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

Luciana Rita Mauro

**Material autêntico e tarefas no
ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira:
entre teoria e prática didática**

Versão corrigida

São Paulo
2013

Luciana Rita Mauro

**Material autêntico e tarefas no
ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira:
entre teoria e prática didática**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisabetta A. R. M. C. Santoro

São Paulo
2013

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.

Para Djanira e Renato, amor incondicional.

Para Eliza e Rosana, minhas almas exteriores.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a Dr^a Elisabetta Santoro, que não mediu esforços para que esta dissertação fosse concluída, por ter me ensinado a pesquisar e a me apaixonar pelo ensino por tarefas, pelo apoio e paciência nos meus momentos de dúvidas.

À Prof^a Dr^a Fernanda Ortale, por ter me apresentado textos valiosos e que, através das reflexões acerca do papel do professor, fortaleceu minha prática.

À Prof^a Dr^a Eliane Lousada, pelos ensinamentos sobre a escrita acadêmica, pelos conselhos e pelas novas teorias apresentadas.

À Prof^a Dr^a Cecilia Casini, que, junto à minha orientadora, permitiu minha monitoria nos cursos do *Italiano no Campus*.

À Prof^a Dr^a Paola Baccin, que, mesmo de longe, me apoiou e me proporcionou uma nova chance.

Aos queridos amigos e colegas de profissão:

Adriana Pitarello, por ter me trazido de volta para casa em um momento em que eu estava perdida;

Marcel Vasconcelos, pela ajuda imprescindível e por dar forma a ideias preciosas durante noites insones;

Alexandre Antoniazzi, pela clareza do olhar, por compartilhar impressões sobre essa vida de encontros e desencontros;

Daniela Aparecida Vieira, pela força, pela ajuda e pelo exemplo de profissionalismo;

Ana Paula Souza, pelo apoio e por me lembrar que podemos levar a leveza da dança para outras áreas da vida;

Darius Leva Emrani, por ter me dado a oportunidade de apresentar pela primeira vez, e para um público totalmente novo, o mundo do material autêntico e das tarefas;

Eloína Ribeiro, pelas importantes sugestões.

A todos os alunos participantes da pesquisa, pela motivação e troca de experiências que fortaleciam diariamente a minha paixão pelo meu trabalho.

Resumo

MAURO, L. R. *Material autêntico e tarefas no ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira: entre teoria e prática didática*. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A pesquisa aqui apresentada surgiu com o intuito de trazer para a sala de aula a “realidade” da língua italiana, proporcionando assim aos aprendizes brasileiros um meio para interagir através da comunicação, tanto oral como escrita. A preocupação que deu origem à reflexão proposta baseou-se em dois pontos fundamentais no âmbito do ensino/aprendizagem de língua estrangeira: *o que ensinar* e *como ensinar*. Para refletir sobre a primeira questão, foram problematizados os conceitos de material autêntico e de autenticidade, enquanto para a segunda foram tomados como referência os estudos relacionados ao ensino por tarefas. Com base nessas reflexões teóricas, foi realizado um curso experimental de italiano para principiantes, com uma duração de 45 horas, cujas unidades didáticas foram inteiramente elaboradas a partir de material autêntico e cujas atividades foram desenvolvidas tendo como apoio teórico o ensino por tarefas. Paralelamente ao citado curso experimental, aconteceu outro curso, também para principiantes e com a mesma duração, que pertencia aos cursos de extensão universitária da Universidade de São Paulo, para o qual foi utilizado o livro didático adotado. Os participantes dos dois cursos constituíram um grupo experimental e um grupo controle. O objetivo principal foi verificar, comparando os dois grupos, se a utilização de material didático e de atividades significativas produz diferenças não apenas no desempenho linguístico dos dois grupos, mas também em sua atitude em relação à aprendizagem da língua estrangeira.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira; material autêntico; ensino por tarefas; interação.

Abstract

MAURO, L. R. *Authentic material and tasks in teaching and learning of italian as foreign language: between theory and practice*. 2013. 207 f. Thesis (Master Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

This research appeared in order to bring to the classroom the "reality" of the Italian language, thereby providing to brazilian learners an instrument to interact through both oral and written communication. The concern that is part of the proposed reflection was based on two key points in the teaching/learning of foreign languages: *what to* teach and *how to* teach. For the first point, we started from the questioning of authentic material, authenticity and of the concept of task, and for the second one, we took as reference the studies about task based learning and teaching. Based on these theoretical reflections, it was designed an experimental italian course for beginners, with a duration of 45 hours, whose teaching units were created entirely starting from authentic materials and tasks. Together with this experimental course, an italian course level 1 was also realized. In this course the Italian language was studied with a teaching book. The participants of both courses constituted an experimental and a control group. The main objective was to investigate, comparing the two groups, if the utilization of teaching material and meaningful activities produces differences not only in the linguistic performance of the two groups, but also in their attitude related to the foreign language learning.

Keywords: teaching-learning of italian as foreign language; authentic material; task based learning; interaction.

Abstract

MAURO, L. R. *Materiale autentico e task nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano come lingua straniera: tra teoria e pratica didattica*. 2013. 207 p. Tesi (Master) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

La ricerca qui presentata è nata per portare in classe la “realtà” della lingua italiana, offrendo in tal modo agli apprendenti brasiliani un mezzo per interagire attraverso la comunicazione, tanto orale quanto scritta. La preoccupazione che ha dato origine alla riflessione proposta si è basata su due punti fondamentali nell'ambito dell'insegnamento dell'apprendimento delle lingue straniere: *che cosa* insegnare e *come* insegnare. Per riflettere sulla prima questione, sono stati problematizzati i concetti di materiale autentico e di autenticità, mentre per la seconda sono stati presi come riferimento gli studi legati al task. Sulla base di queste riflessioni teoriche, è stato realizzato un corso sperimentale di italiano per principianti assoluti, con una durata di 45 ore, le cui unità didattiche sono state interamente elaborate a partire da materiale autentico e le cui attività sono state sviluppate con il sostegno teorico degli studi sul task. Parallelamente al citato corso sperimentale, è stato realizzato un altro corso, anch'esso per principianti assoluti e con la stessa durata, che apparteneva ai corsi liberi dell'*Universidade de São Paulo*, per il quale è stata utilizzato il manuale didattico adottato. I partecipanti dei due corsi hanno costituito un gruppo sperimentale e un gruppo controllo. L'obiettivo principale è stato verificare, comparando i due gruppi, se l'utilizzazione di materiale didattico e di attività significative produce differenze non solo nella performance linguistica dei due gruppi, ma anche nel loro atteggiamento nei confronti dell'apprendimento di una lingua straniera.

Parole chiave: insegnamento-apprendimento dell'italiano come lingua straniera; materiale autentico; task; interazione.

Lista de figuras e tabelas

Figura 1 – Os três componentes da habilidade comunicativa em Bachman	p.33
Figura 2 – A competência linguística em Bachman	p.34
Figura 3 – Quadro do ciclo das tarefas (Willis)	p. 99
Tabelas comparativas – Linea Diretta 1a e tarefas do curso experimental	p. 101

Sumário

Introdução	p. 12
1 As teorias de aquisição de línguas estrangeiras e a prática didática	p. 19
1.1 Material autêntico, autenticidade e abordagem comunicativa	p. 19
1.1.1 <i>Input</i> , competência e a Abordagem Comunicativa	p. 25
1.1.2 As críticas à Abordagem Comunicativa	p. 37
1.2 O ensino por tarefas	p. 38
1.2.1 O conceito de tarefa	p. 43
1.2.2 Conhecimento implícito e explícito	p. 50
1.2.3 Produção, interação e o percurso de aquisição de línguas estrangeiras	p. 52
1.2.4 A <i>hipótese da interação</i>	p. 57
1.2.5 O interacionismo sociodiscursivo	p. 61
2. Da teoria à prática: a metodologia escolhida para a pesquisa	p. 70
2.1 O desenvolvimento da pesquisa e os instrumentos utilizados	p. 71
2.1.1 A ficha do aluno	p. 72
2.1.2 O teste escrito de avaliação intermediária	p. 74
2.1.3 A prova escrita final	p. 78
2.1.4 O questionário de avaliação do curso	p. 82
2.2 Os participantes	p. 83
2.2.1 O grupo do curso experimental	p. 84
2.2.2 O grupo controle	p. 85
2.3 O curso do grupo controle: <i>Italiano no Campus</i> , nível 1	p. 86
2.4 Do livro didático ao curso experimental: <i>Linea Diretta</i> x tarefas	p. 89
2.5. O curso do grupo experimental	p. 105

2.5.1 As unidades didáticas baseadas no ensino por tarefas	p. 109
3. Depois das aulas: análise dos dados dos aprendizes	p. 125
3.1 Os resultados do teste de avaliação intermediária	p. 126
3.2 Os resultados da prova final	p. 132
3.3 Os questionários de avaliação de curso	p. 136
 Conclusões	 p. 148
 Referências bibliográficas	 p. 152
 Anexo I – As unidades didáticas do curso experimental	 p. 158
 Anexo II – Teste de avaliação intermediária	 p. 198
 Anexo III – Prova final do Italiano no Campus (nível 1)	 p. 201
 Anexo IV – Questionário de avaliação do curso	 p. 205

Introdução

O pensamento crítico sobre os meios didáticos utilizados nos cursos de língua italiana leva a questionar tanto a pertinência dos métodos até hoje escolhidos, quanto a artificialidade que pode tomar conta do espaço da sala de aula. A experiência direta com os aprendizes em seu processo de aquisição trouxe as primeiras perguntas, ainda embrionárias, que culminaram, mais tarde, nos questionamentos que deram origem à pesquisa aqui apresentada: como iniciar e aprofundar o contato dos aprendizes com a língua-alvo? Eles estão comunicando, ou tentando comunicar o que realmente querem dizer? Qual é o papel do professor nessa conjuntura e diante de grupos formados por indivíduos com experiências de vida e repertórios culturais tão distintos?

O que eu observava era que a limitação presente no material didático se refletia com frequência nas relações estabelecidas entre professor e aprendizes e na relação que os aprendizes desenvolviam com a língua italiana. Esse incômodo acompanhou meu trabalho até o momento em que cursei, em 2008 e como aluna especial, uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas ministrada pela professora, que se tornaria depois minha orientadora. A disciplina intitulava-se: *O Papel da Produção Oral e Escrita na Aquisição/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras* e estimulava reflexões sobre o processo de aquisição de línguas estrangeiras, sobre as diferentes maneiras de entender *input*, produção e interação em sala de aula, sobre como considerar aprendizes e professores. Foi nesse contexto que surgiu o projeto de pesquisa a partir do qual foi escrita esta dissertação.

Em 2010, participei da seleção do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas e meu projeto de mestrado foi aceito. Paralelamente, trabalhei como docente-monitória no *Italiano no Campus*, isto é, nos cursos de língua e

cultura italianas oferecido pela Área de Língua e Literatura da USP através do Serviço de Cultura e Extensão, aberto à comunidade. A monitoria durou três anos (do começo de 2010 ao final de 2012) e no período inicial a mesma inquietação se mantinha. Em um grupo de quinto semestre, ainda em minha primeira experiência como docente dos citados cursos, uma situação em sala de aula foi particularmente significativa e me motivou ainda mais na escolha do tema desta pesquisa. A situação foi a seguinte: durante o desenvolvimento de uma atividade proposta pelo livro didático adotado nos cursos, na qual os aprendizes, em duplas, deveriam contar uma situação real vivida por eles, eu me surpreendi com uma das histórias que ouvi. Ao pedir mais detalhes, a aluna riu e disse não se tratar de um fato real. Pois bem, a proposta da atividade era a explanação de uma experiência vivida, mas, provavelmente porque estava acostumada a considerar a sala de aula como o lugar do faz-de-conta, a aluna utilizou uma história imaginária, abstendo-se da oportunidade de dizer algo que fosse significativo para ela e que fizesse parte de seu universo fora da sala de aula. Uma das justificativas dadas foi exatamente o fato de se tratar “somente” de um exercício. Portanto, para facilitar a realização da tarefa, ela lançou mão de modelos de língua com os quais havia acabado de entrar em contato. A estratégia foi válida, obviamente, mas o que permaneceu foi minha estranheza com as relações que já haviam sido estabelecidas naquele grupo.

O episódio que acabo de contar reflete as premissas presentes no livro didático utilizado na época. Todos os seus diálogos e alguns de seus textos escritos são elaborados pelos autores do livro e executados por atores “como se fossem reais”. A escolha é feita em função das estruturas que devem ser apresentadas, e essa dinâmica é transparente e clara para os aprendizes desde o começo. Logo, qual seria o problema de a produção oral de um aprendiz ser baseada em fatos fictícios, mesmo quando lhe foi

pedido para falar de sua experiência? Se realidade e ficção podem se misturar no livro didático, isso pode também ser feito por quem o está utilizando.

A pesquisa que aqui apresentamos procura propor reflexões que, a partir disso, têm o intuito de se interrogar sobre como trazer para a sala de aula a “realidade” da língua-alvo, proporcionando assim um meio de interação social e cultural aos aprendizes através da comunicação, seja ela oral ou escrita. A preocupação que subjaz a essa proposta é, também, a de promover o contato dos aprendizes com questões inerentes à língua-alvo, partindo da convicção que a vida “real” trazida para a sala de aula torna significativas as atividades realizadas e, desse modo, transforma a relação entre o aprendiz e a língua que está aprendendo.

Vale ressaltar que o presente trabalho está inserido em um amplo campo de pesquisa. A questão do material autêntico e da autenticidade já foram abordadas em outros trabalhos acadêmicos, entre eles há a tese de doutorado de Maria Aparecida Caltabiano, defendida em 1999 no Instituto de Estudos da Linguagem de Campinas, intitulada “É verdade ou faz de conta? Observando a sala de aula de língua estrangeira” e cujo objetivo era investigar a interação que se dá entre aprendizes de língua inglesa, relacionando os momentos de verdade e faz de conta em aulas que seguem a abordagem comunicativa e problematizando a questão da autenticidade. Pode-se citar também a dissertação de mestrado de Daniela Aparecida Vieira, publicada em 2012 pela editora Nova Alexandria, cujo título é “O uso de materiais autênticos nas aulas de italiano como língua estrangeira. Teorias e práticas”, que problematiza a didatização de materiais autênticos.

A pesquisa que será apresentada a seguir baseou-se em dois pilares centrais: *o que* ensinar e *como* ensinar, isto é, que tipo de material utilizar em sala de aula e de que forma trabalhar com o material selecionado.

As reflexões acerca do material didático levaram à escolha de se utilizar materiais autênticos. Assumiu-se a definição Coste (1970) que considera “autêntico” todo o material que não foi preparado ou adaptado para o ensino de língua estrangeira, mas que era endereçado na origem ao falante nativo da língua em questão. Nesse âmbito, as discussões sobre *input* compreensível (KRASHEN, 1982) e *input* compreendido (GASS, 1997) foram úteis para se estabelecer qual seria a língua a ser trabalhada dentro de sala de aula, uma vez que deveria ser, ao mesmo tempo, acessível ao aprendiz e não limitada e controlada. Logo, as discussões sobre o caráter comunicativo da linguagem tomaram forma a partir dos estudos de Hymes (1971) e introduziram a importância de se analisar as várias competências das quais o falante de uma língua lança mão ao se comunicar. Essa problematização culminou com a leitura e a análise do estudo de Bachman (2003 [1990]) sobre a competência linguística e a competência estratégica nas habilidades comunicativas da linguagem.

A partir do material autêntico como *input* e das competências empregadas na comunicação por meio da língua, emergiram as discussões sobre *como* trabalhar com esse material dentro de sala de aula. Chegou-se, então, a pensar no ensino baseado em tarefas (*task based teaching*) e na problematização do conceito de tarefa no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Willis (1996), o objetivo da tarefa é criar um propósito real para o uso da língua e fornecer um contexto natural para o seu estudo. Para que uma atividade seja considerada uma tarefa, devem ser levados em consideração os seguintes critérios: o foco no significado; uma lacuna a ser sanada;

dependência, por parte do aprendiz, dos próprios recursos para completar as atividades; e um resultado claro e definido obtido através da língua utilizada (ELLIS, 2009).

Partindo desses pressupostos, decidimos que as reflexões teóricas poderiam se transformar em prática didática e que os cursos do *Italiano no Campus*, cuja vocação é a pesquisa, poderiam ser o âmbito no qual experimentar ideias e se confrontar com a “vida real”. Chegamos à conclusão que a comparação entre um curso realizado a partir do livro didático normalmente adotado para os cursos do *Italiano no Campus* e outro curso, que chamamos “experimental”, feito com base em material autêntico e apenas com atividades desenvolvidas a partir das convicções do ensino por tarefa, seria uma maneira de verificar se haveria diferenças no curso e nos aprendizes. Assim, o principal objetivo da pesquisa foi observar os dois grupos de alunos (um grupo experimental e um grupo controle) e analisar, por meio de suas manifestações linguísticas, diferenças em seu desenvolvimento linguístico, de acordo com o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* (doravante, QCER, 2001). O grupo controle estudou a língua italiana com o livro didático *Linea Diretta Nuovo vol. 1a*, no curso de nível 1 do *Italiano no Campus*, oferecido na grade dos Cursos de Cultura e Extensão Universitária pela Área de Italiano do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Para formar o grupo experimental, foi oferecido o “Curso Experimental de Italiano – Nível 1”, inserido na grade dos Cursos de Cultura e Extensão Universitária, inteiramente baseado em unidades didáticas elaboradas a partir de material autêntico e construídas pensando nas características das tarefas.

Para avaliar o desenvolvimento linguístico dos grupos, foram aplicadas duas avaliações: o *teste de avaliação intermediária* e a *prova final*. Já para averiguar a percepção dos aprendizes sobre o trabalho feito no decorrer dos cursos, foi aplicado o

questionário de avaliação do curso. Além disso, mantive um diário para registrar, aula após aula, minhas observações e reflexões.

Dessa forma, buscou-se responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Comparando o desempenho de um grupo experimental, que trabalhou com material autêntico e tarefas, e de um grupo controle, que utilizou um livro didático cuja proposta segue o esquema apresentação-prática-produção, quais diferenças e semelhanças é possível observar em seu desenvolvimento linguístico? A quais competências dizem respeito?
2. De que forma e em que medida se evidencia o impacto do material autêntico e das tarefas nos resultados do grupo experimental, obtidos a partir de testes e questionário?

A dissertação foi dividida em três capítulos e seus conteúdos são descritos no *plano da dissertação* abaixo:

1. o primeiro capítulo apresenta as definições e as discussões sobre material autêntico e autenticidade em sala de aula. Além disso, são feitas considerações sobre o *input*, as competências de linguagem e a abordagem comunicativa. Em seguida, discute-se o ensino por tarefas, considerando, em especial, os estudos sobre a aquisição de línguas estrangeiras, que culminaram com a criação de modelos explicativos do processo de aquisição de língua estrangeira com base nos quais se justifica a pesquisa;
2. no segundo capítulo são ilustrados os passos da pesquisa como a elaboração do material didático para o curso experimental, a descrição dos instrumentos de pesquisa, a descrição das unidades didáticas e das dinâmicas utilizadas em

sala de aula. São apresentadas também considerações críticas sobre as diferenças entre a primeira unidade do *Linea Diretta Nuovo vol. 1a* e a primeira unidade didática elaborada para o grupo experimental;

3. o terceiro capítulo apresenta os resultados de ambos os grupos no teste de avaliação intermediária e na prova final, além das respostas dos próprios aprendizes ao questionário de avaliação dos cursos frequentados, analisadas para que pudessem ser identificadas suas reações, suas opiniões em relação ao material didático utilizado e suas considerações a respeito de seu próprio processo de aprendizagem.

E por fim, nas Conclusões, as perguntas de pesquisa são retomadas e problematizadas a partir dos resultados analisados e com base nos pressupostos teóricos tratados nesta dissertação.

Capítulo 1

As teorias de aquisição de línguas estrangeiras e a prática didática

Neste capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos que impulsionaram e embasaram a pesquisa. Após ilustrar as reflexões sobre a prática didática, que deram origem ao projeto e têm o material autêntico e o ensino por tarefas como ponto de partida, serão analisadas as definições e as discussões sobre material autêntico e autenticidade em sala de aula. Em seguida, serão debatidas a abordagem comunicativa e a competência comunicativa. Depois se discutirá o ensino por tarefas, considerando, em especial, os estudos de aquisição de línguas estrangeiras que culminaram com a criação de modelos explicativos do processo de aquisição e que justificam nossas escolhas.

1.3 Material autêntico, autenticidade e abordagem comunicativa

A reflexão sobre o material autêntico presente nesta pesquisa iniciou-se com a observação da prática em sala de aula. O uso do livro didático, muitas vezes, mostrava o quão limitadas eram as atividades e os exercícios elaborados e endereçados aos aprendizes, tanto aos iniciantes absolutos, quanto aos dos níveis subsequentes. Também parecia limitado o material linguístico (escrito ou oral), a partir do qual se apoiavam tais atividades/exercícios.

Franzoni (1992) afirma que esse “desconforto” em relação ao livro utilizado em classe deve-se à preocupação de professores e pesquisadores da área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com a artificialidade no ambiente de sala de aula, que advém da utilização de materiais fabricados exclusivamente para o ensino de uma língua estrangeira. Observa-se, por isso, um esforço para aproximar-se de uma possível autenticidade. Vale lembrar que, segundo a autora, a palavra “autêntico”, no âmbito da

pedagogia de línguas estrangeiras, pode trazer à tona a palavra “natural”, a qual, por sua vez, nos remete ao Método Direto. Tal método foi o precursor de uma era que buscou o melhor meio de se ensinar uma língua estrangeira: a chamada Era do Método (cf. RICHARDS/RODGERS, 2001), que pregava, entre outros elementos, que poderíamos aprender uma língua estrangeira da mesma forma que aprendemos nossa língua materna¹.

