistematização de seu uso, o que nos faz entender que os autores do material pressupõem que a simples exposição às conjunções possibilitaria aos aprendizes sua competência de uso.

O terceiro volume da coleção difere dos outros dois, pois a diagramação e a não nomeações das seções trazem mais fluidez à sua leitura. Neste nível (B1/B1+) há a presença de conjunções em todos os textos, motivada, talvez, pela introdução do tempo verbal subjuntivo (*congiuntivo*), discussões de temas variados e solicitação de (poucas) produções escritas. Algumas atividades que se relacionam com os textos argumentativos analisados possuem exemplos com conjunções, no entanto, não há nenhuma atividade que proponha o uso das conjunções de forma explícita, tampouco de observação de sua presença no texto. Podemos levantar a hipótese de que as poucas atividades de produção escrita talvez sejam a causa da falta de sistematização das conjunções em atividades associadas a textos argumentativos e também, após os exemplos de enunciados. Ao escrever, os aprendizes devem organizar as ideias e encadeá-las de forma coesa e coerente, para isso, haveria mais necessidade de utilizar, de forma consciente, as conjunções. Outras atividades que sucedem os textos analisados fomentam a argumentação e a discussão em sala, porém não dão suporte teórico para que essa argumentação seja uma ocasião para relacionar uma determinada conjunção a seus vários significados e usos.

A análise dos denominados “casos especiais”, na seção 4.3, teve o intuito mostrar que existe alguma sistematização das conjunções e atividades sobre elas, mas esses momentos de explicitação não estão relacionados a nenhum texto argumentativo. A sistematização na seção *Grammatica* possui bem menos conjunções que as apresentadas nos textos. Dentre muitas atividades de preenchimento de lacunas com conjunções, destacamos apenas uma em que se solicita que aprendiz opte entre duas conjunções (*quando* e *se*), de acordo com o sentido do enunciado, temporal ou condicional.

Podemos ainda nos questionar: se a argumentação é essencial à comunicação e as conjunções dão a ela a coesão necessária, por que somente nos níveis mais avançados é que encontramos uma sistematização, embora de maneira rasa, das conjunções?

A resposta à questão envolve muitos aspectos, entre eles a demanda social da comunicação oral. Percebemos através de várias propagandas e publicidades de escolas de idiomas que falar, comunicar-se oralmente na língua alvo é algo muito importante. Se considerarmos que na fala o uso de conjunções é mais restrito, pois como já dissemos anteriormente, na oralidade, os enunciados são dinâmicos e curtos, não

havendo tempo para a elaboração de subordinadas (D'ACHILE, 2003). Isso também pode justificar a pouca quantidade de atividades que envolvam a produção escrita.

Outro fator a ser mencionado é que o QECR, base para o planejamento e para a elaboração de materiais didáticos, menciona o ensino da habilidade de argumentar apenas a partir do nível B2. Em nossa opinião, o ensino da argumentação em língua estrangeira deveria estar presente desde os níveis iniciais. Para finalizarmos nossa resposta, poderíamos também pensar que o volume de conteúdo gramatical nos níveis iniciais é alto e, talvez, as conjunções não sejam consideradas prioridade para desenvolvermos a comunicação oral.

Esperamos que este trabalho possa trazer contribuições para a área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no tocante aos critérios para análise de material didático, especificamente, quanto à presença de textos argumentativos, de sistematização das conjunções e de atividades com esse enfoque. A análise de textos dos alunos realizada na pesquisa inicial nos permite afirmar que a simples exposição às conjunções através de textos autênticos não parece propiciar o desenvolvimento da sua competência de uso. Este trabalho afirma a necessidade de expor os aprendizes a textos argumentativos autênticos, de motivá-los a identificar as conjunções em seus diferentes contextos e de envolvê-los em atividades escritas e orais de cunho argumentativo que exijam a escolha consciente das conjunções em função do sentido que se deseja construir no texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMAN, L. F. A Habilidade Comunicativa da Linguagem. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 6, No. 1, 2003 (77-128).
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BENEDETTI, I.C. *Dicionário Martins Fontes- Italiano-Português*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CATTANA, A., NESCI, M. T. *Dizionario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli editore, 2010.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57. 2007 Springer.
- COLOMBO, F; FARACI, C; LUCA, P. De. *Arrivederci! 2*. Milano: Edilingua, 2011.
- _____. *Arrivederci! 1*. Milano: Edilingua, 2011.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação*. Tradução ROSÁRIO, M. J. P. & SOARES, N. V. Lisboa: Edições Asa, 2001.
- COSTA, A. C., FERREIRA, S. *Dizionario Portoghese-Italiano, Italiano-Português*. Bologna: Zanichelli editore, 2011.
- CUNHA, C. CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- D’ACHILE, P. *L’Italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino, 2003.
- DASTOLI, C. A., [et al.]... *Parola Chiave: dizionario di italiano per brasiliani*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FARACI, C; LUCA, P De; BIAGI, D; COLOMBO, F. *Arrivederci! 3*. Milano: Edilingua, 2012.

FIGUEIREDO, F.J.Q. de. *Aprendendo com os erros – Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2ed, 2004.

HYMES, D. (1967). *Models of the interaction of language and social setting*. Journal of Social Issues 23(2): 8–38

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011(a).

_____. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011(b).

LIMA, R. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2011.

MARCUCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TALLE, Y; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PAIVA, V.L.M.O. e. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: *O Livro Didático de Língua Estrangeira – Múltiplas Perspectivas*. DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. E-mail: um novo gênero textual. In. MASCUSCHI, LA&XAVIER, A.C. (Orgs). *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004 p.68-90.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: ROJO, R e CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SENSINI, M. *La grammatica dela Lingua Italiana*. Milano: Oscar Mondatori, 1997.

SILVA, V.L.T. da. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). In *SOLETRAS*, Ano IV, nº 08. São Gonçalo: UERJ, jul/dez.2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/01.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2015.

TRAVAGLIA, L.C. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 51, p. 39-79, 2007.

VIEIRA, D.A. *A didatização de materiais autênticos para o ensino de italiano língua estrangeira*. 2012. 278 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em 23 de julho de 2015