Do ponto de vista metodológico, Franzoni aponta para a questão vinculada ao material didático utilizado na sala de aula através da dicotomia autenticidade/não autenticidade. A estudiosa toma a definição de Coste (1970) de material autêntico, como aquele endereçado na origem ao falante nativo da língua em questão e não produzido tendo em mente aprendizes dessa língua. O material autêntico traria consigo uma ideia de "realidade" e de "verdade" para o âmbito de sala de aula, diferentemente do material elaborado exclusivamente para aprendizes. Para suprir a necessidade de "autenticidade", Franzoni afirma que muitos manuais didáticos apresentam a *autentificação*, ou seja, diálogos simulados que chegam a obter o status de "quase-autênticos". Essa estratégia pode ser lançada, também, na elaboração de textos e o princípio é sempre o mesmo: forjar uma situação real. Segundo a autora, a *autentificação* surgiu, de certa forma, com o desenvolvimento de novas abordagens no ensino de línguas estrangeiras, que visavam a diálogos nociónais-funcionais² e comunicativos (FRANZONI, 1992).

A Análise da Conversação, destinada a descrever as estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores (cf. MARCUSCHI, 2007), pode dar conta de explicar

¹ Corder (1967) afirma, porém, que os aprendizes de segundas línguas já possuem um sistema de língua, já sabem para que serve e quais são suas funções e seus potenciais comunicativos. A criança, por sua vez, ainda precisa aprender. Em outras palavras, o aprendiz de segunda língua já possui uma língua e a experiência de aprendê-la.

² O método nocional-funcional surgiu na década de setenta e caracteriza os conteúdos de ensino com base em atos comunicativos e em noções, representadas pelo valor semântico de conceitos, e não mais em estruturas gramaticais (cf. BALBONI, 1999).

algumas das estratégias utilizadas no processo de *autentificação*. De fato, seu objetivo é observar os aspectos envolvidos na atividade conversacional, isto é, os conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais imprescindíveis para que a interação seja bem sucedida, com ênfase nos processos cooperativos presentes na atividade de conversação. Reproduzir o que constitui a conversação "real" nos diálogos criados para os livros didáticos é o que, com frequência, se faz para aproximá-lo da autenticidade.

Corroboram essas reflexões as afirmações de Widdowson (1978, 2005), segundo o qual, em muitos exemplos usados em livros didáticos a língua se manifesta, mas não se materializa como real comportamento comunicativo. Segundo o autor, a necessidade comunicativa é apresentada nos livros de forma dissociada da língua-alvo, negando-se assim, ao aprendiz, a oportunidade de vincular o objeto de ensino, que é a língua estrangeira (LE), a contextos de uso. A incumbência dos professores é mostrar como as convenções são concretizadas através de outro sistema linguístico. Faz-se necessária, portanto, uma abordagem de ensino que permita o desenvolvimento da habilidade de comunicação, na qual a comunicação seja também o objetivo de ensino.

Há de se acrescentar ainda que a dita "autenticidade" não diz respeito somente ao material utilizado, pois, de acordo com Breen (1985), é possível distinguir, no contexto da aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, entre quatro diferentes tipos:

1. A autenticidade dos textos;
2. A autenticidade da interpretação dos aprendizes;
3. A autenticidade das tarefas elaboradas a partir dos textos;
4. A autenticidade da situação social em sala de aula.

Portanto, pode-se afirmar que a “autenticidade” é resultante da interdependência entre estes elementos, isto é, “autêntico” é o que se dá no espaço da sala de aula, que

possui um contexto social definido e que provê condições para que ocorra a aprendizagem. Há, então, em um segundo momento, um deslocamento do foco para as tarefas elaboradas a partir do material selecionado – dando o devido valor ao impacto causado na sala de aula (FRANZONI, 1992, p. 45). Assim, colocando o material didático como um instrumento que contribui para o processo de ensino e aprendizagem, priorizamos *o que* fazer e *como* trabalhar com esse material. Além disso, ao se escolher o material autêntico, é oferecido aos aprendizes um contato mais amplo com diferentes exemplos da língua-alvo, como textos de diferentes gêneros, filmes e canções. Dentro deste contexto, a estudiosa ainda ressalta que por ser um mediador não-exclusivo, o material por si só não garante o sucesso no processo de ensino/aprendizagem:

[...] não se deve esquecer de que esses contatos não são transparentes e que cada aprendiz, como ser histórico, estabelecerá um tipo particular de relação com cada texto, relação que nem sempre pode ser predeterminada. O professor fixará, é claro, objetivos para o trabalho com os diferentes textos apresentados na sala de aula (propostos por ele mesmo ou pelos alunos), mas não pode ter a pretensão/ilusão de que atingir esses objetivos implica controlar os efeitos de sentido que tais textos vão produzir nos aprendizes. (FRANZONI, 1992, p. 51).

Brown e Menasche (s/d), por sua vez, definem tipos diferentes de autenticidade do material. São eles:

- a) Autenticidade do *input* genuíno: material não criado para a sala de aula, mas para a vida real e usado no ensino de línguas sem sofrer nenhum tipo de modificação. Um exemplo seria a leitura de um artigo de jornal ou revista sem interrupção ou controle de compreensão.
- b) Autenticidade do *input* alterado: não há alteração no sentido do material original, mas ele não é exatamente como era, pois há mudanças, tais como alterações na imagem e

cores e anotações de léxico. Podemos pensar, como exemplo, em artigos de jornais fotocopiados e com anotações que servem de base para uma discussão.

c) Autenticidade do *input* adaptado: o material é criado para a vida real, mas é adaptado pelo professor. Palavras e estruturas gramaticais são modificadas com o objetivo de simplificar o texto, o que pode paradoxalmente tornar o texto mais difícil, uma vez que ligações originais de ideias e redundâncias que ajudam na compreensão podem, sem querer, ser removidas no processo. Para citar um exemplo, temos os livros de leitura facilitada.

d) Autenticidade do *input* simulado: o material é criado para a sala de aula e copia uma situação genuína, como a *autentificação* citada por Franzoni. Um exemplo é a criação de um artigo de jornal como se fosse real, mesmo tendo como espaço de circulação somente a sala de aula;

e) Inautenticidade: o material é elaborado para a sala de aula sem a preocupação de parecer genuíno. Por exemplo, as práticas de pronúncia e explicações formais de estruturas gramaticais.

Os estudiosos apresentam também tipos diferentes de autenticidade das tarefas elaboradas para o ensino de línguas. E, ao oferecê-las, admitem acreditar que provavelmente não exista uma autenticidade de tarefas reais, já que a sala de aula é um ambiente de natureza artificial, nas palavras dos próprios autores. Essa autenticidade, segundo Brown e Menasche (s/d), seria alcançada somente através de imersão total no contexto da língua-alvo e sem a presença de um “instrutor”. Eles apontam para três possibilidades:

1. Autenticidade da tarefa genuína: quando os aprendizes se engajam em tarefas do mesmo modo e pelas mesmas razões que fariam no mundo real;

2. Autenticidade da tarefa simulada: quando não há intenção de copiar o real dentro da sala de aula, mas o foco está no aprendizado da língua;

3. Autenticidade da tarefa pedagógica: quando não há intenção de copiar o mundo real, mas a tarefa é útil no contexto da sala de aula.

Widdowson, por sua vez, também problematiza a questão da autenticidade em sala de aula. Para o estudioso, o excerto, por exemplo, é apenas uma porção de discurso genuíno, uma amostra real de uso que está fora do contexto comunicativo maior ao qual pertence. Ao ser utilizado apenas para ensinar a língua, o excerto perde sua autenticidade. Porém, se o objetivo é adquirir capacidades comunicativas, é necessário recorrer a uma intervenção pedagógica nas amostras (WIDDOWSON, 1978, 2005, p. 113).

Como se pode perceber, a discussão sobre o material autêntico e a autenticidade em sala de aula abrange um vasto leque de possibilidades. Juntamente com o material há de se levar em consideração o que será feito a partir dele. Tanto o material autêntico (de acordo com a definição de Coste), como as tarefas elaboradas a partir dele (o que fazer e como trabalhar com ele, de acordo com Franzoni) são essenciais para um processo de ensino e aprendizagem mais condizente com a realidade. E ainda, ao se refletir sobre a autenticidade da comunicação em sala de aula, é possível observar que muitas vezes o aprendiz é motivado a participar de atividades tão forjadas que o resultado dessa interação é uma produção igualmente forjada e sem relevância para o aprendiz. Acaba-se por desvalorizar a relação professor-aprendiz, como se as interações que se dão dentro da sala não fossem relevantes.

1.1.1 *Input*, competência e a Abordagem Comunicativa

É essencial, neste momento, abordar questões do âmbito dos estudos de aquisição de línguas estrangeiras (*Second Language Acquisition*), área que se define pelo estudo sistemático dos processos de aquisição de uma língua estrangeira e que tem como objetivo a descrição e a explicação dos fenômenos que implicam tais processos, considerando tanto fatores externos (ambiente social e estímulos recebidos), quanto fatores internos (processos cognitivos) (ELLIS, 1997, p. 3-6).

Uma das principais correntes dos estudos de aquisição de línguas estrangeiras é o inatismo, que parte da premissa que todos os indivíduos possuem conhecimento estrutural da língua (capacidade inata), que permite a eles construir a gramática da língua estrangeira e aprender a se expressar adequadamente. Como representante dessa corrente pode-se citar Krashen (1982), que apresentou um modelo teórico articulado e simples sobre como aconteceria o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Outro fator positivo de seus estudos é a importância dada pelo autor às representações da vida real, seja ao tentar explicar como acontece a aquisição de uma língua estrangeira, seja no que diz respeito ao uso genuíno da língua em sala de aula. A seguir, apresentamos, muito resumidamente, as cinco hipóteses formuladas pelo estudioso em sua Teoria do Monitor

1. *Aquisição/Aprendizagem*: segundo a qual, a aquisição para os adultos corresponderia a um processo subconsciente similar, mas não idêntico, ao da aquisição da primeira língua pelas crianças. Já a aprendizagem seria o processo consciente que se dá através das regras gramaticais e da metalinguagem;

2. *Ordem Natural*: a aquisição de estruturas gramaticais obedeceria a uma ordem previsível;
3. *Hipótese do Monitor*: a função de monitor ou editor é característica da aprendizagem e possibilitaria a correção e modificação do enunciado antes ou depois de sua produção;
4. *Hipótese do Input*: segundo a qual uma língua seria adquirida entendendo a mensagem através do recebimento de um *input* compreensível;
5. *Filtro Afetivo*: refere-se a como fatores afetivos, tais como motivação, autoconfiança e ansiedade, podem interferir positivamente ou negativamente no processo de aquisição.

A já citada *hipótese do input* é aqui apresentada com o intuito de responder a questões sobre como ocorre a aquisição de uma língua estrangeira e a subsequente progressão dos aprendizes. Serão explicitadas, portanto, as premissas desta que é tida como a principal de suas hipóteses.

De acordo com Krashen, para que a aquisição seja promovida é necessário que o aprendiz seja exposto a um *input* que apresente uma estrutura que esteja um pouco acima de sua competência atual. Para representar graficamente esse conceito, o estudioso utilizou a fórmula $i+1$, onde i indica a competência atual do aprendiz e $+1$ a maior complexidade do *input* em relação ao que já foi adquirido. Um fator essencial é que esse *input* seja compreensível, como explica na seguinte afirmação: uma condição necessária “[...] para mudar do estágio i para o estágio $i+1$ é que o aprendiz entenda o

input que contenha $i+1$, onde ‘entender’ significa que o aprendiz está com o foco no sentido e não na forma da mensagem” (KRASHEN, 1982, p. 21).³

A compreensão de uma estrutura $i+1$, que contém elementos linguísticos que o aprendiz ainda não conhece, poderia ser alcançada utilizando elementos como o contexto e conhecimentos extralinguísticos que contribuiriam para o entendimento da língua em uso. Além disso, Krashen também defende que a habilidade de produção oral emerge por si só, após o desenvolvimento das devidas competências adquiridas por meio da compreensão de textos orais e escritos, e que a fluência na fala não pode ser ensinada diretamente (KRASHEN, 1982, p. 22). Cria-se, dessa forma, uma questão complexa no que diz respeito à compreensibilidade, já que seu controle está apenas em quem emite o *input*, isto é, o professor (cf. SANTORO, 2011).

Estas considerações evidenciam a importância da comunicação real em sala de aula e do material linguístico ao qual os aprendizes estão expostos. Faz-se necessária, então, a introdução do conceito de competência comunicativa.

Em 1971, Hymes escreve “*On Communicative Competence*” e traz uma reflexão acerca dos estudos da linguagem correntes na época. Aqui o falante ideal de Chomsky é colocado em xeque - Hymes afirma que para lidar com a realidade dos falantes é indispensável que se desenvolva uma teoria que dê aos fatores socioculturais um papel constitutivo. Hymes critica a dicotomia proposta por Chomsky entre “competência”, que é o conhecimento das estruturas de uma língua (não consciente e acessível espontaneamente) e o “desempenho” linguístico, entendido como o processo de utilizar esse conhecimento. O estudioso acredita que o fator sociolinguístico deveria entrar na

³ “[...] a necessary [...] condition to move from stage i to stage $i+1$ is that the acquirer understand input that contains $i+1$, where ‘understand’ means that the acquirer is focused on the meaning and not the form of the message.” [exceto onde explicitado, as traduções do inglês e do italiano são todas de nossa autoria].

definição de competência, pois se refere ao uso da língua. Como exemplo, cita o desenvolvimento da linguagem infantil: as crianças adquirem o conhecimento de sentenças não somente gramaticais, mas também apropriadas, e sabem o quê, com quem e de que modo falar. Isto quer dizer que a internalização de atitudes que visam a alcançar uma língua e seu uso são tão importantes quanto a internalização das atitudes através do uso da língua em si. A aquisição de tal competência é estimulada pela necessidade de experiência social (HYMES, 1971, p. 269-278). O estudioso ainda afirma:

Nós rompemos irrevogavelmente com o modelo que restringe o papel da língua em face à função referencial, em face ao som e que define a organização da língua somente no que diz respeito a regras que liguem ambos. [...] Um modelo de língua deve traçá-la em face a uma conduta comunicativa e da vida social. (1971: 278).⁴

Por sua vez, Widdowson (2005) aborda e aprofunda o uso da comunicação e seus fatores intrínsecos em sala de aula na obra “O ensino de línguas para a comunicação”. Com o intuito de esclarecer questões que surgiam com a adoção da abordagem comunicativa e com o intuito de organizar afirmações e conceitos que já vinham sendo utilizados por ele e outros estudiosos, logo na introdução, compromete-se a “investigar todo o complexo assunto da comunicação e as consequências práticas de adotá-la como um objetivo de ensino”, afirmando a pertinência de “uma apreciação da natureza do discurso e das habilidades de que se precisa na sua criação” (WIDDOWSON, 2005, p.10). Quanto à ortodoxia que, de maneira geral, segue todo método que está em voga, o estudioso claramente posiciona-se a favor de uma investigação crítica do embasamento e das implicações práticas no uso da nova abordagem.

⁴ “We break irrevocably with the model that restricts the design of language to one face toward referential meaning, one toward sound, and that defines the organization of language as solely consisting of rules for linking the two. [...] A model of language must design it with a face toward communicative construct and social life.”

De acordo com o linguista, o indivíduo que domina uma determinada língua estrangeira faz mais do que compreender, falar, ler e escrever frases: ele utiliza essas habilidades a fim de conseguir um efeito comunicativo, unindo, portanto, a forma (gramatical) e o uso (comunicativo). Produzir frases corretas, mas fora de contexto, é um modo de manifestar o conhecimento do sistema linguístico. Porém, o uso da linguagem é mais complexo – usa-se o sistema linguístico e ao mesmo tempo assume-se um comportamento comunicativo com significados. O problema de se desvincular a forma do uso reflete diretamente na dinâmica do ensino da língua estrangeira, pois, em geral, em sala de aula a língua-alvo é somente língua em exposição e não se constituiria como discurso. E “o discurso só pode ser ensinado em instâncias concretas de uso” (WIDDOWSON, 2005, p. 82).

Portanto, as quatro habilidades de linguagem precisam ser entendidas de maneira mais profunda. Widdowson as classifica de acordo com:

- o **meio**, meio físico real através do qual o sistema linguístico se manifesta: a fala e a composição são habilidades produtivas que utilizam os meios auditivo e visual. O autor ainda especifica a audição e a compreensão como suas contrapartidas receptivas.
- a **modalidade**, ou seja, a maneira pela qual o sistema linguístico é realizado como uso em atos de comunicação: podemos distinguir uma modalidade escrita na qual a interpretação é expressa produtivamente enquanto escrita ou receptivamente na leitura, e uma modalidade falada que é realizada produtivamente na forma do dizer e receptivamente na forma do ouvir.
- o **modo**, que é o tipo de atividade social ligada à comunicação: podemos distinguir as habilidades recíprocas de corresponder na modalidade escrita e de conversar na modalidade falada, e contrastá-las com a habilidade não-recíproca da interpretação.

As habilidades definidas de acordo com o “modo” e a “modalidade” dizem respeito à “capacidade comunicativa” e as habilidades definidas de acordo com o “meio” são “habilidades linguísticas”. Logo, o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira deveria associar a capacidade comunicativa das habilidades linguísticas intrínsecas à língua estrangeira, ou seja, seria necessária a transferência da capacidade comunicativa já adquirida pelo aprendiz em sua língua materna para um meio de expressão diferente: o da língua-alvo. Widdowson acredita que a melhor forma de colocar em prática essas questões seria associar o ensino de uma língua estrangeira às disciplinas do currículo escolar (2005, p 81-107).⁵

Em “*From communicative competence to communicative language pedagogy*”, um artigo de 1983, Canale retoma explicitamente o conceito de competência comunicativa utilizado por Hymes e apresenta uma revisão do estudo publicado por Canale e Swain (1980). A preocupação deste novo trabalho é a popularidade que o termo “competência comunicativa” havia ganhado. Não obstante, certos conflitos estavam presentes em sua conceitualização, pesquisa e aplicação na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Canale (1983) traça, então, um construto teórico e evidencia as aplicações para o ensino e a avaliação de segundas línguas. A comunicação é, para o autor, uma forma de interação social, através da qual ocorre troca e negociação de informações efetivadas com base em resultados reais. Ainda de acordo com o autor, a comunicação apresenta, também, um alto grau de imprevisibilidade e criatividade, ocorre em discursos e em contextos socioculturais.

⁵ Vale aqui lembrar que foi o estudioso Almeida Filho o responsável pela divulgação dos estudos de Widdowson no Brasil. Na década de 70 o autor brasileiro foi seu aluno de pós-graduação na Universidade de Edimburgo, mas somente em 1991 publicou a tradução em português de seu livro, que apareceu com o título: “O ensino de línguas para a comunicação”.

Partindo desta definição de comunicação, qual seria, então, sua relação com a competência comunicativa? Canale (1983), baseando-se em seu artigo de 1980, afirma que a competência comunicativa refere-se ao conhecimento e à habilidade em utilizar esse conhecimento em uma comunicação real. Faz-se necessária uma verificação de quais seriam esses conhecimentos e habilidades. O autor sistematiza-os em quatro componentes: competência gramatical (domínio do código da língua verbal e não verbal); competência sociolinguística (regras socioculturais de uso, com as quais se pode produzir um discurso apropriado para as variadas situações); competência discursiva (domínio de como combinar formas gramaticais e sentidos para alcançar um discurso falado ou escrito coerente e coeso); e competência estratégica (estratégias de comunicação verbal e não verbal utilizadas para compensar a insuficiência de uma das competências anteriores).

A abordagem comunicativa, para Canale, é integrativa e deve ter como objetivo principal preparar e encorajar o aprendiz a tirar proveito de sua competência comunicativa para poder participar de reais situações de comunicação. São previstos cinco princípios para a abordagem, mencionados também em Canale e Swain (1980): 1. cobertura das áreas de competência: a abordagem comunicativa deve propiciar ao aprendiz a integração das quatro áreas de conhecimento e habilidade mencionadas anteriormente; 2. necessidades de comunicação: baseadas nos interesses e nas necessidades comunicativas dos aprendizes para que haja contato com situações comunicativas genuínas; 3. interação significativa e realista: a participação do aprendiz em situações genuínas de comunicação com falantes competentes da língua-alvo é importante não só em sala de aula, mas também nas avaliações; 4. habilidades da língua nativa do aprendiz em estágios iniciais: é o uso de habilidades comunicativas que o aprendiz desenvolveu em língua materna e que são semelhantes na língua-alvo; 5.

ampla abordagem curricular: o programa curricular de segunda língua orientado pela comunicação teria o objetivo de prover aos aprendizes informações, prática e a experiência necessária na língua-alvo. O programa teria também o objetivo de ensinar aos aprendizes sobre a língua (possivelmente estruturado de acordo com o programa curricular da primeira língua) e sobre a cultura da língua-alvo (estruturado a partir de outras disciplinas). Assim seria facilitada uma integração natural do conhecimento da língua-alvo, do conhecimento da cultura dessa língua-alvo e do conhecimento de língua de um modo geral.

Bachman (2003 [1990]), no artigo intitulado na tradução em português “A habilidade comunicativa de linguagem”, propõe três componentes do que ele chama de “arcabouço da habilidade comunicativa de linguagem”: 1. competência linguística (conjunto de conhecimentos utilizados na comunicação via língua), 2. competência estratégica (capacidade mental de implementar componentes da competência linguística no uso comunicativo e contextualizado da língua) e 3. mecanismos psicofisiológicos (processos neurológicos e psicológicos envolvidos na execução real da língua). O estudioso ilustra, com o auxílio da seguinte figura, o lugar desses três componentes da habilidade comunicativa de linguagem no uso comunicativo da língua:

Figura 1 – Os três componentes da habilidade comunicativa em Bachman

A seguir, serão analisadas com mais atenção a competência linguística e a competência estratégica. Essa escolha deve-se à estreita ligação que as competências citadas têm com a habilidade comunicativa de linguagem.

Primeiramente, o autor divide a competência linguística em competência organizacional e competência pragmática que, por sua vez, também possuem subdivisões. Vejamos o esquema por ele apresentado:

Figura 2 – A competência linguística em Bachman

A competência organizacional é dividida em competência gramatical, definida como o conjunto de competências envolvidas no conhecimento da forma de uma língua; e competência textual, que consiste no conhecimento das convenções para unir enunciados em texto falado ou escrito, e que tenha coesão e organização retórica.

A competência pragmática, por sua vez, diz respeito às relações entre os enunciados e os atos ou funções que o falante tem a intenção de enfatizar, e divide-se em competência ilocucionária, que é o conhecimento das locuções pragmáticas para a realização aceitável de funções linguísticas; e competência sociolinguística, que focaliza a sensibilidade às convenções de uso de uma língua determinadas pelo contexto específico e seu uso.

Há, finalmente, a competência estratégica que possui três componentes: a **averiguação**, isto é, a capacidade de identificar uma informação necessária para a realização de um propósito comunicativo num determinado contexto, determinar quais competências linguísticas estão à nossa disposição, verificar as habilidades e os conhecimentos compartilhados pelo interlocutor, e avaliar se o objetivo comunicativo foi atingido na tentativa de comunicação; o **planejamento** que recupera itens

importantes da competência linguística e articula um plano para realizar e atingir um propósito comunicativo; e a **execução** que ocorre com a ajuda dos mecanismos psicofísicos que conduzirão, de maneira adequada, ao contexto e ao propósito comunicativo.

Ao final da apresentação e da discussão deste arcabouço, Bachman (2003 [1990]) questiona a influência da competência estratégica no desempenho em testes linguísticos. É possível que aprendizes que tenham o mesmo domínio e controle das regras gramaticais e do uso de uma língua estrangeira apresentem diferenças ao lançar mão da competência estratégica. Isto é, eles podem diferir no que diz respeito à disposição de explorar seus conhecimentos e quanto à flexibilidade para utilizá-los de maneira concreta. Há, portanto, uma influência dessa competência no desempenho linguístico. Esta constatação não se aplicaria somente aos falantes não nativos, mas também aos nativos. O autor considera, portanto, a competência estratégica não somente um aspecto da competência linguística, mas uma habilidade geral que capacita o aprendiz a utilizar de maneira mais eficaz as habilidades disponíveis para a realização de uma determinada tarefa.

A preocupação de Canale com o sucesso do termo *competência comunicativa*, já em 1983, evidencia que houve, e ainda há equívocos decorrentes da interpretação errônea das ideias aqui apresentadas e que se encontram nos alicerces da abordagem comunicativa.

Por definição, abordagem é o conjunto de conhecimentos, crenças e pressupostos sobre o que é linguagem humana e língua estrangeira, e sobre o que é ensinar e aprender uma língua (ALMEIDA FILHO, 2008). A abordagem é, de certo modo, mais flexível que o método, uma vez que a aplicação de uma abordagem, não é como o método: “um

conjunto prescrito e coerente de atividades e técnicas para o ensino de língua, unidas por princípios homogêneos e que serviria para todos os contextos de ensino de língua estrangeira” (BROWN, 2007). Porém, exatamente por não apresentar uma “receita pronta” como os métodos faziam, muitas foram as interpretações atribuídas à Abordagem Comunicativa. Houve um movimento que abolia o ensino da gramática dentro de sala de aula, e ainda há cursos que apresentam práticas estruturalistas mascaradas e se auto-intitulam “comunicativos”. Hoje, o ensino comunicativo pode aparecer em suas mais diversas vertentes: desde o falso comunicativo até o ultra-comunicativo ou comunicativo espontaneísta (ALMEIDA FILHO, 2008).

Pode ajudar a afirmação de Wesche e Skehan (2002), que apontam para a existência de dois grandes tipos de ensino comunicativo: o fraco e o forte. A versão fraca implica um conjunto de práticas de sala de aula que descreve e exemplifica as relações entre forma e significado. A capacidade de expressar significados é o objetivo fundamental da instrução linguística e atividades baseadas na forma para a extensão do sistema formal não são favorecidas. Pode haver, porém, o foco explícito em algumas propriedades formais da língua, com a preocupação voltada para formas específicas ou para a relação forma-função-significado. Já a versão forte do ensino comunicativo busca o engajamento do aprendiz no uso da linguagem visando ao seu desenvolvimento linguístico e, ao menos para algumas estruturas, um planejamento natural surgiria através das interações na língua-alvo, como no desenvolvimento da primeira língua. A instrução é organizada em torno de situações, textos orais e escritos, para o domínio de habilidades e conhecimentos, ou ainda através de tarefas que requerem o uso comunicativo da língua.

1.1.2 As críticas à Abordagem Comunicativa

É a partir desse panorama tão diversificado que Castaños (1993) propõe, no artigo intitulado “Dez contradições do enfoque comunicativo”, um questionamento da abordagem, além de resgatar questões relacionadas à definição de termos como *comunicação*. Para ele, em um primeiro momento, somos seduzidos pelo enfoque comunicativo, ou melhor, por uma de suas interpretações, sendo que, na realidade, não encontramos nele o que nos é prometido.

Depois se apresenta o paradoxo do lema *linguagem é comunicação* – isso pressupõe que possamos aprender com outros indivíduos, mas ao mesmo tempo um professor que segue o enfoque comunicativo pretende que seus alunos encontrem sozinhos, por exemplo, significados de palavras e regras gramaticais. A língua, segundo o enfoque comunicativo, serviria para responder às necessidades de comunicação. Porém, sem linguagem não há comunicação e “[...] a linguagem não é só meio de comunicação, mas, também, um fator de identidade social e pessoal.” E ainda “[...] ao falar de linguagem e comunicação deveríamos, seguindo o exemplo de Halliday, não reduzir uma à outra, mas sim tratá-las como mutuamente condicionantes – vê-las numa dialética” (CASTAÑOS, 1993, p. 68-69).

Ocorre também, segundo Castaños, uma incongruência entre teoria e prática - é oferecido um princípio comum para a linguagem, a aprendizagem e o ensino. Isto é, “a linguagem é o que é devido à comunicação. O processo real de aprendizagem é a experiência comunicativa. Portanto, o ensino só pode ser a criação de condições adequadas para a comunicação” (CASTAÑOS, 1993, p. 69). O autor cita a obra de Widdowson (1978) como o livro mais importante da década. Teria sido a partir do que postula Widdowson que a comunicação passou a ser o enfoque central das salas de aula.

Porém, na prática, o fio condutor continuou sendo a gramática. Com o passar do tempo, o foco passou a ser a noção ou função, a partir das quais eram apresentadas as regras. Castaños aponta, portanto, para o caráter eclético do enfoque comunicativo, diferente do preconizado por Widdowson.

Para o autor, não está claro se o enfoque comunicativo caracteriza-se pelo *que* ensina ou por *como* ensina. E em relação ao que ensina, não fica claro se a ênfase é em *quem* comunica ou no *que* se comunica. Há também o problema da delimitação, pois o enfoque ganhou forças ao identificar as falhas dos enfoques anteriores. Porém, “[...] sugeriria-se uma independência [...] entre o nível das orações e os outros níveis. Mas, ao mesmo tempo, esboçavam-se cursos como se o conhecimento dos parágrafos e dos textos [...] garantisse o domínio da gramática” (CASTAÑOS, 1993, p.74).

O enfoque comunicativo posiciona-se contra orações vazias de significado e intenção, porém, o que vemos ainda é a utilização de *input* superficiais. Basta verificar alguns dos livros didáticos mais utilizados no ensino do italiano como língua estrangeira e serão encontrados diálogos que dizem respeito a uma língua utilitária de uso restrito.

1.2 O ensino por tarefas

Juntamente com as reflexões sobre o material utilizado em sala de aula e as consequentes preocupações com o conceito de autenticidade, cabe considerar que a maneira como o professor de línguas estrangeiras trabalha com o material linguístico selecionado é tão relevante quanto o material em si.

Com o intuito de fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curricular, exames e manuais, surgiu na Europa o *Quadro*

Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) – de agora em diante QECR. Nessa obra descreve-se também aquilo que os aprendizes de uma língua têm de adquirir para serem capazes de comunicar na língua-alvo e quais os conhecimentos e competências têm de desenvolver.

O QECR (2001) propõe uma abordagem voltada para a ação, pois considera o aprendiz de uma língua como um ator social que deve cumprir tarefas, não apenas relacionadas com a língua, em situações e ambientes determinados e em um domínio de atuação específico. De fato, ainda segundo o QECR, os atos de fala se realizam em atividades linguísticas que, por sua vez, se situam em ações no contexto social. Constituem-se as tarefas (*tasks*) a partir do momento em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam suas competências específicas de modo estratégico para atingir um determinado resultado. A abordagem orientada para a ação leva em conta, dessa forma, os recursos cognitivos, afetivos, de tomada de decisão e todas as capacidades de que o indivíduo lança mão como ator social.

Outro aspecto importante e que nos interessa particularmente aqui é a definição de tarefa e seus desdobramentos no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com o QECR (2001, versão em português), ao contrário dos exercícios que dão ênfase à estrutura da língua de modo descontextualizado, “as tarefas pretendem envolver ativamente os aprendizes em uma comunicação real, são relevantes [...], são exigentes mas realizáveis [...] e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato)” (p. 218)

A comunicação é parte integrante da tarefa, em que os participantes executam atividades de interação, produção e/ou mediação. Portanto, a atenção é voltada ao significado. Caso a tarefa tenha como objetivo o ensino/aprendizagem de formas

linguísticas, o foco é tanto o significado como o modo pelo qual o significado é compreendido, expresso e negociado – deve-se, de fato, encontrar o equilíbrio entre a atenção no significado e na forma (*focus on meaning* e *focus on form*).

Quanto à execução da tarefa, é importante levar em consideração:

1. As competências do aprendiz que podem ser de vários níveis – conhecimento e experiência de mundo, conhecimento sociocultural, habilidades interculturais e conhecimentos linguísticos;
2. As condições e as limitações da tarefa que podem variar e ser modificadas com o aumento ou a diminuição de dificuldades apresentadas ao aprendiz;
3. As estratégias gerais e comunicativas que o aprendiz utiliza para selecionar, compensar, ativar e coordenar as competências necessárias (QCER, 2001, p.218-220).

Indivíduos diferentes enfrentam e interagem com a mesma tarefa de maneira diferente, portanto, devemos analisar as competências e as características do aprendiz no que diz respeito aos fatores cognitivos (familiaridade com a tarefa, habilidades, capacidade de lidar com exigências de processamento), aos fatores afetivos (autoestima, envolvimento e motivação, condições gerais, atitude) e aos fatores linguísticos (nível de conhecimento, fluência, flexibilidade, coerência, adequação e precisão).

Ainda segundo o QCER, no que concerne às condições e às limitações da tarefa, são muitos os fatores que podem ser manipulados. Na interação e na produção temos: ajuda externa (informações sobre contexto e ajuda linguística); tempo (de preparação, de execução, duração dos turnos de fala e a duração da própria tarefa); objetivos

(convergência ou divergência, atitude do aprendiz e do professor); previsibilidade (introdução de um elemento inesperado, característica dinâmica ou estática do texto); condições materiais (interferências como barulhos, lacunas na mensagem); e participantes (disponibilidade para a cooperação, características do discurso dos interlocutores e sua visibilidade, competências geral e comunicativa). Já a recepção tem como fatores a serem analisados a ajuda externa (fase preparatória que serve de estimulação, indicações claras, pertinentes e suficientes, organização em pequenos grupos), características do texto (complexidade linguística, tipologia textual, estrutura discursiva, apresentação através de canais diferentes, tamanho do texto, interesse pelo tema) e finalmente o tipo esperado de resposta (que pode requerer da tarefa uma adaptação de acordo com as competências do aprendiz) (QCER, 2001, p.224-229).

É evidente que os artífices do QCER basearam-se em estudos aprofundados da área de aquisição de línguas estrangeiras. Para explicitar as diversas pesquisas da área e enfatizar o conceito de tarefas e o ensino que as utiliza como unidade de partida, cabe citar inicialmente o estudo de Richards e Rodgers (2001). Em *Approaches and Methods in Language Teaching*, os autores traçam um breve percurso histórico do ensino de línguas e examinam todos os métodos e as abordagens desde o método gramática-tradução até a era pós-método. No capítulo dedicado ao ensino por tarefas, Richards e Rodgers (2001) o definem como uma abordagem baseada no uso de tarefas como unidade central de estruturação e planejamento do ensino de línguas. Acrescentam ainda que seu surgimento foi o desenvolvimento natural da abordagem comunicativa já que atentam para os mesmos princípios, entre eles: atividades que envolvem a comunicação real são essenciais para a aprendizagem de uma língua; atividades nas quais a língua é usada para a realização de tarefas significativas que promovem a aprendizagem; a língua que é significativa para o aprendiz favorece o processo de aprendizagem.

Para os autores, no âmbito da abordagem comunicativa, as tarefas seriam meios úteis de aplicação destes princípios, e citam duas tentativas de utilização do ensino por tarefas: *Malaysian Communicational Syllabus* (1975) e *Bangalore Project* (Beretta and Davies, 1985; Prabhu, 1987; Beretta, 1990). Além do interesse mostrado pelos estudiosos engajados com a abordagem comunicativa, já em meados dos anos noventa, pesquisadores da área de aquisição de línguas estrangeiras também perceberam nas tarefas uma oportunidade de desenvolver e executar as teorias por eles postuladas. Suas pesquisas focalizavam as estratégias e os processos cognitivos em situações naturais de aprendizagem, inicialmente fora da sala de aula. Segundo os especialistas, o envolvimento dos aprendizes em tarefas propicia a ativação de processos de aprendizagem de maneira mais satisfatória do que em atividades que dão destaque à forma, promovendo assim a aprendizagem efetiva. Essa aprendizagem, ainda para os pesquisadores, não dependeria somente da imersão dos aprendizes no contexto da língua estrangeira, mas também de sua participação ativa em tarefas, pois, dessa forma, eles negociam pelo sentido em uma comunicação natural e significativa. O foco é na ação percebida como real que acionaria a memória de longo prazo, permitindo a utilização autônoma da língua estrangeira e seu uso adaptado em qualquer situação por parte do aprendiz (TAMPONI, 2007). Foi a partir da conexão entre a abordagem comunicativa e os estudos de Aquisição de Segunda Língua que o ensino por tarefas passou a ter maior visibilidade no âmbito da linguística aplicada (RICHARDS/RODGERS, 2001).

Com o conceito de tarefa em evidência, discutem-se também os tipos de *input* a serem utilizados em sala de aula. Os objetivos dos aprendizes são variados e a importância do uso deve ser priorizada desde o início do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tanto, é essencial que os textos não sejam somente aqueles adaptados, mas sejam cognitiva e contextualmente

estimulantes (TAMPONI, 2007). É clara, portanto, a importância da autenticidade em sala de aula. E para que a produção seja autêntica, real e significativa, precisamos averiguar os principais fatores que favorecem um ambiente autêntico.

1.2.1 O conceito de tarefa

É útil, neste momento, esclarecer, em linhas gerais, a diferença do conceito de tarefa na abordagem comunicativa e a partir das pesquisas de aquisição de línguas estrangeiras. Para Tamponi (2007), uma das vantagens da abordagem comunicativa é a sistematização de atividades e de exercícios linguísticos para se obter uma produção linguística adequada ao contexto proposto – a atenção estaria centrada na interação e no desempenho, mas não no tipo de conhecimento armazenado e reelaboração conceitual ativados na mente do aprendiz. Ou seja, para a autora o foco da abordagem comunicativa é o de favorecer uma produção adequada, fluída e contextualizada. Bygate, Skehan e Swain (2001) afirmam que nessa abordagem as tarefas eram vistas como atividades que promoviam a interação para que os aprendizes pudessem expressar significados de maneira natural. Exercícios como quebra-cabeças ou preenchimento de lacunas chegaram a ser chamados de tarefa e foram feitas tentativas de desenvolvimento de metodologias e princípios para que as tarefas pudessem ser efetivamente usadas. De acordo com os autores, a publicação do indiano Prabhu (1987), entre outras, propôs a utilização de uma abordagem baseada em tarefas em substituição a um programa preexistente de natureza gramatical.

Prabhu coordenou o chamado *Bangalore Project* que consistiu em ensinar inglês a um número restrito de classes em escolas primárias e secundárias do sul da Índia em períodos de um a três anos. O ensino foi planejado, executado e revisado por um grupo

de professores e formadores de professores motivados pela intuição vinda da prática de ensino, nas palavras do próprio Prabhu. Os responsáveis pela organização dos cursos partiram do princípio que o desenvolvimento da competência em uma segunda língua requer não somente a sistematização do *input* ou maximização da prática planejada, mas a criação de condições nas quais os aprendizes engajam esforço para lidar com a compreensão. O ensino empreendido foi baseado em tarefas e o ponto de partida foi também a constatação de que os estudantes de inglês das escolas citadas eram incapazes de se comunicar fora da sala de aula, usando uma língua muitas vezes não natural, não adquiriam um nível aceitável de precisão gramatical, e não alcançavam um nível aceitável de adequação às situações em que se encontravam fora da escola. O ensino foi inicialmente ministrado por especialistas e professores locais (PRABHU, 1987).

Já em 2001, Bygate, Skehan e Swain abordam os trabalhos de pesquisadores de aquisição de línguas estrangeiras, cuja atenção foi direcionada à interação e à produção por ela desencadeada, o que influenciaria positivamente o desenvolvimento da segunda língua, pois a interação promove a negociação de significados e permite que processos de aquisição sejam dinamizados (LONG, 1996).

Vejamos, então, a definição de tarefa, partindo de uma das obras escolhidas que evidencia o longo percurso de discussão do tema, apesar da atualidade de sua aplicação no ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Trata-se de Nunan (1989), que aborda o assunto e discute a noção de tarefa em três diferentes autores, apontando para as diversas definições do termo. O primeiro estudioso citado é Long (1985) que define as tarefas de maneira não-técnica e não-linguística. Segundo o especialista, tarefa é uma atividade que faz parte da vida cotidiana empreendida por um ou mais indivíduos para se obter ou não alguma

recompensa, como por exemplo: pintar uma cerca, vestir uma criança, emprestar um livro na biblioteca, bater uma carta, reservar um quarto de hotel, entre outros.

A segunda definição tratada por Nunan (1989) já possui uma perspectiva pedagógica e foi selecionada do dicionário de linguística aplicada de Richards, Platt e Weber (1986). Para os estudiosos, tarefa é uma atividade ou ação realizada através do processamento e compreensão de uma língua, como por exemplo: desenhar um mapa após ouvir instruções gravadas ou ouvir instruções e executar um comando. Isto é, uma tarefa pode ou não envolver a produção de língua e ainda requer a especificação dos objetivos por parte do professor.

A última definição comentada por Nunan (1989) é a de Breen (1987). De acordo com esse autor, tarefa é qualquer trabalho estruturado no ensino/aprendizagem de línguas que tenha um objetivo específico, conteúdo apropriado e procedimentos de trabalho especificados, além de resultados a serem alcançados. Além disso, a tarefa também se refere a planos de trabalho que têm o objetivo de facilitar o aprendizado de uma língua.

Tais definições levam em consideração que em uma tarefa deve haver o uso comunicativo da língua através da qual o aprendiz mantém o foco mais no sentido do que nas estruturas linguísticas. Nunan, por fim, define tarefa como:

Parte do trabalho em sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto a atenção é principalmente voltada ao sentido e não à forma. A tarefa deve também ter um sentido de completude sendo um ato comunicativo em si. (1989, p.10) ⁶

⁶ “[...] piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.”

Após dar a sua definição de tarefa, o autor mostra quais são seus componentes: *input* verbal (textos escritos, diálogos) ou não-verbal (uma sequência de figuras); uma atividade que requer do aprendiz uma relação com o material ao qual ele foi exposto; um objetivo (implícito ou explícito); um papel para o professor e para o aprendiz.

Além dos autores anteriormente citados, há também outros que deram sua contribuição na definição e na identificação das tarefas. Em *A framework for task-based learning*, Jane Willis (1996) afirma que o objetivo da tarefa é criar um propósito real para o uso da língua e fornecer um contexto natural para o seu estudo. O modelo de ensino baseado em tarefas oferece, segundo a autora, uma rica e compreensível exposição à língua em uso através de compreensão oral e escrita, e provê oportunidades para a escrita e a fala, espontânea ou planejada, criando nos aprendizes motivação para melhorar e construir. Ela afirma ainda que os aprendizes precisam de oportunidades para comunicar o que querem dizer e para expressar o que sentem ou pensam, e é através da interação que eles têm a chance de adquirir uma série de habilidades de discurso para gerenciar suas próprias conversas e controlar o nível e o tipo de *input* que recebem. A autora também define tarefas como atividades nas quais a língua-alvo é usada pelo aprendiz com um objetivo comunicativo que permite alcançar um resultado. E é o professor quem deve escolher tópicos e tarefas que irão motivar os aprendizes, engajar sua atenção, apresentar um nível adequado de desafio intelectual e linguístico e promover seu desenvolvimento linguístico-comunicativo da maneira mais eficiente possível. O desafio de chegar a um resultado faz do ensino baseado em tarefas um procedimento motivador em sala de aula. A língua é vista como um veículo para atingir o objetivo da tarefa, mas a ênfase é no significado e na comunicação, não em produzir formas linguísticas corretamente, embora isso também seja considerado. Há as tarefas fechadas, que são altamente estruturadas e têm objetivos muito específicos; há as tarefas

abertas, que são menos estruturadas e têm objetivos menos específicos; e há as tarefas intermediárias. Os pontos de partida para a tarefa são: conhecimento e experiência pessoal; problemas; estímulos visuais; textos falados e escritos (WILLIS,1996).

A autora também estabelece um esquema para o desenvolvimento das tarefas em sala de aula, tratado como um ciclo:

- a.** a pré-tarefa, fase em que assuntos são explorados para proporcionar o envolvimento ativo dos aprendizes, fornecendo exposição relevante e, principalmente, motivando o desenvolvimento da tarefa sobre o tópico;
- b.** a tarefa, momento no qual os aprendizes desenvolvem o que foi proposto e o professor monitora;
- c.** o planejamento, quando os aprendizes se preparam para dizer à classe o que foi feito, o que decidiram ou o que descobriram;
- d.** o relato, que prevê a apresentação de suas produções para a classe ou a troca de seus textos para a comparação de resultados.
- e.** a análise é uma fase em que os aprendizes examinam e discutem características específicas do texto (conceitos semânticos, palavras ou parte de palavras, categorias de significado e uso, aspectos fonológicos);
- f.** a prática, onde o professor conduz a prática de palavras, frases e padrões linguísticos que aparecem nas atividades de análise, podendo se realizada juntamente ou logo após essas atividades.

Willis afirma que iniciantes absolutos também se beneficiam com a implementação do ensino baseado em tarefas. Os aprendizes podem começar a se fazer

entender aprendendo palavras agrupadas em um pequeno estoque de expressões formuladas e, conforme sua experiência aumenta, notam formas típicas enquanto a gramática começa a se encaixar e eles começam a explorar diferentes formas de expressar de modo mais exato o que querem dizer (WILLIS, 1996).

Já Ellis, em seu artigo de 2009b intitulado *Task-based language teaching: sorting out misunderstandings*, diz que o ensino baseado em tarefas desafia visões dominantes sobre o ensino de línguas ao estabelecer que o aprendizado ocorre com mais sucesso, se tiver como objetivo a criação de conceitos nos quais a capacidade natural de aprendizagem seja nutrida, ao invés de se fazer uma tentativa sistemática de ensinar a língua-alvo aos poucos. Para o autor, a tarefa deve satisfazer quatro critérios: **1.** foco no significado; **2.** uma lacuna a ser sanada; **3.** dependência, por parte do aprendiz, dos próprios recursos para completar as atividades; **4.** um resultado claro e definido obtido através da língua.

Ellis (2009b) também define a *tarefa*, dividindo os possíveis tipos em dois grupos: as sem foco definido (*unfocused tasks*), que proporcionam oportunidades de usar a língua comunicativamente; e as com foco definido (*focused tasks*), desenvolvidas para prover comunicação com uso de aspectos linguísticos específicos, mas que precisam satisfazer os quatro critérios acima citados, assim que a estrutura alvo não deve ser explicitada (ELLIS, 2009b).

Estudos brasileiros também lançam luz sobre o ensino por tarefas. Em um artigo intitulado “O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas?”, Rosely Perez Xavier (2011) afirma que os programas de ensino baseados em tarefas são, em sua maioria, produtos de pesquisas feitas na escola básica, na formação de professores, em cursos de português como língua estrangeira e naqueles

de formação técnica – o que credita à nossa pesquisa um viés precursor. A autora reitera que na definição de tarefa há dois elementos constitutivos: o uso da língua com papel comunicativo e um resultado do trabalho realizado com a língua. Partindo desse pressuposto, uma tarefa não necessitaria, a princípio, projetar situações do cotidiano. Todavia, tem de proporcionar interações e processos cognitivos que se assemelham a situações sociais. Aqui a autora diferencia dois tipos de tarefas: as tarefas do mundo real, que são atividades que espelham os contextos fora da sala de aula; e as tarefas pedagógicas, que possuem perfil acadêmico e são típicas do contexto de sala de aula. Mesmo não abordando situações do cotidiano, a comunicação utilizada em tarefas pedagógicas resgataria o que acontece no mundo real.

Partindo da perspectiva interativa como a de Long (1996), Xavier (2011) diz que as tarefas podem requerer uma negociação de significados entre os aprendizes e as tarefas mais promissoras para isso são as que fomentam um resultado convergente, ou seja, um resultado que requer um consenso partilhado pelos aprendizes que participaram da interação. A autora acredita que o ensino por tarefas ainda tem de ser desmistificado, principalmente quando se pensa em aplicá-lo em grupos iniciantes. Ela afirma que tarefa não é sinônimo de oralidade e que em estágios iniciais de aprendizagem de língua estrangeira existe a possibilidade de trabalhar com tarefas de compreensão oral e escrita para posteriormente propor tarefas orais. Desse modo, Xavier acredita ser precipitado afirmar que este tipo de ensino serviria somente para aprendizes que já possuem certo conhecimento da língua estrangeira.

1.2.2 Conhecimento implícito e explícito

No contexto de ensino baseado em tarefas, onde a interação e a negociação de sentidos podem desencadear ajustes e reformulações na produção oral e escrita dos aprendizes, propiciando que a atenção seja guiada do sentido à forma (LONG, 1996), é de especial interesse mostrar a diferenciação entre conhecimento implícito e explícito.

Pallotti, em seu livro *La seconda lingua* (1998), aborda questões pertinentes ao estudo de aquisição de segundas línguas e cita Vedovelli (1994) ao afirmar que quem aprende uma segunda língua é capaz de tratar explicitamente muitos aspectos da sua experiência como: reflexões e avaliações sobre a aprendizagem (sobre o aprendiz, outros aprendizes e falantes), sobre a língua e a cultura da própria comunidade e sobre aquela (ou aquelas) da sociedade que o acolhe; avaliações sobre a língua (juízos de facilidade/ dificuldade, ‘estética’, etc.); avaliações sobre os domínios sociolinguísticos; avaliações sobre as redes comunicativas.

Levando em conta esses fatores, para Pallotti, é evidente que os indivíduos têm consciência de muitos aspectos do processo de aquisição, refletem sobre eles e são capazes de falar sobre eles. Essa consciência metalinguística não deve ser negada, nem estigmatizada como danosa para a aprendizagem, mas deveria ser analisada seriamente. Por outro lado, a maior parte dos falantes nativos de uma língua tem o conhecimento implícito da própria língua – é capaz de produzir frases gramaticais, mas não é capaz de explicitar as regras que segue na produção espontânea. Seu conhecimento da língua é intuitivo, e não há espaço para reflexões metalinguísticas (PALLOTTI, 1998).

Temos, então, o conhecimento explícito que equivale ao “saber que”, e o conhecimento implícito que equivale ao “saber como”, ao “saber fazer”. Em outras palavras, o conhecimento explícito consiste no saber descrever os produtos do saber

fazer. O conhecimento explícito seria aprendido rapidamente, mas também seria esquecido rapidamente. Já para o conhecimento implícito seria necessário um tempo mais longo de exposição ao *input*, com a vantagem que os resultados obtidos permaneceriam na memória por muito mais tempo. O autor ainda ressalta que é possível que algo que foi aprendido explicitamente passe a ser da esfera do conhecimento implícito, isto é, que há interface entre as duas formas de conhecimento.

Pallotti afirma também que, na aprendizagem de línguas estrangeiras, esses dois tipos de conhecimento são mantidos separados, pois há indícios psicológicos e neurobiológicos de que são dois sistemas diferentes de acordo com Paradis (1994): essas formas de conhecimento coexistem, mas não são a mesma coisa, pois possuem estruturas internas diferentes e são servidas por tipos diferentes de memória.

Considerando essa reflexão, o estudioso enfatiza que falar uma língua e fazer uma análise explícita dela não é o mesmo que usá-la. Desse modo, o professor de línguas se diferencia do falante nativo por ter, além do conhecimento implícito, também um conhecimento explícito da língua.

O autor conclui suas reflexões dizendo que, se fornecido no momento em que o aprendiz está pronto, o conhecimento explícito de certas regras gramaticais pode facilitar processos como a individuação ou o confronto. Além disso, a possibilidade de monitorar explicitamente as próprias produções linguísticas serve para se produzir *input* correto que poderá, por sua vez, ser utilizado para a aquisição implícita da estrutura em questão. O papel do conhecimento explícito, portanto, deveria ser o de facilitar a aquisição do conhecimento implícito.

Outro estudioso que aborda o assunto é Brown (2007) em seu livro *Principles of language learning and teaching*. Ao retomar estudos de Reber (1993), Hulstijn (2005) e

John Williams (2005), o autor afirma que a aprendizagem explícita envolve atenção consciente e intenção. Já a aprendizagem implícita é a aprendizagem sem a atenção consciente, isto é, ocorre sem a intenção de aprender o que foi aprendido. Além de dar essas definições, Brown diz que podemos aliar os conceitos intencional e incidental. Em ambas as condições a atenção ocorre, mas de maneira distinta.

Toda a discussão sobre tarefas e aprendizagem implícita e explícita que acabamos de apresentar encontra suas bases em algumas teorias da área de Aquisição de Segunda Língua, como se verá a seguir.

1.2.3 Produção, interação e o percurso de aquisição de línguas estrangeiras

Citamos anteriormente Krashen e seu pioneirismo ao elaborar um modelo teórico para o entendimento da aquisição de uma língua estrangeira. Hoje, suas hipóteses podem mostrar-se ultrapassadas, no entanto, seus estudos funcionaram como um catalisador de ideias que embasou pesquisas posteriores como a de Swain (1985), que investigou a razão pela qual estudantes de língua materna inglesa, que aprendiam francês em um programa de imersão, mesmo após anos de estudo, não se expressavam com a mesma fluência de falantes nativos. O objetivo principal da pesquisa era explorar as influências de variáveis sociais, educacionais e individuais no processo e nos resultados do aprendizado de língua estrangeira. A pesquisa analisou traços da gramática (regras de morfologia e sintaxe, principalmente verbos e preposições), do discurso (habilidade de produzir e reconhecer um texto coerente e coeso) e da competência pragmática (habilidade de produzir e reconhecer manifestações linguísticas socialmente apropriadas dentro de um dado contexto sócio-cultural) através da produção oral, testes de múltipla escolha e produção escrita de indivíduos que participaram de um

programa de imersão e de falantes nativos da mesma idade. Os resultados mostraram que os estudantes que passaram sete anos no programa de imersão obtiveram resultados similares a dos falantes nativos no quesito compreensão oral e escrita. Entretanto, o resultado nas habilidades de produção oral e escrita ficou aquém do esperado. Swain, então, averiguou que somente o *input* compreensível não era suficiente – faltava o *output*, ou seja, a produção (SWAIN, 1985, p. 235-248).

Surge, então, a chamada *hipótese do output* que, contrariamente ao que postula Krashen, considera a produção do aprendiz (*output*) como parte integrante do processo de aprendizagem e não apenas um produto dele. Podemos enumerar três funções do output (SWAIN, 2005, p. 474-478):

1. *Noticing/Triggering Function*, que implica notar conscientemente que há uma distância linguística entre o conhecido e o novo e o consequente desencadeamento de processos cognitivos de aprendizagem;
2. *Hypothesis Testing Function*, que permite ao aprendiz testar hipóteses e modificar o *output* a partir do *feedback*, isto é, a partir de um pedido de esclarecimento ou reformulação, o aprendiz tem a oportunidade de reestruturar a própria produção até encontrar a forma apropriada;
3. *Metalinguistic (Reflective) Function*, onde usar a língua para refletir sobre a própria língua e o que foi produzido proporciona a mediação para o aprendizado, fomentando o trabalho em conjunto ou diálogo colaborativo.

A estudiosa evidencia que:

Diálogo colaborativo é, pois, o diálogo no qual os falantes estão engajados em resolver um problema, em construir conhecimento - no caso de aprendizes de segundas línguas, resolver problemas

linguísticos e construir conhecimento *sobre a língua* (SWAIN, 2005: 478).⁷

Para Swain (1985), independentemente do papel do *input compreensível*, o *output compreensível* é um mecanismo necessário para a aquisição, pois, através de suas funções, viabilizaria uma análise sintática, a partir da análise semântica da língua (p. 252).

Nota-se, a partir de então, uma linha de estudos representada por Long (1996) e sua *hipótese da interação*. Segundo esta hipótese, somente o *input compreensível* não é suficiente e, para que a aquisição ocorra, são necessárias a negociação de sentido e a interação entre aprendizes e professores, pois isto conectaria de maneira produtiva o *input*, as capacidades internas do aprendiz, a atenção seletiva e o *output*. Portanto, para o chamado interacionismo, a aquisição de uma língua não pode ser entendida fora do contexto no qual acontece, pois é mutuamente dependente da interação social (LONG, 1996, p. 414). Ainda segundo Long, as modificações interacionais, que ocorrem enquanto os falantes negociam o sentido, proporcionam uma transparência semântica que é importante não somente porque isto faz com que o *input* seja compreensível, mas porque isto torna complexo o *input compreensível*. Tanto a compreensibilidade quanto a complexidade são necessárias para a aquisição (LONG, 1996, p. 451).

O ato de modificar, elaborar e reelaborar, durante a interação, torna o *input* mais complexo, permitindo que o aprendiz tenha acesso a novas formas da língua-alvo. Isto é, a compreensão da mensagem através da negociação de sentido possibilita que o foco do aprendiz vá do sentido à forma e este percurso é um fator essencial à aquisição. Para

⁷ “Collaborative dialogue is thus dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building – in the case of second language learners, solving linguistic problems and building knowledge about learning.”

Long (1996), o uso exclusivo do *input compreensível* em sala de aula pode, de certa forma, limitar a aprendizagem uma vez que é possível compreender uma mensagem sem compreender todas as estruturas e itens lexicais nela contidas. Por outro lado, uma falha na comunicação faz o aprendiz perceber que existe um problema linguístico – o que o leva a mudar o foco de sua atenção da mensagem para a forma, identificar o problema e notar o item necessário no *input* recebido. O foco na forma busca atrair a atenção do aprendiz para a forma em contexto de uso comunicativo da língua.. Outro fator importante é a busca de resultados convergentes, o que empenha a negociação ativa dos aprendizes (LONG, 1996, p. 425-429).

Mais tarde, e seguindo a mesma linha de Long, Gass (1997) propõe um esquema para o entendimento do processo de aquisição de segundas línguas que visa a entender teórica e empiricamente a natureza e a função do *input*, mostrando a relação entre *input*, interação e aquisição/aprendizagem de segundas línguas. O seu modelo integrado propõe cinco estágios para a conversão do *input* em *output* (GASS, 1997, p. 1-8):

1. *Input percebido*, isto é, a percepção de que, no *input* que foi emitido, há uma lacuna entre o que se sabe e o que tem de ser aprendido;
2. *Input compreendido*, quando, após perceber que há uma lacuna em seu conhecimento, o aprendiz deverá compreender o *input* que, diferentemente da dicotomia apresentada por Krashen (*input* entendido/ não entendido), para Gass, representa um *continuum* de possibilidades, ou seja, a compreensão neste estágio pode se referir à semântica para se chegar até uma detalhada compreensão estrutural;
3. *Intake*, que é o processo de assimilação do material linguístico, como atividade mental que ativa o processamento seletivo no qual o *input*

compreendido poderá ser integrado a regras gramaticais internalizadas anteriormente;

4. *Integração*, pois, após o *intake*, o que pode ocorrer é o desenvolvimento da gramática da L2 ou o armazenamento da informação para utilização posterior;
5. *Output*, que, mais do que um estágio do processo de aquisição, é a manifestação do processo e tem como função testar hipóteses sobre estruturas e significados da língua-alvo, receber *feedback* para a verificação das hipóteses, e desenvolver a mudança que leva o processamento da segunda língua a partir do sentido até uma análise sintática.

É importante ressaltar que para cada etapa desse esquema há a interferência de fatores como conhecimentos prévios, fatores pessoais, universais linguísticos e qualidade da análise ⁸.

Descrevendo o modelo integrado, Gass (1997) comenta tanto o interacionismo, quanto o inatismo e afirma que as duas correntes contribuem para o melhor e mais completo entendimento de como uma segunda língua é adquirida. Apesar de concordarmos no que diz respeito à contribuição das duas correntes, é importante frisar que o interacionismo traz consigo elementos que dialogam diretamente com o que postula Breen em seu estudo sobre a autenticidade e o ensino baseado em tarefas, pois ambos apresentam a situação social de interação como ponto central. A interdependência entre o texto autêntico, as tarefas desenvolvidas a partir dele, a interpretação dos alunos e o espaço da sala de aula, parecem condições essenciais, e de certa forma intrínsecas, para o funcionamento da *hipótese da interação*, em que a

⁸ Citamos BETTONI (2001, p. 224) que em sua obra elabora um capítulo com explicações de alguns dos modelos teóricos da área de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira. O modelo de Gass (1997) é apresentado de maneira adaptada e simplificada.

interação se efetiva através da negociação de sentido e da conexão entre *input*, *output*, atenção seletiva e capacidades internas do aprendiz.

Também nos interessa a diferença enfatizada por Gass entre o *input compreensível* de Krashen, que é marcado pela crença na existência da compreensão e da não compreensão, enquanto a compreensão ocorre, na verdade, em diferentes níveis. Com o *input compreendido* pressupõe-se a possibilidade de se utilizar um *input complexo*. Ou seja, a partir do momento em que o *input* é compreendido, o aprendiz pode deslocar a atenção do sentido da mensagem para a sua estrutura. A compreensão pode ser alcançada após a negociação de sentido, em decorrência de modificações interacionais que, segundo Long, “produzem textos mais longos, nos quais as expressões, a extensão da sentença e a complexidade sintática são mantidas ou ampliadas. Os ajustes interacionais atenuam a complexidade linguística pela *elaboração* [...] e por fazer a estrutura semântica mais explícita” (LONG, 1996, p. 422) ⁹. Para a pesquisa aqui apresentada, a complexidade do *input* representa um enorme ganho na qualidade do ensino, pois mesmo sem assimilar todas as estruturas apresentadas, o aprendiz está sendo preparado para o que ainda será estudado.

1.2.4 A hipótese da interação

Contribui para o desenvolvimento da apresentação teórica que nos propomos aqui retomar o já citado estudo de Long, que em 1996 revisa e aprofunda suas próprias reflexões já presentes em artigos anteriores (1981, 1983).

O autor inicia seu artigo diferenciando os conceitos de evidências positivas e evidências negativas. Evidência positiva, no processo de comunicação em sala de aula,

⁹ “Interactional modifications [...] produce longer texts, in which mean utterance or sentence length and syntactic complexity are maintained or even increased. Interactional adjustments compensate for linguistic complexity by elaboration [...] and by making semantic structure more explicit [...].”

são amostras de língua bem formada do que é gramatical ou aceitável e do que é agramatical em um período, em que o aprendiz ainda não sabe diferenciá-los. O falante (muitas vezes o professor) simplifica sua fala ou escrita para tornar os modelos compreensíveis para o aprendiz e úteis para a aquisição. Já a evidência negativa é a informação direta ou indireta proporcionada ao aprendiz sobre o que é agramatical. Ela pode ser explícita (explicação gramatical, correção direta do erro) ou implícita (falha na compreensão, correção implícita, perguntas de confirmação, etc., o que pode tornar a evidência positiva). Desse modo, parceiros de conversação podem ser importantes como facilitadores do *output* do aprendiz e como participantes de um processo através do qual falantes não nativos aprendem pelo menos parte da nova gramática através da conversação.

Revisando sua *Hipótese da Interação*, Long (1996) afirma que nem o ambiente e nem o conhecimento inato são suficientes. As contribuições do ambiente para a aquisição são mediadas pela atenção seletiva e pela capacidade de o aprendiz desenvolver e processar a língua estrangeira, e esses recursos são unidos durante o trabalho de negociação ou onde houver facilitadores do desenvolvimento de língua estrangeira.

Como a aquisição implica não só *input* linguístico, mas *input* compreensível, a relação segue despercebida até que casos anormais sejam encontrados quando aprendizes estão tentando aprender através de incompreensíveis formas da língua utilizadas por falantes mais maduros. Esses esforços resultam em falha na aquisição, tanto da língua materna quanto da língua estrangeira. Para alcançar a compreensão, falantes nativos modificam suas falas para que os não nativos compreendam e negociem por sentido. Os ajustes resultam em *input* gramatical e não são necessariamente mais simples. Muitas vezes, as reformulações dão complexidade à estruturação da fala

através da redundância, frequente uso da ordem canônica e completa evidência de relações gramaticais e semânticas. Segundo o autor, tais fatores são praticamente ausentes na fala entre nativos.

Desse modo, Long afirma que tanto o falante nativo como o não nativo se esforçam para que haja compreensão na comunicação. Essa via de mão dupla obriga ambos a negociarem o sentido e, através desse processo, leva-os a tornar compreensível o que estão dizendo ao interlocutor. Negociação de sentido é o processo no qual, no esforço de se comunicar, aprendizes e falantes competentes fazem ajustes na forma linguística, na estrutura conversacional e no conteúdo da mensagem, até que um nível aceitável de compreensão seja alcançado. Ainda segundo o estudioso, as modificações interacionais produzem textos mais longos nos quais o significado dos enunciados ou a extensão da sentença e a complexidade sintática podem ou não ser mantidos ou até aprofundados. Os ajustes interacionais atenuam a complexidade linguística pela reelaboração e pela explicitação de estruturas semânticas.

Long (1996) enfatiza que um problema na comunicação pode levar os aprendizes a reconhecer que um problema linguístico existe, muda o foco de atenção da mensagem para a forma, identifica o problema e notifica o item necessário no *input*. Para que esse movimento ocorra, a atenção é necessária e suficiente para extrair itens da série de estímulos e armazená-los na memória de curto prazo inicialmente. Long (1996) reafirma que focar a atenção e notar que há uma lacuna entre o *input* e o output são fatores determinantes no progresso do aprendiz e que “notar” (que podemos chamar “percepção consciente”) é necessário e suficiente para converter *input* em armazenamento.

Temos então, a relevância da evidência negativa, já que, de acordo com o estudioso, algumas regras só poderão ser adquiridas se notadas através de explicações de regras gramaticais, *feedback* evidente sobre o erro, reformulações ou interrupções na

comunicação com correção de sequências que contêm evidência positiva, etc. E é especialmente útil que a evidência negativa venha logo após a fala do aprendiz, porque acontece no momento da conversação.

Apesar da motivação, as diferenças no desempenho do aprendiz podem ser, em parte, explicadas porque a atenção e o foco aumentam a saliência de itens problemáticos e solicitam que os aprendizes foquem na forma. Cabe aqui salientar que foco na forma (*focus on form*) difere de foco nas formas (*focus on forms*), pois foco nas formas envolve predominantemente, e muitas vezes de maneira exclusiva, a orientação para uma série de formas linguísticas isoladas, apresentadas em sequência, como em um programa de estudos estrutural, onde o significado e a comunicação são periféricos. Foco na forma envolve a orientação dos aprendizes em desenhar a língua como um objeto, mas em contexto.

Long (1996) aponta cinco papéis fundamentais da interação oral:

- 1- Facilitar a percepção de alguns tipos de estruturas gramaticais;
- 2- Evidenciar a *Hipótese do Output*, na qual a produção leva os aprendizes a analisar gramaticalmente o *input* de maneira cuidadosa e também melhorada pela evidência negativa.
- 3- Melhorar a compreensão;
- 4- Evidenciar a relação entre modificações interacionais e aquisição;
- 5- Criar a necessidade de comunicar, que pode resultar em um aumento da consciência linguística por parte do aprendiz.

Long (1996) sugere que a negociação de sentido desencadeia ajustes interacionais do falante mais competente (e não só dele), facilita a aquisição porque conecta o *input*, as capacidades internas do aprendiz, a atenção seletiva e output de maneira produtiva. O aumento da compreensão, trazido pela negociação, ajuda a revelar o sentido de novas

formas, tornando-as passíveis de serem adquiridas. Por outro lado, a conversação livre não fornece elementos necessários para guiar o contexto de interlíngua, por tratar superficialmente tópicos que causam problemas linguísticos. Já as tarefas que orientam os participantes a dividir objetivos envolvendo-os em algum trabalho ou atividade, produzem mais trabalho de negociação.

1.2.5 O interacionismo sociodiscursivo

A hipótese de Long (1996) evidencia a interação negociada feita somente na língua-alvo como fator gerador da aprendizagem de língua estrangeira. Há, porém, outra vertente da aprendizagem via interação que defende o trabalho colaborativo mediado pela linguagem independentemente do código utilizado (L1 ou L2): o chamado interacionismo sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart (1999, 2006).

O interacionismo sociodiscursivo nasceu dos estudos de Vygotsky, cuja visão de linguagem vai além do meio de expressão de processos estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), considerando que a linguagem é, na verdade, instrumento fundador e organizador desses processos. O interacionismo social visa a validar o estatuto do ser humano no plano científico e baseia-se na obra de Spinoza reforçada posteriormente pelos estudos de Charles Darwin, Georg Wilhelm Friedrich Hegel e Karl Marx/Friedrich Engels que evidenciaram a indissociabilidade entre os processos de organização social das atividades, a regulação dessas atividades pela linguagem e o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, abrindo caminho para uma abordagem de explicação do funcionalismo psicológico humano e que implica a história das interações humanas (BRONCKART, 2006, p. 122-123).

O quadro geral de trabalho do interacionismo sociodiscursivo (de agora em diante ISD) articula três níveis de análise: o primeiro refere-se aos pré-construídos históricos, que implica as formações sociais, as atividades coletivas gerais, atividades de linguagem e estruturas de conhecimento coletivo; o segundo diz respeito aos processos de mediação formativa; e o terceiro vem dos efeitos que as mediações formativas exercem sobre o indivíduo.

Dentro deste contexto, é de extrema importância o papel do material autêntico apresentado através dos gêneros textuais, pois quando interagimos, produzimos textos que seguem formas já existentes e gêneros textuais produzidos em uma comunidade (BUENO, 2009, p. 1).

Igualmente importante é definir as bases do ISD, campo de estudos ainda em desenvolvimento, de especial interesse para o nosso trabalho. Jean-Paul Bronckart (2006) analisa as questões centrais do ISD e aborda como se deu o seu surgimento, além de aprofundar questões de definição teórica e metodológica. É a partir dessa obra que trataremos algumas reflexões.

Um dos princípios do ISD é o estudo de Espinoza acerca da linguagem. Para ele, o sentido da linguagem está em seu uso e uma maneira de contribuir para a formação de ideias mais verdadeiras seria através da melhoria das práticas interativas e discursivas humanas. Segundo Jean-Paul Bronckart (2006), o papel central desse posicionamento crítico é a primazia das práticas, segundo a qual, para compreendermos o que é específico no funcionamento humano, precisamos analisar as características do agir coletivo, pois é a partir dele que são construídos os conjuntos dos fatos sociais, as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente dos seres humanos. Sendo assim, o autor distingue entre dois tipos de agir:

- a) o agir geral, que pode ser entendido como atividades coletivas, ou seja, estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações entre indivíduos e meio ambiente;
- b) o agir verbal ou agir de linguagem, que também pode ser visto a partir de um ângulo coletivo na forma das atividades de linguagem, cuja função é assegurar o entendimento necessário para a realização das atividades gerais.

Jean-Paul Bronckart (2006) afirma que, se observarmos o agir geral sob a perspectiva de sua relação com o(s) indivíduo(s) singular(es), o que temos é a ação (geral). A ação resulta das avaliações sociais de linguagem relacionadas à atividade coletiva, isto é, avaliações que focalizam partes dessa atividade e conferem responsabilidade aos indivíduos singulares transformando-os em agentes. Esses indivíduos, participantes do processo de avaliação social de linguagem, interiorizam e elaboram as avaliações munindo-se de uma auto-representação de seu estatuto de agente. O estudioso define, portanto, que a ação de linguagem é uma parte da atividade de linguagem que tem sua responsabilidade atribuída a um indivíduo singular que se torna agente ou autor dessa ação.

A realização efetiva da ação de linguagem se dá através de textos que envolvem tanto recursos lexicais e sintáticos quanto os modelos de organização textual de uma língua natural. Isto quer dizer que são requeridos os construtos históricos, ou ainda, os gêneros de textos. Para Jean-Paul Bronckart (2006), os textos são produtos de operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos. Ainda segundo o autor, qualquer produção de texto implica escolhas no que diz respeito à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Dessa forma, os gêneros textuais são modelos escolhidos e momentaneamente estabilizados pelo uso – as

formações sociais de linguagem influenciam diretamente os modelos escolhidos, permitindo que os textos sejam adaptados às atividades de linguagem, a um determinado meio comunicativo, entre outros. Assim sendo, o tempo ou a história das formações sociais de linguagem são fatores de extrema importância para que ocorra a mudança dos gêneros. O agente que produz um texto lança mão das representações que construiu para si mesmo, já que dispõe de um conhecimento pessoal do arquitexto de sua comunidade verbal e dos modelos de gêneros disponíveis. A escolha do modelo de gênero, adequado às propriedades globais da situação de ação, e a adaptação do modelo escolhido em função da mesma situação resultam no texto produzido (BRONCKART, 2006).

É essencial retomar a origem do conceito de gênero presente na obra de Mikhail Bakhtin (1979, 2010). Segundo o estudioso, os gêneros discursivos são enunciados que refletem condições específicas e finalidades de acordo com seu tema, estilo de linguagem e construção composicional, além de serem tipos relativamente estáveis. Já Jean-Paul Bronckart (1999, 2006) propõe o termo gênero textual, já que são os textos que se organizam em gêneros (LOUSADA, 2010).

Antes de explicar o modelo de análise propriamente dito, é necessário partir do nível de análise do contexto de produção, ou seja, é essencial entender em qual situação de ação o texto a ser analisado foi criado. Segundo parâmetros objetivos, deve-se identificar quem é o emissor, quem é o receptor e qual é o espaço/tempo de ação (lugar e momento da produção). Ao contrário, segundo parâmetros sociossubjetivos, deve-se observar qual é o quadro social da interação, o papel social do emissor, o papel social do receptor e as relações de objetivo que se estabelecem entre os dois (BRONCKART, 1999, 2006).

A partir da análise do contexto de produção, segue o esquema de análise da estrutura textual de Jean-Paul Bronckart (2006), que é dividida em três níveis:

- 1) O nível da infraestrutura, que é o nível mais profundo, definido pelas características de planejamento geral do conteúdo temático, pelos tipos de discursos mobilizados e por suas modalidades de articulação. Para os tipos de discurso, há duas decisões binárias: primeiramente o narrar, disjuncto da realidade, e o expor, conjunto com a realidade; e depois há a sua implicação (relação do agente produtor com a sua situação de produção de linguagem) ou autonomia. Temos então quatro variantes, o narrar disjuncto implicado ou autónomo e o expor conjunto implicado ou autónomo.

A infraestrutura textual também se caracteriza pela dimensão da organização sequencial do conteúdo temático. Aqui Jean-Paul Bronckart (1999) retoma os estudos de Adam (1992) que considera cinco tipos básicos de sequência: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, que podem ser articuladas em várias modalidades. Essa diversidade mostra a heterogeneidade composicional dos textos.

- 2) O nível da coerência temática, constituído pelos mecanismos de textualização, que conferem ao texto coerência linear ou temática através da coesão nominal e da coesão verbal.
- 3) O nível da coerência pragmática, que evidencia os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização que tornam explícitos o engajamento enunciativo presente no texto dando-lhe uma coerência interativa. As vozes visam a evidenciar as instâncias responsáveis pelo que é

expresso, e a modalização explícita os julgamentos e avaliações que surgem dessas instâncias.

Os pressupostos teóricos do ISD e o modelo de análise de Bronckart são especialmente importantes para a pesquisa que será apresentada, uma vez que permitem uma análise cuidadosa a partir do contexto de produção e auxilia no aprofundamento do tipo de autenticidade que se dá em sala de aula e na averiguação das relações que se estabelecem a partir da sua utilização. Os três níveis de análise propostos por Bronckart baseados nos construídos teóricos, realizados através dos gêneros textuais, e na mediação formativa relacionam-se com a importância do material autêntico e do ensino baseado em tarefas respectivamente. Há de se analisar, portanto, o efeito desses elementos sobre as ações de linguagem do indivíduo, que se dão através de textos que envolvem tanto recursos lexicais e sintáticos quanto os modelos de organização textual da língua.

É flagrante a necessidade de citar o estudo de Vygotsky em seu livro *Pensamento e Linguagem*, publicado postumamente em 1934, que permaneceu pouco estudado até meados dos anos setenta. Seus preceitos estavam além de seu tempo e são o alicerce dos estudos interacionistas. Nessa obra, o autor apresenta uma análise filogenética e ontogenética da relação entre pensamento e linguagem. Será tratada a seguir a questão ontogenética.

Para o estudioso, a função primordial da linguagem é a comunicação e o contato social. A criança lançaria mão do gesto intencional muito antes de descobrir a linguagem, antes de ser capaz de executar operações lógicas. A trajetória do desenvolvimento do pensamento iria, portanto, do pensamento socializado ao pensamento individual. Ele afirma ainda que o pensamento e a linguagem têm raízes

diferentes, mas que essas duas trajetórias encontram-se em um determinado momento e conseqüentemente o pensamento torna-se verbal e a linguagem torna-se racional (VYGOTSKY, 2001 [1934], p. 112).

O pensamento verbal, segundo o pesquisador, seria a interseção entre o pensamento e a linguagem. Analisando, criticando e lançando luz sobre estudos precedentes, principalmente os de Piaget, afirma ainda que os instrumentos linguísticos e a experiência sociocultural determinam o desenvolvimento do pensamento.

Vygotsky, então, relata a pesquisa que realizou acerca da formação de conceitos, na qual constatou que o desenvolvimento linguístico dos processos de sua formação começa na infância, mas as funções intelectuais tomam forma e se desenvolvem somente na adolescência. Antes dessa idade foram encontradas formas intelectuais que desempenham funções semelhantes às dos conceitos que mais tarde aparecem.

Através do pensamento complexo, a criança faz referências aos mesmos objetos que o adulto e isso assegura a compreensão. Entretanto, a criança pensa na mesma coisa de modo diferente, por meio de operações mentais diferentes. Só o domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexos desenvolvido, permite que a criança avance para a formação de conceitos genuínos.

O pesquisador afirma, a partir de suas investigações, que o conceito se forma através de uma operação intelectual orientada pela utilização das palavras como meios para centrar ativamente a atenção, para abstrair certos traços, sintetizá-los e representá-los por meio de símbolos. Dessa forma, a palavra seria uma generalização de tipo primitivo e, com o desenvolvimento da criança, é substituída por generalizações de tipo cada vez mais elevado. Afirma ainda que um conceito é um complexo e genuíno ato de pensamento, que não pode ser ensinado e que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança atingir o nível necessário. Se ensinado de maneira

direta, como faziam (e ainda fazem) alguns professores, a criança apresentaria um verbalismo oco que simula um conhecimento dos conceitos, mas que na realidade só encobre um vácuo (VYGOTSKY, 2001 [1934], p. 190-194).

A partir dessas conclusões, Vygotsky enfoca a relação entre instrução e desenvolvimento dos conceitos científicos, distinguindo estes últimos dos conceitos do dia a dia. Os rudimentos da sistematização começam a entrar no espírito da criança através do seu contato com os conceitos científicos e depois são transferidos para os conceitos cotidianos. A relação entre os conceitos científicos e conceitos espontâneos seria a relação entre instrução escolar e desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 2001 [1934], p. 215-217). O estudioso declara: “[...] nossa investigação mostra que o desenvolvimento dos alicerces psicológicos necessários para o ensino das matérias de base não precede esse ensino, mas desabrocha numa contínua interação com os contributos do ensino.” (VYGOTSKY, 2001 [1934], p. 235). Exemplo disso é a gramática que precede a lógica.

E é nesse momento de sua pesquisa que surge a noção de zona de desenvolvimento proximal¹⁰, que é a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge quando resolve problemas com auxílio (note-se que quanto mais extensa essa zona, melhor será seu desenvolvimento na escola). Evidencia-se, portanto, o caráter social e cultural do desenvolvimento das funções superiores flagrado pela cooperação com os adultos e o ensino por eles ministrado (VYGOTSKY, 2001 [1934], p. 240-243).

Vale comentar, por fim, as passagens nas quais o autor aborda o ensino de línguas estrangeiras. Os conceitos científicos e a aprendizagem de uma língua estrangeira (processo consciente e deliberado) exerceriam a mesma influência no desenvolvimento

¹⁰ A tradução sobre a qual nos apoiamos utiliza o termo *área de desenvolvimento próximo*. Entretanto, é de uso mais amplo e conhecido no meio acadêmico o termo *zona de desenvolvimento proximal*, por isso optamos em utilizá-lo (edição de Ridendo Castigat Mores com apresentação de Nelson Jahr Garcia).

mental da criança. Mas, apesar da semelhança, os dois processos seguem caminhos separados: o desenvolvimento dos conceitos científicos atua no nível semântico e o estudo das línguas estrangeiras trazem aspectos sonoros e físicos do pensamento verbal.

É evidente também que, na língua materna, os aspectos mais primitivos da linguagem são adquiridos antes dos mais complexos. Já no estudo da língua estrangeira acontece o contrário: as formas superiores se desenvolvem antes do discurso fluente e espontâneo.

Apesar de ter baseado o seu estudo no desenvolvimento infantil, Vygotsky foi muito apreciado por estudiosos de diversas áreas do desenvolvimento humano, a começar pela Psicologia. Parece clara a sua influência também em pesquisas e teorias do ensino de línguas estrangeiras.

Capítulo 2

Da teoria à prática: a metodologia escolhida para a pesquisa

Como dissemos na introdução, o principal objetivo da pesquisa aqui apresentada é verificar as diferenças no desenvolvimento linguístico de dois grupos distintos de aprendizes brasileiros de italiano (um grupo experimental e um grupo controle), que começaram a participar como principiantes absolutos na língua em questão. Para tanto, foi estruturado e desenvolvido um curso que foi chamado "Curso Experimental de Italiano – Nível 1", totalmente elaborado a partir de material autêntico e com atividades pautadas no ensino por tarefas. Em concomitância com o curso experimental, foi ministrado um curso "convencional" de nível 1 no *Italiano no Campus*, parte dos Cursos de Cultura e Extensão Universitária, oferecidos pela Área de Língua e Literatura Italiana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo. O *Italiano no Campus* oferece cursos de três tipos. Os cursos regulares de língua, que podem ser semestrais ou intensivos com duração de um 45 horas e divididos em oito níveis, cujo objetivo é desenvolver as quatro habilidades comunicativas em italiano (ouvir, falar, ler e escrever) e abordar aspectos culturais da Itália; os cursos de conversação, que visam ao desenvolvimento de fluência e à prática da língua italiana nas mais diversas situações comunicativas; os cursos de língua e cultura, que tratam dos mais diferentes temas, como tópicos gramaticais específicos, regiões italianas, história da arte italiana, máfia, presença italiana em São Paulo, entre outros.

Os cursos são abertos a todos, tendo como único pré-requisito a conclusão do ensino médio, e seus inscritos são em grande parte alunos de graduação e pós-graduação de diversas áreas, funcionários, docentes, embora haja também participantes da

comunidade externa à USP que contribuem com uma taxa semestral. O objetivo do *Italiano no Campus* é promover o contato com a língua e a cultura italianas, bem como fomentar pesquisas na área, uma vez que os ministrantes são, em geral, alunos de Programas de Pós-Graduação, cujo trabalho é coordenado por docentes da já citada Área de Língua e Literatura Italiana. Até dezembro de 2012 o percurso completo dos cursos regulares do *Italiano no Campus* tinha como base o livro didático *Linea Diretta Nuovo vol. 1a, 1b e 2*¹¹.

O "Curso Experimental de Italiano – Nível 1" foi oferecido gratuitamente na grade dos cursos de Cultura e Extensão universitária da FFLCH, sem estar diretamente vinculado ao *Italiano no Campus*, embora fosse oferecida aos aprendizes que o concluíssem e fossem aprovados na avaliação final a oportunidade de continuar seus estudos no *Italiano no Campus*, partindo do segundo nível.

Feita a introdução e a contextualização do âmbito no qual operamos, neste capítulo serão ilustrados os passos da pesquisa e os instrumentos utilizados para acompanhar e avaliar o trabalho realizado. Em seguida, será apresentado o perfil dos participantes do grupo experimental e do grupo controle. Posteriormente, será descrito o material didático usado nos dois cursos, bem como as dinâmicas e os procedimentos de sala de aula.

2.1 O desenvolvimento da pesquisa e os instrumentos utilizados

Parte essencial da pesquisa constituiu-se na elaboração do material para o curso experimental. Foram preparadas quatro unidades didáticas, elaboradas tendo como base

¹¹ Para maiores informações sobre os cursos do Italiano no Campus, pode ser consultado o site do Serviço de Cultura e Extensão Universitária da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP: <http://sce.fflch.usp.br/node/1336>.

e ponto de referência as quatro unidades do livro didático adotado no curso, o *Linea Diretta Nuovo vol.1a* (LD), e, em especial, levando em conta, a partir de abordagens diferentes, os mesmos tópicos comunicativos e gramaticais, segundo a terminologia utilizada pelos próprios autores do livro, de modo a poder garantir a comparabilidade dos resultados dos grupos, para que a análise dos dados pudesse de fato evidenciar eventuais analogias e diferenças decorrentes do uso dos efeitos dos diferentes tipos de material didático e das tarefas comunicativas.

Os principais instrumentos utilizados para a nossa análise foram os seguintes: a) ficha do aluno; b) teste de avaliação intermediária; c) prova final; d) questionário de avaliação do curso. Além desses instrumentos, e para complementar as análises empreendidas, foram utilizadas as anotações dos diários de classe e gravações das aulas, feitas com o consentimento explícito dos participantes.

2.1.1 A ficha do aluno

Ao início de cada um dos dois cursos, os aprendizes responderam perguntas que permitiram elaborar o perfil dos grupos e conhecer melhor os sujeitos da pesquisa. Além de dados pessoais, havia mais três perguntas que visavam a verificar o que os participantes já conheciam da Itália, de seu idioma e de sua cultura. Constavam no questionário, portanto, os seguintes itens: idade, profissão, línguas conhecidas, razão da escolha de aprender a língua italiana, viagens à Itália anteriores ao início do curso.

A pergunta sobre a idade foi colocada pensando que esse fator poderia influenciar a maneira como os aprendizes reagiriam à proposta de uma "nova" forma de estruturar um curso de língua estrangeira, não ligado a um livro didático e a exercícios

"tradicionais", mas baseado em tarefas que exigiam dos alunos uma maior participação e a capacidade de se colocar em jogo.

Conhecer a profissão e se haviam anteriormente estudado outras línguas estrangeiras também poderia ajudar a prever e interpretar possíveis maneiras de vivenciar a experiência que estava sendo proposta no curso. É claro que o modo como outras línguas foram estudadas e os "modelos" de sala de aula que, por conseguinte, cada aprendiz já possui podem inclusive significar uma menor disponibilidade para a experimentação. Por outro lado, conhecer outras línguas e, portanto, já ter vivido "ser" em outra língua poderia levar a uma maior abertura no momento de realizar as tarefas propostas.

Quanto ao explicitar a razão pela qual os participantes haviam escolhido estudar a língua italiana, isso poderia permitir traçar um quadro de suas expectativas e, portanto, também ajudar a prever como responderiam a um curso que propõe um percurso de aprendizagem da língua mais próximo da vida "real". Além disso, esse aspecto poderia fornecer elementos sobre a motivação do grupo, entendida como variável importante que pode levar os aprendizes a "querer saber" e a ter persistência em seu fazer, determinando desse modo a *direção* e a *magnitude* de seu comportamento (cf. DÖRNYEI, 2001, p. 7-17).

Por fim, a pergunta sobre viagens à Itália. A ideia vem de Bachman (2003 [1990]) que, ao explicar seu “arcabouço da habilidade comunicativa” de linguagem, afirma que a competência estratégica “oferece os meios para relacionar as competências de língua aos aspectos do contexto de situação nos quais o uso da língua ocorre e às estruturas de conhecimento do usuário da língua (conhecimento sociocultural e conhecimento do ‘mundo real’)” (2003 [1990], p.85). Dessa forma, se considerarmos que essa

experiência prévia dos aprendizes faz parte do conhecimento sociocultural e de conhecimento do “mundo real”, teria de ser relacionada à competência linguística e ao contexto para ser colocada em prática através da competência estratégica.

Os dados coletados a partir das respostas dos participantes serão apresentados nas seções presentes neste capítulo nas quais são descritos os dois grupos.

2.1.2 O teste de avaliação intermediária

Aplicado na metade do percurso de ensino-aprendizagem, o teste foi inteiramente elaborado pela professora ministrante e continha dois exercícios estruturais e uma tarefa que visavam a verificar a competência linguística e a competência estratégica dos aprendizes. De acordo com as discussões feitas no primeiro capítulo desta dissertação, Bachman (2003 [1990]) afirma que a habilidade comunicativa de linguagem é formada pela competência linguística - dividida em competência organizacional (gramatical e textual) e competência pragmática (ilocucionária e sociolinguística) - e pela competência estratégica - constituída pela averiguação (capacidade de identificar a informação necessária para a realização de um propósito linguístico), pelo planejamento (que recupera itens importantes da competência linguística e articula um plano para realizar e atingir um propósito comunicativo) e pela execução (que ocorre com o auxílio de mecanismos psicofísicos que conduzirão adequadamente ao contexto e ao propósito comunicativo). Considerando a importância desses elementos no desempenho na habilidade de comunicação de um aprendiz de língua estrangeira, o objetivo do teste foi verificar, já na metade do percurso de aprendizagem, como os participantes lidariam com a resolução, por um lado, de exercícios de tipo mais tradicional e, por outro, de

tarefas. Dividido em três partes, o teste pedia que os aprendizes realizassem as atividades que serão ilustradas a seguir.

O primeiro exercício consistia em colocar em ordem as falas em três pequenos diálogos em italiano, identificar se eram informais ou formais e motivar a resposta. O objetivo específico da proposta era verificar a competência textual (conhecimento das convenções para unir enunciados com coesão e coerência), mas também as competências gramatical e estratégica, pois para poder responder adequadamente os aprendizes deviam recorrer aos conhecimentos adquiridos, reconhecer elementos linguísticos estudados ao longo do curso e refletir sobre sua funcionalidade. Reproduzimos abaixo a atividade, assim como proposta aos aprendizes:

1) Metti in ordine i dialoghi. Poi prova a identificare se il rapporto tra i personaggi è formale o informale e spiega perché.

A

- () Io sono Francesca.
 - () Ciao, io sono Paolo. E tu come ti chiami?
 - () Ciao.
-

B

- () Sì, prego!
 - () Grazie. Mi chiamo Chiara Monfalco.
 - () Buongiorno. È libero qui?
 - () Piacere, Nicola Bruni.
-

C

- () Anch'io mi chiamo Carla. Carla Chiesa.
 - () Ah, piacere. Carla Codevilla.
 - () Buonasera, sono la vostra insegnante.
Mi chiamo Carla, E Lei come si chiama?
-

O exercício seguinte consistia em completar um breve texto autêntico com os artigos determinados, escolher de uma lista os verbos adequados e conjugá-los no presente do

indicativo. O objetivo era verificar a competência gramatical através da precisão na flexão dos artigos em gênero e número, e da conjugação adequada dos verbos, mas foi escolhido um texto autêntico para que os alunos tivessem a oportunidade de refletir, ao mesmo tempo, sobre seu sentido, utilizando estratégias de leitura que poderiam contribuir na identificação dos elementos faltantes. Assim apresentava-se a atividade no teste:

2) Completa il testo con gli articoli determinativi e con i verbi al presente – scegli il verbo adeguato nel seguente riquadro:

conservare essere raccontare essere trovarsi

Antico Caffè Greco

di Massimiliano Liverotti

_____ Caffè Greco, che infatti _____ a via dei Condotti, 86, è _____ più antico caffè di Roma, in Italia solo il Florian di Venezia _____ più antico. _____ nome del locale deriva dal fatto che Nicola della Maddalena, _____ caffettiere che lo _____ ha _____ fondato _____ nel _____ 1760, _____ era _____ greco. Mario La Stella, nel suo libro *Antichi Mestieri di Roma*, _____ di avere rilevato in antichi documenti che _____ originario nome della caffetteria era Caffè del Greco e che nell'insegna era dipinta la figura di un greco.

_____ locale _____ tuttora _____ suo aspetto ottocentesco e nella celebre sala Omnibus ospita ogni primo mercoledì del mese un gruppo di studiosi e accademici cultori in particolare della città di Roma. Dal 1940, in occasione del Natale di Roma, _____ loro lavori _____ pubblicati nel volume *Strenna dei Romanisti*. _____ caffetteria è famosa anche per _____ importanti personalità che la hanno frequentato nel corso degli anni come Massimo D'Azeglio, Luigi di Baviera, Buffalo Bill, Ennio Flaiano, Aldo Palazzeschi, Cesare Pascarella, Richard Wagner, Orson Welles, Edvard Grieg, Johann Wolfgang von Goethe e molti altri ancora.

http://www.abitarearoma.net/index.php?doc=articolo&id_articolo=6685

Após trabalhar com o texto acima, a proposta era a de observar uma figura e escrever um texto descrevendo as pessoas representadas, suas ações e a possível relação entre elas. A tarefa visava a examinar se os aprendizes eram capazes de produzir um texto de organização sequencial descritiva a partir da observação da figura. Foram avaliadas as competências organizacional e pragmática e a adequação a partir do contexto de produção. Eis a atividade:

- 1) Osserva l'immagine e scrivi un testo in cui descrivi le persone della foto e dici dove sono, cosa fanno, che tipo di rapporto c'è tra di loro, qual è il loro stato d'animo, ecc.**

Concluía-se assim o teste de avaliação intermediária que, como vimos, buscava trabalhar tanto com exercícios mais "convencionais", aos quais os alunos do curso regular estariam mais acostumados, quanto com uma produção escrita que tendia a estimular uma relação mais "livre" e criativa com a língua, mais estimulada e desenvolvida no curso experimental. O objetivo era observar se, após aproximadamente 20 horas de aulas, seriam já reconhecíveis diferenças entre os dois grupos.

2.1.3 A prova escrita final

Para a avaliação final, foi utilizada a prova escrita, normalmente utilizada no nível 1 dos cursos do *Italiano no Campus*. A prova prevista foi elaborada pelo grupo de professores que compõe o corpo docente do *Italiano no Campus* e é continuamente submetida a revisão e análise. De fato, todas as provas aplicadas são discutidas nas reuniões do grupo, que busca transformar em prática didática as reflexões teóricas e as pesquisas realizadas. Para esses testes finais, tentou-se, de fato, estabelecer uma continuidade temática, que pudesse dar mais coerência às propostas de exercícios e integrar as diversas habilidades dos aprendizes. Apesar da novidade na proposta, o teste se mantém próximo do tradicional. De qualquer maneira, foi escolhido um texto autêntico para avaliar a compreensão oral. Além disso, a produção escrita está relacionada com o texto proposto com o objetivo de criar uma continuidade temática e discursiva.

A prova de nível 1 é dividida em uma parte que inclui a compreensão oral e a produção escrita, e outra parte para a compreensão escrita e a dita "competência gramatical" (chamada assim na própria prova).

Na parte dedicada à compreensão oral e à produção escrita constavam as atividades que descrevemos a seguir. Iniciava-se com a audição da apresentação de quatro pessoas. Havia uma tabela a ser completada pelos aprendizes com as informações faltantes e, logo após, uma produção escrita, na qual os alunos deviam se apresentar, comparando suas informações pessoais com as de uma das pessoas da audição. O objetivo era avaliar, além da compreensão oral, a competência estratégica necessária para identificar na estrutura da apresentação ouvida a informação que era preciso inserir no esquema proposto. Também as competências organizacional

(gramatical e textual) e pragmática eram parte da atividade, pois (re)conhecer o tipo de texto e suas características poderia suprir as dificuldades e/ou contribuir para a realização da tarefa, cujo formato era este:

1) Ascolta le 4 presentazioni e compila la tabella sotto con i dati mancanti.

Nome	Età	Posto in cui vive	Professione	Altre informazioni
Angela		Pressana		È molto attaccata ai suoi genitori
	23	Bussolengo	Non la dice	
Monica	26		Parrucchiera	
Serena		Sardegna		Ha un figlio di 3 anni

2) Scrivi una mail ad una delle persone che si sono presentate, parlando di te e contrapponendo i tuoi dati biografici a quelli della persona a cui scrivi. Il tuo componimento deve essere di circa 50 – 70 parole.

Seguia-se um diálogo a ser completado com as palavras faltantes, cujo objetivo era examinar a precisão gramatical e também a competência pragmática exigidas na escolha de verbos, advérbios, preposições, formas de cortesia e formas de cumprimento, que os aprendizes deviam selecionar entre os propostos no início. A atividade apresentava-se assim:

1) Completa i dialoghi con le parole mancanti:

quanto / bene / abita / è / a presto / qui / in / sono / andare / chiamo /
per / lavoro / ciao / grazie / prego / io / prende / piacere / di / o

PER STRADA

Jennifer: – Scusi, per _____ in centro?

Saverio: – ... In centro? Eh... _____ il 12 e scende dopo quattro
_____ cinque fermate ...

Jennifer:	– Grazie!
Saverio:	– _____! È straniera, vero?
Jennifer:	– Sì, _____ americana, _____ Chicago.
Saverio:	– Chicago... e _____ qui per _____?
Jennifer:	– No, _____ studiare.
Saverio:	– E da _____ tempo è _____ Italia?
Jennifer:	– Sono _____ da due giorni.
Saverio:	– Allora ben arrivata! Io mi _____ Saverio.
Jennifer:	– _____ sono Jennifer, _____.
Saverio:	– Piacere. Complimenti, parla _____ l'italiano!
Jennifer:	– _____!
Saverio:	– Ah... e _____ qui vicino?
Jennifer:	– Sì, in via Verdi.
Saverio:	– Davvero? Anch'io!
Jennifer:	– Allora... _____!
Saverio:	– A presto! _____!

Havia, logo após, um pequeno texto no qual era preciso inserir apenas preposições com ou sem os artigos definidos. A finalidade do exercício era avaliar a precisão gramatical, concentrando-se nesse específico elemento linguístico aprendido ao longo do semestre. Fazer isso a partir de um texto e não com frases isoladas ou listas de palavras descontextualizadas foi a forma encontrada para ajudar os aprendizes a reconstruir um "sentido". Na prova o texto aparecia assim:

2) Completa il testo sotto con le preposizioni semplici o articolate:

I mezzi di trasporto urbano

_____ Italia i mezzi di trasporto urbano più usati sono l'autobus e il tram, mentre _____ Roma ed in altre grandi città c'è anche la metropolitana. È possibile comprare biglietti _____ tabaccheria e _____ bar e si può usare più di un mezzo _____ un solo biglietto. _____ stazioni della metropolitana, ma anche ad alcune fermate _____ autobus, ci sono macchinette automatiche _____ l'acquisto _____ biglietti. In genere i passeggeri dell'autobus e del tram devono convalidare (timbrare) il biglietto _____ inizio _____ corsa, mentre le macchinette per la convalida _____ biglietto del metrò si trovano _____ stazioni.

A atividade seguinte era constituída por um diálogo que os alunos deviam ordenar. No enunciado eram citados os dois participantes e eram descritos brevemente a

situação e o lugar no qual a conversação estaria acontecendo. As competências principais de que os aprendizes precisavam lançar mão era a textual, pois era necessário pensar na coesão do texto para unir corretamente os enunciados, e a pragmática, já que também as normas interacionais da língua em questão determinam qual será a ordem das falas. Vejamos a seguir o formato da atividade:

3) Gianni e Carla si incontrano per strada. Metti in ordine il dialogo:

- () **Gianni:** – In via Giotto, 44.
- () **Gianni:** – 650 euro al mese, ma ne vale la pena! Sai, il palazzo è nuovo e moderno.
- () **Carla:** – Con ascensore spero! E com'è?
- () **Carla:** – Via Giotto... Dov'è, in centro?
- (1) **Gianni:** – Ciao Carla, come va?
- () **Gianni:** – È comodo e luminoso, con un grande balcone.
- () **Carla:** – Sabato sera? Sì, certo! ... Solo che non so dove abiti.
- () **Carla:** – Ah, il 60. Ma è una casa o un appartamento?
- () **Gianni:** – Bene. Senti, sabato sera organizzo una piccola festa a casa mia. Vieni?
- () **Carla:** – Allora sei fortunato. Il mio appartamento è piccolo. E pensare che pago 400 euro d'affitto. Tu, paghi molto?
- () **Carla:** – Oh, ciao Gianni! Bene, grazie e tu?
- () **Gianni:** – Un appartamento al quinto piano.
- () **Gianni:** – No, è in periferia, vicino allo stadio. Se vieni in autobus, prendi il 60.

A prova escrita concluía-se com um pequeno diálogo a ser preenchido com os pronomes diretos, mais uma vez o objetivo principal, mesmo havendo também outros, era avaliar a precisão linguística e o conhecimento de um específico elemento gramatical. Abaixo a atividade:

4) Completa il dialogo con i pronomi lo, la, li, le:

- Laura:** – Dobbiamo organizzare la nostra festa. Ci sono tante cose da comprare.
- Dario:** – Per esempio?
- Laura:** – Le cose da mangiare, le bevande, i giochi...
- Dario:** – Insomma, manca tutto! (risate)
- Laura:** – Allora vediamo... Il vino _____ posso portare io. Le bibite gasate _____ porta Andrea.

Dario:	– Anna pensa alla torta perché _____ sa fare bene. I salatini invece _____ porta Marco.
Laura:	– Va bene! E i giochi, chi _____ può portare?
Dario:	– Beh, bastano le carte e _____ posso portare io. Allora, è tutto?
Laura:	– Penso di sì, è tutto!

2.1.4 O questionário de avaliação do curso

O questionário¹² foi elaborado na ferramenta virtual *Google Docs*, cujo link foi enviado a cada participante por correio eletrônico. Os aprendizes responderam após a conclusão do curso e anonimamente para que se sentissem livres ao expressar suas opiniões. As dez perguntas apresentadas pretendiam estimular uma reflexão acerca do percurso que os participantes haviam acabado de concluir. O objetivo era verificar se e como, na opinião dos aprendizes, o curso influenciou sua percepção de aprendizagem e seu desempenho. Partimos do pressuposto que a comparação das respostas dos dois grupos poderia trazer indícios que corroborassem os resultados encontrados no teste de avaliação intermediária e na prova final, além de fornecer outros elementos para sua interpretação.

Havia perguntas abertas, perguntas de múltipla escolha e questões nas quais era pedida uma avaliação quantitativa expressa por meio de uma nota de 1 a 6, sendo 1 equivalente à situação menos satisfatória. Ao fim de cada pergunta havia um espaço para comentários. A seguir explicitamos o conteúdo do questionário separando as questões em grupos temáticos.

As três primeiras perguntas visavam a retomar as razões pelas quais os participantes escolheram aprender a língua italiana, qual era sua relação com a língua e a cultura italianas antes de começar o curso e se algo havia mudado após o início e conclusão do curso.

¹² O questionário completo encontra-se no Anexo IV.

Da quarta à sexta pergunta pediu-se, por um lado, uma avaliação qualitativa e, por outro, a atribuição de uma pontuação de 1 a 6 para o material utilizado. O questionário estimulava os aprendizes a explicitar sua percepção em relação ao material (exercícios e atividades, textos, áudio, vídeos, gramática, etc.) e a dizer se consideravam que a abordagem dos assuntos em sala de aula havia sido satisfatória.

Da sétima à nona pergunta o foco foi o desempenho dos participantes para que eles pudessem refletir sob outra perspectiva. O questionário pedia que dessem uma nota a seu desempenho no curso, dizendo também se consideravam que o material os havia influenciado e de que maneira, e citando o que acreditavam ter aprendido e exercitado mais no decorrer do curso.

Com a décima e última pergunta o objetivo era procurar saber se os alunos consideravam o curso correspondente às suas expectativas. Também para essa avaliação pediu-se a atribuição de uma nota de 1 a 6 de acordo com o grau de satisfação dos aprendizes.

2.2 Os participantes

Como dissemos, para traçar um perfil dos grupos que participaram da pesquisa, foi pedido aos participantes que respondessem às perguntas da ficha do aluno. Nesta seção serão descritos primeiramente os alunos do grupo experimental e, em seguida, os participantes do grupo controle. Os dados utilizados são extraídos da ficha do aluno preenchida por todos.

2.2.1 O grupo experimental

O curso experimental alcançou o número máximo de 25 inscritos e na primeira aula compareceram mais três participantes que estavam na lista de espera, o que totalizou 28 alunos. Porém, três dos inscritos nunca compareceram e dois compareceram apenas uma vez. Iniciamos, portanto, com 23 participantes, mas no decorrer do percurso houve desistências: até metade do curso havia 19 participantes e somente 9 concluíram o curso. As desistências foram atribuídas pelos próprios aprendizes a diversos fatores como mudanças na vida pessoal (questões familiares e de trabalho), a não correspondência do curso com a expectativa do aprendiz e a dificuldade em acompanhar a dinâmica em sala de aula, devido ao empenho e à atenção que deveriam ser empregados e também à necessidade de uma participação constante, pois, em caso de falta, os alunos percebiam que as atividades desenvolvidas em sala de aula não poderiam ser retomadas com facilidade.

De acordo com a ficha preenchida, os participantes eram jovens e adultos de 18 a 55 anos, estudantes de graduação e profissionais já formados em diversas áreas que conheciam pelo menos mais uma língua estrangeira. Havia escolhido a língua italiana por questões familiares, acadêmicas e de trabalho, e também pelo fato de o curso ser experimental e gratuito.

O grupo apresentava-se, portanto, heterogêneo, mas a motivação podia ser considerada, em geral, bastante elevada, tendo em vista as razões que haviam levado os alunos a escolher o curso e o fato que todos sabiam de antemão que participariam de uma experimentação. Isso não evitou, no entanto, que muitos decidissem não continuar até o final.

Praticamente metade do grupo já havia visitado a Itália. Partimos da hipótese de que a experiência de já ter conhecido a Itália, isto é, o país da língua que estavam começando a estudar, poderia influenciar o desempenho comunicativo dos aprendizes e sua maneira de "encarar" as atividades, mas as dinâmicas em sala de aula e a análise dos resultados não pareceram mostrar diferenças significativas e levar a crer, como afirma Bachman (2003 [1990], p. 85), que o conhecimento sociocultural e conhecimento do 'mundo real', produzidos por esse contato prévio, possam de fato determinar um melhor entendimento na língua estrangeira ou uma maior capacidade na produção oral ou escrita.

2.2.2 O grupo controle

A princípio, o curso iniciou com as 25 vagas preenchidas, porém dois alunos nunca compareceram. Na metade do semestre contávamos com 22 participantes, dos quais 18 concluíram o percurso. De acordo com declarações dos próprios alunos, dois fatores foram preponderantes para as desistências: a inadequação do curso em relação aos objetivos dos participantes e mudanças pessoais (estudos e viagem).

Os participantes tinham de 20 a 75 anos e eram graduados ou estudantes de graduação provenientes de diversas áreas, além de uma dona de casa. Com exceção de dois aprendizes que nunca haviam estudado outra língua estrangeira, todos conheciam pelo menos outra língua além da língua materna. A decisão de estudar a língua italiana foi motivada por fatores pessoais como a origem italiana e futuras viagens para a Itália, a beleza da língua e questões acadêmicas. Sete aprendizes declararam que já haviam visitado a Itália. Vale ressaltar que uma aluna, que declarou conhecer a Itália, também afirmou ter usado a língua italiana durante toda a sua infância e adolescência para se

comunicar em família, mas nunca havia feito um curso de italiano. Considerando as reflexões feitas anteriormente acerca da experiência prévia dos aprendizes, cabe dizer que, nesse caso, o fato de a língua e a cultura italianas terem caráter formador produziu diferenças na análise dos dados. Houve indícios de que a relação entre seu conhecimento sociocultural e sua competência linguística prévia influenciaram positivamente seu desempenho no curso.

2.3 O curso do grupo controle: *Italiano no Campus*, nível 1

Como já foi dito, o curso do grupo controle fazia parte dos cursos regulares do *Italiano no Campus* e a ementa de todos os níveis publicada no site Serviço de Cultura e Extensão Universitária (ver nota 11) informa que seu objetivo é "desenvolver as habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) em italiano, bem como apresentar elementos culturais da Itália". O programa específico desse nível aponta para os mesmos itens do curso experimental, uma vez que para desenvolvê-lo nos baseamos nos tópicos comunicativos e gramaticais previstos no livro *Linea Diretta Nuovo vol. 1 a*, utilizado no curso. Para o nível 1 estão previstas as quatro primeiras unidades do livro citado, que foram efetivamente trabalhadas em sala de aula.

Passaremos agora à explicação de como são apresentadas as unidades do livro *Linea Diretta Nuovo vol.1a* e quais foram os procedimentos utilizados em sala de aula. Em sua introdução, os autores afirmam que o manual é endereçado a quem quer aprender o italiano com o objetivo de compreender e usar com falantes nativos expressões de tipo cotidiano. O intuito seria, portanto, o de colocar o aprendiz em contato direto com a língua autêntica efetivamente usada na Itália. Já no guia do professor, os autores afirmam que o curso foi idealizado para um público de jovens e

adultos e que seus objetivos didáticos são o desenvolvimento das habilidades de compreender a linguagem oral, falar, ler e escrever, e a aprendizagem de estruturas morfossintáticas da língua italiana.

As oito unidades do livro abordam temas relativos à vida cotidiana e às relações interpessoais e são acompanhadas de exercícios de fixação e de explicações de gramática (ambos oferecidos na segunda parte do livro, juntamente com um glossário e com as respostas dos exercícios da segunda seção). Ainda segundo os autores, o processo de aprendizagem que o livro fornece é estruturado em três fases: atividades receptivas, processo de análise e exercitação e, por fim, fase de produção.

Com exceção da primeira unidade, todas apresentam uma atividade de contextualização do tema a ser tratado através de figuras, questionários ou textos descritivos. Em seguida, realiza-se a audição de um diálogo que conta com a participação de duas ou três pessoas que "reproduzem" situações da vida cotidiana. Ao diálogo inicial seguem perguntas de compreensão com questões de múltipla escolha ou outras atividades que visam a verificar a compreensão do texto ouvido. Na sequência, há exercícios baseados em pequenos trechos transcritos do diálogo, por vezes modificados e corrigidos com a finalidade de mostrar a língua com formas "mais corretas" e a devida entonação. Esses exercícios têm o escopo de evidenciar estruturas, regras da gramática italiana, expressões e intenções comunicativas e propiciar a compreensão de todas as palavras (diferente do diálogo inicial, cuja compreensão total os autores enfatizam não ser o objetivo primordial, mas sim sua compreensão global). Em geral, os exercícios preveem que sejam completadas frases, que se realizem substituições, transformações ou a combinação de partes de texto. Há também a leitura de textos curtos, seguida de perguntas de compreensão; ditados baseado em textos

extraídos do diálogo inicial, do qual são excluídas partes que precisam ser completadas. São propostas também atividades que os autores definem de produção livre oral ou escrita, espontâneas ou sob forma de *role play*. As atividades de produção são sempre fortemente ligadas ao texto que acaba guiando, do ponto de vista do tema e das estruturas a serem utilizadas, a unidade didática inteira.

Vale lembrar que no curso ministrado foram utilizadas somente as quatro unidades didáticas (UD) iniciais, cujos títulos e temas são:

- UD 1 = *Ciao come stai?* (duas pessoas vão à casa de um amigo em comum, são apresentadas e falam de si);
- UD 2 = *Che cosa prendi?* (dois amigos vão a um café italiano e pedem algo para beber e comer);
- UD 3 = *Ho una camera prenotata* (um hóspede que acaba de chegar a um hotel e conversa na recepção);
- UD 4 = *Senta, scusi!* (uma turista pede informações a um guarda de trânsito sobre como chegar a uma determinada praça de Roma).

Uma parte da aula inicial foi dedicada à apresentação da ministrante e dos participantes. A ministrante explicou como seria o curso e, em seguida, foi pedido que, em duplas, os aprendizes se entrevistassem. Depois de alguns minutos, os participantes apresentaram para a classe o colega que haviam entrevistado.

Os exercícios eram executados individualmente, seguidos de comparação com um colega, ou em duplas. Os diálogos iniciais, que duram cerca de 2 minutos, foram inicialmente ouvidos duas vezes e, posteriormente, os aprendizes conversavam com um colega para que pudessem confrontar o que haviam entendido. O diálogo era ouvido

novamente e, em duplas, confirmavam ou corrigiam suas hipóteses. Após esse procedimento, os aprendizes abriam o livro e respondiam às perguntas de compreensão ali propostas. Já os diálogos transcritos eram repetidos pelos alunos só com base no áudio, frase por frase. Para a verificação dos ditados, o diálogo era em um primeiro momento somente ouvido, com mais três ou quatro repetições para que os aprendizes completassem as lacunas.

2.4 Do livro didático ao curso experimental: *Linea Diretta* x tarefas

A análise do material oral e escrito presente no livro didático, apresentada a seguir, segue o esquema proposto pela Análise da Conversação, utilizado como base para esta parte do trabalho, pois, como mencionamos no primeiro capítulo, pode dar conta de explicar o processo de *autentificação*.

Para que haja a conversação são necessários no mínimo dois falantes, a ocorrência de pelo menos uma troca de falantes, a presença de uma sequência de ações coordenadas, a execução em uma identidade temporal e o envolvimento em uma interação centrada. A conversação se dá em um contexto no qual seus participantes estejam engajados e onde:

- haja ao menos uma troca de turno, um turno por vez, breves ocorrências de falas ao mesmo tempo, ordem e tamanho dos turnos variáveis;
- não seja preestabelecido, tão pouco especificado, nem o que será dito por cada falante, nem a distribuição de turnos;
- a fala possa ser contínua ou não e o número de falantes seja variável;

- sejam usadas técnicas de distribuição de turno e diversas unidades construidoras de turno (lexema, sintagma, sentença, ...);
- sejam usados mecanismos de reparação para resolver falhas nas tomadas de turno.

Ainda de acordo com Marcuschi (2007), falar um de cada vez é a regra geral e fundamental da conversação e a tomada de turno é um mecanismo-chave para a sua organização estrutural, provido de um caráter contextual e não automatizado. As sobreposições de vozes, as falas simultâneas, as pausas e os silêncios são momentos cruciais na organização conversacional, por serem relevantes para a transição de turno. Já os mecanismos de correção e reparação são utilizados no momento da conversação, que ocorre em tempo real, e funcionam como processo de edição e auto-edição conversacional para organizar a conversa.

Baseando-nos nesses princípios, passemos à análise do diálogo presente na primeira unidade didática do *Linea Diretta Nuovo volume 1a* que acontece entre quatro personagens: Giancarlo (**G**) faz uma visita ao amigo Marcello (**M**) que mora com a mãe (**m**) e que também recebe outra amiga, Monica Gomes (**MG**). Vejamos a tabela:

Conversação autêntica	Conversação unidade <i>Ciao, come stai?</i>	Exemplos
Fala um de cada vez	Esta é a regra básica da conversação real que obviamente é seguida pelo diálogo. O roteiro elementar é: A: fala e pára; B: toma a palavra, fala e pára; A: retoma a palavra, fala e pára, e assim por diante.	M: <i>Ciao, Giancarlo, tutto bene?</i> G: <i>Sì, bene. Tu stai bene?</i> M: <i>Sì io sto bene.</i> ¹³

¹³ **M:** Oi, Giancarlo, tudo bem? / **G:** Sim, tudo bem. E você está bem? / **M:** Sim, eu estou bem.

Estratégias de tomada de turno	Temos sempre pares conversacionais dos tipos cumprimento-cumprimento, pergunta-resposta e convite-aceitação, na maior parte das vezes é o falante corrente que escolhe o próximo falante.	<i>m: Lei, signorina, che cosa prende? Un Campari... un prosecco?</i> <i>MG: Un prosecco, grazie.</i> <i>m: Bene, e tu?</i> <i>G: Io prendo un Campari.¹⁴</i>
Falas simultâneas e sobreposição de vozes	Há a ocorrência de sobreposição de vozes, ou seja, a fala durante o turno do outro, que se dá na passagem de turno (grifado no exemplo ao lado).	<i>m: Marcello è in cucina.</i> <i>G: In cucina. Ah! Infatti sento un profumino.</i> <i>m: <u>Eh, sì...</u> Marcello! È arrivato Giancarlo.¹⁵</i>
Pausas, silêncios e hesitações	Há a hesitação, também chamada de pausa preenchida, que na verdade é um momento de organização e planejamento de turno e dá ao falante tempo de se preparar (grifado no exemplo ao lado).	<i>G: Parli benissimo l'italiano.</i> <i>MG: Eh sì, perché sono di origine italiana.</i> <i>G: <u>Ah, ecco!</u> E cosa fai adesso a Roma?¹⁶</i>

Pode-se notar que o diálogo escolhido como exemplo segue os elementos de uma conversação autêntica, embora se trate de uma conversa simulada falada por atores. Este é o fenômeno que Franzoni (1992) chama de *autentificação*, ou seja, a utilização de diálogos simulados que tratam de “reproduzir uma das tantas situações da vida do dia-a-dia”, nas palavras dos próprios autores Conforti e Cusimano, e que na verdade são amostras de língua utilitária do cotidiano. Isso se confirma nas instruções do guia do professor, onde os autores afirmam que:

¹⁴ **m:** Senhorita, o que vai beber? Um Campari... um prosecco?/ **MG:** Um prosecco, obrigada./ **m:** Bem, e você?/ **G:** Eu bebo um Campari.

¹⁵ **m:** Marcello está na cozinha./ **G:** Na cozinha. Ah! Realmente, sinto um cheiro bom./ **m:** Ah, sim, Marcello! Giancarlo chegou.

¹⁶ **G:** Você fala muito bem o italiano./ **MG:** Ah sim, porque sou de origem italiana./ **G:** Ah, aí está! E o que você faz agora em Roma?

Os diálogos do *Linea Diretta nuovo* são "autênticos" no sentido que, mesmo gravados em estúdio, foram realizados por falantes nativos de italiano os quais, por vezes, improvisaram conversações expressando-se com suas normais fluência e entonação. (CONFORTI e CUSIMANO, 2006, p. 6).¹⁷

Vale ressaltar que, após a escuta do diálogo inicial e da verificação da compreensão através de perguntas de múltipla escolha, são apresentados trechos muitas vezes corrigidos estruturalmente e com o apagamento da sobreposição de vozes que são ponto de partida para atividades que visam à apresentação e à exercitação de itens gramaticais. No exemplo a seguir, há a apresentação de um trecho do diálogo inicial e, logo na sequência, apresenta-se um esquema a ser completado com as expressões faltantes, facilmente encontradas na transcrição do diálogo. Há depois um exercício que pede a elaboração, em duplas, de diálogos entre dois dos personagens representados nas figuras e deve-se escolher se sua relação precisa ser formal ou informal.

¹⁷ “Gli ascolti di *Linea diretta nuovo* sono ‘autentici’ nel senso che, se pure registrati in studio, sono stati realizzati da speaker di lingua madre italiana i quali, di volta in volta, hanno improvvisato delle conversazioni esprimendosi con le loro normali fluenza ed intonazione.”

CD₂

2

DIALOGO

- Buonasera, signora.
- Ehi, Giancarlo, ciao. Come stai?
- Bene, signora, e Lei come sta?
- Eh, non c'è male, grazie.

Completate lo schema.

Formale:	_____, signora.	Bene.	E Lei?
	Buongiorno, signor Rossi	Come _____?	Abbastanza bene.
Confidenziale:	_____, Giancarlo.	Come _____?	Benissimo.
			E tu?

3

ESERCIZIO

Il signor Fallaci incontra la signora Marchi. Che cosa dice?

Giovanna incontra Michele. Che cosa dice? Formate altre coppie e fate i dialoghi.

10

Para analisar a proposta de leitura apresentada pelo livro didático, foram utilizados os preceitos de Bronckart (1999, 2006), discutidos no primeiro capítulo dessa dissertação. Primeiramente, o autor delimita a análise do contexto de produção com a averiguação da situação de ação em que o texto foi criado seguindo dois parâmetros: 1. objetivos, que contextualizam a produção com a identificação do emissor, do receptor,

do espaço e do lugar e momento da produção; 2. sociossubjetivos, que visam a observar qual é o quadro social da interação, o papel social do emissor, o papel social do receptor e as relações de objetivo que se estabelecem entre os dois.

A partir de então, há o esquema de análise da estrutura textual dividida em três níveis: 1. infraestrutura, definida pelas características de planejamento geral do conteúdo temático, pelos tipos de discursos mobilizados, por suas modalidades de articulação e pela dimensão da organização sequencial do conteúdo temático; 2. coerência temática, constituída pelos mecanismos de textualização que conferem ao texto coerência linear ou temática através da coesão nominal e da coesão verbal; 3. coerência pragmática, que evidencia os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização, que tornam explícitos o engajamento enunciativo presente no texto, dando-lhe uma coerência interativa.

A seguir, reproduzimos a página em que é exibida a proposta de leitura. Os dois emails são apresentados ao final da unidade e não têm ligação com o tema do diálogo. Seu objetivo é fornecer uma mensagem que contém um pedido de ajuda e a resposta com a solução, constituída pela apresentação de uma pessoa – no primeiro email uma amiga pede à outra ajuda para encontrar uma babá e o segundo email traz a resposta. Cabe ressaltar que os textos em questão não parecem conter muitas semelhanças com o gênero email. Além disso, pode-se afirmar que as perguntas de compreensão escrita, por serem demasiadamente óbvias, não constituem um desafio para os aprendizes. As respostas são, de fato, facilmente encontradas no texto, não sendo necessário sequer um ajuste ou uma transformação, mas somente a transcrição literal das informações para realizar o que se pede no exercício. Vejamos a seguir:

Francesca scrive ad Anna un'e-mail.

Cara Anna,
come stai? Come va la vita a Graz? Io sto bene, ma in questo momento ho un piccolo problema: il mese prossimo Gianni ed io partiamo per la Sardegna e quindi cerchiamo una baby sitter per il bambino. Conosci una ragazza seria e simpatica disposta a venire per 15-20 giorni in vacanza con noi? Scrivimi presto.
Cari saluti
Francesca

Rispondete alle domande.

- a. Dove vive Anna? _____
- b. Come sta Francesca? _____
- c. Che cosa cerca Francesca? _____

Anna risponde a Francesca.

Cara Francesca,
forse ho trovato la baby sitter per te. Si chiama Mary Courtright, ha 19 anni, è di Boston e vive qui da due anni. Abita vicino a casa mia e studia pedagogia. Conosce lo spagnolo e il francese e capisce un po' l'italiano. È una ragazza seria e simpatica. Il numero di telefono di Mary è 0043-316-549812. L'indirizzo mail è marycourt@hotmail.com
Ciao e a presto!
Anna

Rispondete alle domande.

- a. Chi è Mary? _____
- b. Di dov'è? _____
- c. Dove abita adesso? _____
- d. Quanti anni ha? _____
- e. Che cosa studia? _____
- f. Che lingue parla? _____

Após essa atividade, pede-se a elaboração de um email em resposta ao de Francesca, no qual o aprendiz deveria indicar uma pessoa para o posto de babá. A resposta de Anna serve como modelo e os aprendizes tendem a copiar sua estrutura, modificando o nome da pessoa indicada, sua nacionalidade, sua idade, as línguas que conhece, o curso que frequenta, o número de telefone e o endereço eletrônico.

Analisando os emails propostos de acordo com o modelo de Bronckart, temos a situação que procuramos ilustrar a seguir.

Em relação ao contexto físico de produção pretendido, pode ser observado este esquema:

	Primeiro email	Segundo email
Emissor	Francesca, italiana, casada, mãe de um menino pequeno e amiga de Anna	Anna
Receptor	Anna, amiga de Francesca que vive na Áustria	Francesca
Momento de produção	Pedido de ajuda para encontrar uma babá para a o filho.	Oferta de ajuda e fornecimento de referências de uma pessoa adequada ao trabalho.

Quanto ao contexto sociossubjetivo, fica evidente a distância de uma situação de enunciação que possa ter relações com o "real":

	Primeiro e segundo email
Enunciador	O autor do material didático.
Destinatário	O aprendiz.
Objetivo	Mostrar as formas <i>come stai</i> , <i>come va</i> , o uso de algumas preposições e evidenciar a conjugação da 2ª pessoa do plural do presente indicativo.

Pensando, por fim, na estrutura textual, podem ser evidenciadas as seguintes características:

Infraestrutura geral	Os textos são curtos, no primeiro há a exposição de um problema do cotidiano e no segundo é apresentada uma solução.
	O discurso é interativo com dêiticos referentes à pessoa (<i>io, tu, lei, noi</i> , dêiticos temporais (<i>il prossimo mese</i>) e dêiticos espaciais (<i>quí</i>).
	A sequência textual predominante é a dialogal. Há uma fase de abertura (<i>Cara Anna, come stai?</i> ; <i>Cara Francesca</i>); uma fase transicional (<i>Conosci una ragazza seria e simpatica disposta a venire in vacanza con noi?</i> ; <i>forse ho trovato la baby sitter per te</i>); e uma fase de encerramento (<i>Cari saluti</i> ; <i>Ciao e a presto</i>). Por se tratar de um gênero escrito, não há trocas que intercalem as fases.
	As intenções comunicativas explicitadas pelos autores são: expor um problema, pedir colaboração e fazer referência a uma pessoa.
Coerência temática	Há mecanismos de textualização que correspondem à conexão, como o conectivo adversativo <i>ma</i> e o conclusivo <i>quindi</i> ; à coesão verbal, como verbos no presente do indicativo, com ocorrência de imperativo, passado composto indicativo (<i>passato prossimo</i>), particípio passado e infinito; e à coesão nominal, para evitar a repetição do sujeito, temos <i>Gianni ed io</i> e posteriormente <i>noi</i> .

O objetivo desta análise foi explicitar que o intuito primordial dos autores aqui é criar um texto que possa exemplificar os conteúdos formais da língua através de um *input* elaborado para tal propósito. No guia do professor não é feita nenhuma alusão ao ensino de gêneros textuais, reduzindo, dessa maneira, a língua à função utilitária, sem permitir que os alunos reflitam para além da simples mensagem. No início do processo de aquisição/aprendizagem, o livro não abre espaço para a produção de um discurso real e pertinente no momento de sua produção. Outra questão que precisa ser considerada é a maneira como estes textos são utilizados. De acordo com Santoro (2007), em geral, o que ocorre é a elaboração de questionários que pretendem verificar a compreensão dos textos apresentados através de perguntas óbvias, com o intuito de “verificar apenas a

compreensão *do que diz* o texto em língua estrangeira. Uma vez comprovado que os alunos ‘entenderam’, ele pode ser usado para observar as estruturas gramaticais que contém e como ponto de partida para exercícios” (SANTORO, 2007, p. 21). É exatamente o que podemos observar a partir da análise feita do diálogo inicial e da proposta de leitura.

O guia do professor afirma que o processo de aprendizagem proposto pelo livro é baseado no paradigma tradicional "apresentação-prática-produção". No primeiro estágio, o professor apresenta o item da língua em um contexto ou situação que auxilia no entendimento de seu significado e consiste em diálogos curtos ou frases padrão. No segundo estágio, os aprendizes repetem os itens alvo e praticam sentenças ou diálogos em coro ou com um colega, as atividades podem ser também: completar ou combinar sentenças ou diálogos; responder perguntas utilizando a forma especificada no próprio enunciado. No terceiro estágio, espera-se que os aprendizes produzam em uma situação livre os itens que acabaram de aprender através de *role play*, por exemplo. Nesse processo a língua é, no entanto, ainda muito controlada, há o foco em uma estrutura específica e a ênfase está apenas em adquiri-la corretamente (WILLIS, 1996).

O esquema mostrado por Willis (1996, p. 135) aponta as diferenças entre o ensino baseado em tarefas e o ensino baseado no citado paradigma apresentação-prática-produção.

Figura 3 – Quadro do ciclo das tarefas (Willis)

Segundo a autora, os componentes do ciclo da tarefa (tarefa, planejamento e relatório) não são passíveis de controle linguístico e os aprendizes dependem de seus próprios recursos para desenvolvê-los; há a necessidade do uso genuíno da língua para comunicar e para se chegar a um resultado; esse processo é planejado, para que haja ajustes antes da fase do relato e esta fase permite troca livre de ideias; o planejamento encoraja os aprendizes a considerar a precisão e a adequação da língua em geral.

Por outro lado, no esquema apresentação-prática-produção, a apresentação de estruturas da língua-alvo vem em primeiro lugar, logo, o contexto tem de ser inventado; parte-se da precisão para se chegar à fluência; e privilegia-se a gramática e o foco nas formas (*focus on forms*).

Como já foi dito, a elaboração do material para o curso experimental foi parte essencial da pesquisa. Foi proposta uma via alternativa para se explorar a língua a partir de cenas de filmes e textos "significativos" e que fossem também representativos do ponto de vista cultural. Uma vez escolhido o material, passou-se à verificação dos conteúdos de intenções comunicativas e elementos morfossintáticos que, para efeito de comparação, deveriam ser os mesmos dos propostos pelo livro didático.

Antes de passar à descrição do curso experimental e do material elaborado, apresentamos as tabelas em que são comparados os conteúdos e as atividades das primeiras quatro unidades do livro didático e os que foram propostos nas unidades didáticas.

LINEA DIRETTA 1A (LD)			TAREFAS DO CURSO EXPERIMENTAL		
UNIDADE 1 (LD)			UNIDADE 1 (CURSO EXPERIMENTAL)		
INTENÇÕES COMUNICATIVAS: <ul style="list-style-type: none">• Cumprimentar;• Apresentar alguém;• Apresentar-se;• Falar de si;• Informar-se sobre o interlocutor;• Oferecer algo;• Expor um problema;• Falar de alguém.	ELEMENTOS MORFOSSINTÁTICOS: <ul style="list-style-type: none">• Pronomes pessoais;• Artigos definidos e indefinidos;• Substantivos e adjetivos no singular;• Verbos regulares no presente indicativo, verbo <i>essere</i> (formas singulares);• Números (1-20);• Algumas preposições (<i>in, a, per, di</i>)• Algumas exortações (<i>Senti! Scusa!</i>).	ATIVIDADES: <ul style="list-style-type: none">• Escolha múltipla (CO);• Completar (a partir do diálogo);• Reproduzir diálogo mudando informações (PO);• Completar diálogo com estruturas que acabaram de ser apresentadas;• Completar frases com a forma pedida;• Elaborar um diálogo a partir de modelo e/ou de acordo com informações pré-estabelecidas (PO);• <i>Role play</i> (PO);• Leitura de email com perguntas de compreensão;• Elencar palavras (PE);• Escrever email resposta (PE)	INTENÇÕES COMUNICATIVAS: <ul style="list-style-type: none">• Cumprimentar;• Informar-se sobre o interlocutor (nome, idade, profissão, onde mora, característica pessoais);• Pedir desculpas;• Informar-se sobre o estado de saúde de alguém;• Oferecer ajuda;• Agradecer;• Pedir uma indicação de direção;• Indicar que uma pessoa realizou bem uma determinada ação;• Exclamação para indicar que a sorte foi favorável.	ELEMENTOS MORFOSSINTÁTICOS: <ul style="list-style-type: none">• Pronomes pessoais;• Artigos definidos e indefinidos;• Substantivos e adjetivos no singular; e no plural;• Concordância substantivo/adjetivo• Todas as conjugações dos verbos singulares no presente e alguns irregulares (<i>essere, avere, stare, andare</i>);• Algumas exortações (<i>Senti! Scusa!</i>)	ATIVIDADES <ul style="list-style-type: none">• Inferência (CE, PE e PO);• Contar o que se entendeu a um colega (CO e PO);• Negociação sobre o que foi discutido (PO e PE);• Descrição de uma cena (CO e PE);• Criação de uma continuação para a cena apresentada (PE e PO);• Pergunta sobre a opinião a respeito da cena (CO, PE, PO);• Verificação/ balanço da atividade (PE e PO);• Recapitular a cena vista (PE e PO)• Identificar expressões através de atos comunicativos (CO e PE);• Perguntas baseadas em CO sobre determinada forma apresentada e a consequente motivação da resposta;• Leitura da trama com proposta de identificação do trecho que corresponde à cena vista (CE);• Formulário para completar com informações presentes na trama (PE);• Jogo - escolher o artigo adequado a ser usado com o nome da própria profissão (CE);• Entrevistar colegas com base nas informações do formulário (PO/PE);• Produção escrita dividida em: 1ª escrita, feedback de um colega; reescritura; leitura de um modelo; análise do modelo; e última verificação do próprio texto se necessário.
TABELAS COMPARATIVAS - LINEA DIRETTA 1A E TAREFAS DO CURSO EXPERIMENTAL					
* Legenda: CO = Compreensão Oral; CE = Compreensão Escrita; PO = Produção Oral; PE = Produção Escrita					

UNIDADE 2 (LD)			UNIDADE 2 (CURSO EXPERIMENTAL)		
INTENÇÕES COMUNICATIVAS: <ul style="list-style-type: none"> • Chamar a atenção de alguém; • Ordenar algo; • Informar-se; • Pedir algo gentilmente; • Oferecer algo; • Agradecer; • Contar. 	ELEMENTOS MORFOSSINTÁTICOS: <ul style="list-style-type: none"> • Números (20-100); • Plural dos substantivos, adjetivos e artigos determinativos; • Concordância substantivo/adjetivo • Indicativo presente dos verbos regulares e de alguns verbos irregulares (<i>fare, andare</i>); • Algumas exortações (<i>Senti, senta, dica, tenga</i>); • Algumas preposições; • As horas; • Verbos <i>esserci</i> e <i>piacere</i>. 	ATIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de contextualização (CE); • Escolha múltipla (CO); • Reproduzir diálogo mudando informações (PO); • Completar (a partir do diálogo); • Escrever frases de acordo com informações dadas • Elaborar diálogo a partir de modelo e/ou de acordo com informações pré-estabelecidas (PO); • <i>Role play</i> (PO); • Compreensão de expressões contextualizadas e tradução (CE/PE); • Completar diálogo com estruturas que acabaram de ser apresentadas (PE); • Elaborar diálogo a partir de modelo e/ou de acordo com informações pré-estabelecidas (PO); • Leitura cartão postal com perguntas de compreensão (CE/PE); • Produção escrita (cartão postal) com base no modelo; • Ditado (CO). 	INTENÇÕES COMUNICATIVAS: <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentar; • Cumprimentar exprimindo bom acolhimento a quem chega; • Apresentar-se a apresentar alguém; • Descrever alguém fisicamente; • Ser apresentado a alguém; • Dar as boas-vindas; • Pedir algo gentilmente; • Descrever o estado de ânimo de alguém; • Indicar preferências (bebida e comida) 	ELEMENTOS MORFOSSINTÁTICOS: <ul style="list-style-type: none"> • Verbos regulares e irregulares (<i>bere, dovere, potere, volere</i>) no presente indicativo; • Artigos definidos e indefinidos; • Concordância substantivo/adjetivo; • As cores; • Peças de roupa; • Partes do corpo; • Verbos <i>piacere</i> e <i>esserci</i>; • Números. 	ATIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> • Inferência (CE/PE/PO); • Leitura da sinopse e comparação cultural Brasil e Itália (CE); • Observação da cena sem áudio e descrição do que foi visto (PE); • Confronto com o colega - diferenças e semelhanças na compreensão (PO); • Verificação com o áudio; • Identificação e descrição dos personagens (PE); • Jogo – <i>Chi è...?</i> • Recapitular a cena vista (PE/PO); • Negociação sobre o que julgam importante na cena (PO/PE); • Identificar expressões através de atos comunicativos (CO/PE); • Descrição de uma cena (CO/PE); • Leitura sobre bebida italiana (CE); • Confronto cultural Brasil/ Itália; • Apresentação de tabela de produtos de um bar italiano; • Pergunta sobre a opinião a respeito de preferências (CE/PO); • Elaboração de cardápio a partir da tabela de produtos; • Leitura artigo sobre café (CE); • Encontrar informações significativas por parágrafo (PE); • Comparação informações culturais Itália/ Brasil (PE/PO); • Escrever email sobre café e hábitos brasileiros (PE); • Produção escrita dividida em: 1ª escrita, feedback de um colega; reescritura; • Escrever resposta email ao colega (PE).

UNIDADE 3 (LD)			UNIDADE 3 (CURSO EXPERIMENTAL)		
INTENÇÕES COMUNICATIVAS: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se; • Pedir confirmação; • Assegurar; • Pedir e fornecer informações; • Confirmar uma reserva. 	ELEMENTOS MORFOSSINTÁTICOS: <ul style="list-style-type: none"> • Números cardinais e ordinais; • O verbo <i>dare</i>; • As preposições <i>su/da/a</i> + artigo definido; • Plural dos substantivos em -co e -go; • O alfabeto; • A data. 	ATIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de contextualização (CE); • Escolha múltipla (CO); • Reproduzir diálogo mudando informações (PO); • Completar (a partir do diálogo); • <i>Role play</i> (PO); • Compreensão de expressões contextualizadas e tradução (CE/PE); • Completar diálogo com estruturas que acabaram de ser apresentadas; • Leitura de informações de hotéis e verificação verdadeiro o falso (CE); • Assinalar preferências e confrontar a resposta com um colega; • Elaborar diálogo a partir de modelo e/ou de acordo com informações pré-estabelecidas (PO); • Leitura emails de reserva hotel com perguntas de compreensão (CE); • Produção escrita de email ou fax de reserva a um dos hotéis da leitura anterior; • Ditado (CO). 	INTENÇÕES COMUNICATIVAS: <ul style="list-style-type: none"> • Expressar impaciência, surpresa, contrariedade; • Responder ao telefone no início de uma conversa; • Não saber/não ter notícia de um determinado fato; • Expressar descontentamento, perplexidade, desaprovação; • Descrever o estado de ânimo de alguém; • Indicar as próprias preferências e as preferências de alguém. 	ELEMENTOS MORFOSSINTÁTICOS: <ul style="list-style-type: none"> • Preposições simples e preposições+artigos definidos; • A partícula adverbial '<i>ci</i>'; • Pronomes diretos; • O verbo <i>dare</i>; • Números ordinais; • Concordância substantivo/adjetivo • A data. 	ATIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> • Inferência (CE/PE/PO); • Descrição da cena; • Observação da cena e descrição do que foi visto (CO/PE); • Elaborar uma continuidade para a trama (PE); • Confronto com o colega - diferenças e semelhanças na compreensão (PO); • Observação da continuidade da cena e verificar se as hipóteses foram confirmadas ou não; • Ordenar o diálogo da cena; • Contar com as próprias palavras o diálogo a um colega (PO); • Recapitular a cena vista (PE/PO); • Identificar expressões através de atos comunicativos (CO/PE); • Observação da cena sem áudio e descrição do que foi visto (PE); • Confronto com o colega - diferenças e semelhanças na compreensão (PO); • Descrever personagens - negociação sobre o que julgam importante (PO/PE); • Elencar preferências (hotel, pensão, acampamento) e confrontar com as de um colega (PO/PE); • Leitura – comentários Tripadvisor (CE); • Identificar os adjetivos e expressões que qualificam os hotéis e os quartos (CE/PE); • Perguntas baseadas em CE sobre determinada forma apresentada e a consequente motivação da resposta; • Produção escrita: mensagem em fórum de discussão.

UNIDADE 4 (LD)			UNIDADE 4 (CURSO EXPERIMENTAL)		
INTENÇÕES COMUNICATIVAS: <ul style="list-style-type: none"> • Pedir indicações; • Lamentar-se • Endereçar alguém a uma outra pessoa; • Agradecer; • Explicar a alguém como chegar a um lugar. 	ELEMENTOS MORFOSSINTÁTICOS: <ul style="list-style-type: none"> • Indicativo presente de alguns verbos irregulares (<i>uscire, volere, dovere, potere, sapere, venire</i>); • Pronomes diretos (<i>lo, la, li, le</i>); • Preposições+artigo definido; • Formação de advérbio; • Os indefinidos <i>tutto</i> e <i>ogni</i>. 	ATIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de contextualização (CE); • Escolha múltipla (CO); • Compreensão de expressões contextualizadas e tradução (CE e PE); • Completar a partir do diálogo (PE); • Reproduzir diálogo mudando informações (PO); • Completar diálogo a partir do áudio e ditado (PE e CO); • <i>Role play</i> (PO); • Completar frases com a forma pedida; • Identificar uma localização seguindo as instruções do áudio (CO); • Completar email com vocabulário próprio de direções (CE e PE); • Informar o caminho para se chegar a determinado local (PO e PE); • Leitura com perguntas de compreensão (CE e PE); • Ditado (CO). 	INTENÇÕES COMUNICATIVAS: <ul style="list-style-type: none"> • Pedir/seguir informações/indicação de direção; • Pedir para que alguém se movimente (saia do lugar); • Pedir para parar; • Incitar alguém a fazer algo; • Dizer que algo é inevitável, necessário; • Indicar um momento determinado, no qual se faz ou se vê algo. • Explicar a alguém como chegar a um lugar. 	ELEMENTOS MORFOSSINTÁTICOS: <ul style="list-style-type: none"> • Alguns verbos regulares e irregulares (<i>andare, uscire, seguire, prendere, girare, attraversare</i>); • Preposições +artigos definidos; • Algumas exortações (<i>Dagli! Fermati!</i>); • Algumas expressões para indicar direção (<i>a destra, a sinistra, seguire dritto</i>). 	ATIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> • Contextualização: primeira observação da cena; • Elaborar uma definição de esquete (PE); • Leitura de 3 definições de esquete – redigir a própria definição (CE/PE); • Observar a cena e elencar os locais citados (CO); • Separar os nomes dos locais em grupos temáticos e nominá-los; • Rever a cena e escrever o trajeto ensinado pelo guarda (CO); • Recapitular a cena vista (PO/PE); • Identificar expressões através de atos comunicativos (CO/PE); • Identificação de palavras que indicam direção (CO); • Produção escrita: indicação de um percurso (PE); • Perguntar o endereço de um colega e o caminho que ele faz para chegar à escola (PO/PE).

2.5 O curso do grupo experimental

Os objetivos do curso, de acordo com a ementa proposta e divulgada foram: a) propiciar a utilização da língua italiana em situações comunicativas, exercitando a competência comunicativa de compreensão e produção, tanto oral quanto escrita; b) fomentar a interação na língua-alvo para que a comunicação fosse genuína; c) motivar o contato com a cultura italiana.

No programa do curso constavam itens que tentavam acompanhar o que os cursos regulares preveem para o nível 1. O programa do nível 1, por sua vez, foi baseado na seleção proposta pelo livro didático adotado que, como vimos nas tabelas apresentadas, divide o conteúdo em “intenção comunicativa”: cumprimentar, apresentar-se, oferecer algo; expor um problema e pedir colaboração, informar-se, contar e aconselhar; e “elementos morfossintáticos”: o indicativo presente dos verbos, os artigos, o plural dos nomes e adjetivos, numerais, hora e data.

O programa específico contém os mesmos itens do curso regular que serviu para criar o grupo controle, uma vez que a base para a sua elaboração foram os tópicos comunicativos e gramaticais previstos no livro *Linea Diretta Nuovo vol. 1a*. Para as 45 horas de aulas do curso foram criadas quatro sequências didáticas, preparadas pela pesquisadora-ministrante, com a supervisão da orientadora. O curso experimental foi precedido de um curso piloto oferecido nos mesmos moldes. De fato, as duas primeiras sequências didáticas do curso experimental foram previamente testadas no curso piloto, realizado no início de 2012. Diferentemente do curso experimental, que aconteceu em uma aula semanal de três horas no período de um semestre (de agosto a dezembro de 2012), o curso piloto durou aproximadamente um mês, com aulas ministradas cinco vezes por semana, cada uma com a duração de três horas.

Serão explicitados, inicialmente, os procedimentos e, em seguida, as atividades elaboradas, seus formatos e seus objetivos. O curso foi desenhado para principiantes absolutos e, com o objetivo de propiciar aos participantes a contextualização necessária, procurou-se prever a mais ampla exposição à língua-alvo, além de garantir a oportunidade de produção oral e escrita já nos primeiros momentos do curso, partindo da convicção que é possível começar a utilizá-la desde o início de um curso.

De acordo com Willis (1996), em uma classe de iniciantes, ao se lançar mão do ensino baseado em tarefas, é necessário atentar para quatro fatores: densa exposição ao idioma, deixando a fase de pré-tarefa mais longa e a fase da tarefa propriamente dita mais curta; menor ênfase no uso em público da língua por parte dos alunos, até que ganhem confiança suficiente, gerando fases de planejamento e exposição do resultado mais curtas e gerenciadas de maneira informal; e o foco da língua concentrado inicialmente em palavras e frases caminhando gradualmente para a gramática (WILLIS, 1996, p. 119). As unidades didáticas preparadas possuem três fases apresentadas não necessariamente de maneira linear: 1. a pré-tarefa, onde as atividades visam a explorar o tópico a ser abordado com a classe, enfatizando palavras e frases úteis; 2. o ciclo da tarefa, no qual os aprendizes desenvolvem tarefas com o monitoramento do professor, preparam-se para reportar o resultado à classe oralmente ou através da escrita, e posteriormente apresentam o resultado; 3. a fase de foco na língua, quando os estudantes examinam, analisam e discutem estruturas específicas do texto ou da transcrição dos textos ouvidos e praticam as palavras e a língua apresentada (isso pode ocorrer durante ou depois da análise). Com base nessas fases, procuramos, em todo o processo da nossa pesquisa, fazer com que os aprendizes trabalhassem em duplas ou

pequenos grupos antes de apresentar à classe seus resultados, pensando que isso leva ao ganho de autonomia, à capacidade de argumentar e de se expor.

A seleção do material de todas as unidades didáticas preparadas fundamentou-se na discussão sobre material autêntico e gêneros textuais trazida no primeiro capítulo desta dissertação: os textos escolhidos são autênticos, pois existem fora da sala de aula, foram criados para o público em geral e não especificamente para o ensino, e são, portanto, culturalmente representativos. Ainda considerando as discussões apontadas no capítulo anterior, a questão da autenticidade em sala de aula pode ser relativizada partindo-se do princípio de que a apresentação de textos, trechos de filmes e canções não se dá da mesma forma em que se apresentariam fora do contexto de ensino. Até mesmo as tarefas elaboradas não podem evidentemente ser engajadas do mesmo modo e pelas mesmas razões pelas quais os aprendizes poderiam se dedicar a elas no mundo real (BROWN/MENASCHE, s/d), pois na sala de aula os textos, a interpretação dos aprendizes e as tarefas elaboradas a partir dos textos se inter-relacionam em um contexto social definido, que é diferente do que se encontra fora dela. Contudo, pretendemos proporcionar situações de reflexão, comunicação genuína e interação a partir de materiais não elaborados para o ensino, mas que tivessem um valor cultural e artístico reconhecível e fossem representativos da sociedade italiana atual.

Segundo Ellis (2009), o ensino baseado em tarefas oferece a oportunidade de aprendizagem genuína dentro da sala de aula; enfatiza o significado no lugar da forma, mas também propicia sua aprendizagem, pois não exclui a reflexão sobre o modo como se expressa o sentido; é motivador em sua essência e fornece aos aprendizes um *input* da língua-alvo rico e múltiplo; é centrado no aluno, mas permite o direcionamento do professor; provê o desenvolvimento da fluência, sem negligenciar a precisão. Considerando essas premissas, levou-se em conta a ação e a reação do aprendiz em

relação ao material, motivando-o a utilizar da língua-alvo com um objetivo comunicativo para alcançar um resultado. A língua é o veículo para se chegar ao resultado da tarefa, mas se ressalta, ao mesmo tempo, o significado e a comunicação.

Como ponto de partida, foram amplamente explorados na elaboração das tarefas o conhecimento e a experiência pessoal dos aprendizes, junto com estímulos visuais, textos falados e escritos. Seguindo o que afirma Skehan (1998), levou-se em consideração que, de certa maneira, o foco não está centrado em um só alvo, mas em todo o processo de desenvolvimento de uma tarefa. Para tanto, o material autêntico mostra-se adequado, já que traz para a sala de aula o universo da língua-alvo por meio de elementos que vale a pena explorar. A importância do significado é estabelecida desde a escolha do material até a produção dos aprendizes, o que de certo modo ressalta todo o processo desencadeado pelas tarefas.

Neste cenário, tentou-se propiciar uma junção da abordagem implícita e explícita de ensinar, aliando respectivamente o “saber como” ao “saber que”, nas palavras de Pallotti (1998). No processo de realização das tarefas, os aprendizes foram levados a usar a língua-alvo para chegar a um "resultado convergente" e, utilizando a língua como meio, utilizaram suas formas e estruturas antes de trabalhar e refletir sobre elas metalinguisticamente. Nesse contexto, a atenção está inicialmente voltada para a necessidade de se dizer algo, sem a intenção ou a consciência de se aprender o que, na realidade, está sendo aprendido. Assim, durante o curso as regras gramaticais foram explicadas somente quando solicitado pelos aprendizes. De fato, de acordo com Pallotti (1998), ao ser fornecido no momento em que o aprendiz está pronto, o conhecimento explícito de estruturas gramaticais pode facilitar processos, possibilitando o monitoramento explícito de suas próprias produções linguísticas e a facilitação da aquisição dos conhecimentos implícitos.

Vale ainda especificar que, como dissemos anteriormente, a interação é também essencial para o desenvolvimento linguístico, a partir do momento que ativa mecanismos para uma melhor compreensão entre os sujeitos aprendizes. A reflexão do aprendiz no momento da reformulação de sua fala pode levá-lo a transferir sua atenção do sentido para a forma e permitir que ele perceba a lacuna em sua produção, podendo desse modo adquirir a língua. Essa percepção consciente (*noticing*) bastaria para assimilar o *input* dado (LONG, 1996).

Pode-se, portanto, dizer também que o trabalho realizado em sala de aula foi norteado em linhas gerais pela relação dos quatro fatores propostos por Breen: a autenticidade dos textos; a autenticidade da interpretação dos aprendizes; a autenticidade das tarefas elaboradas a partir dos textos; e a autenticidade da situação social em sala de aula. No âmbito do ensino por tarefas, a inter-relação dos elementos da autenticidade é essencial e, em ambos os casos, vê-se a relevância da ação do aprendiz face à interação que decorre da apresentação das tarefas e do material autêntico.

2.5.1 As unidades didáticas baseadas no ensino por tarefas

A primeira aula iniciou-se com uma dinâmica de grupo: a ministrante apresentou-se em italiano e perguntou o nome de um aluno lançando a ele um dado de pelúcia. Foi explicado que ele deveria fazer o mesmo, até que todos fossem apresentados e que também tivessem perguntado o nome do colega escolhido. O objetivo foi o de fazer com que os alunos pudessem, desde o primeiro, momento utilizar a língua para se apresentar e para começar a notar elementos característicos da fonologia do italiano de maneira lúdica, que pudesse, inclusive, romper qualquer eventual ansiedade. A sequência do

diálogo de apresentação, que era relativamente simples e também conhecida para a maior parte dos aprendizes, “*Io mi chiamo.... Come ti chiami? Piacere*” foi escrita na lousa após a dinâmica que acabamos de descrever.

Em seguida foi explicado, de maneira sucinta e em português, como seria o curso e pediu-se que os alunos preenchessem dois formulários: a ficha do aluno e um termo de consentimento de gravação de áudio e transcrição das aulas de que eles participariam.

Passou-se, então, às atividades seguintes que visavam a avaliar de maneira preliminar o nível de conhecimento cultural e linguístico dos aprendizes através de *brainstorming*. Ainda no âmbito da pré-tarefa, o ponto de partida foi o conhecimento prévio, ressaltando a importância do que os aprendizes já sabiam. As perguntas se referiam à imagem que tinham da Itália, às palavras que já conheciam, se lembravam de cantores, atores e filmes italianos e se identificavam através de imagens algumas cidades italianas. Em seguida, pediu-se que confrontassem suas respostas com as de um colega e, logo após, voluntários comentaram as respostas dadas. A partir dos comentários, foram escritas na lousa palavras, expressões, nomes de artistas e títulos de filmes. Isso possibilitou a explicitação preliminar de questões fonéticas e ortográficas a partir das dúvidas e perguntas dos aprendizes. Essa pré-tarefa visava a trazer para o contexto de sala da aula o que Bachman (2003 [1990]) chama de "conhecimento de mundo" dos participantes que, juntamente à competência linguística, atua na competência estratégica.

A atividade seguinte era uma tarefa de classificação de palavras em categorias: foi dada uma lista de palavras a ser agrupadas em estado civil, tempo livre, personalidade, estilo musical, cores, bebidas e pratos. O objetivo era o de começar a averiguar a competência organizacional relacionada ao vocabulário. Como na atividade anterior, os

aprendizes confrontaram suas respostas em duplas e, depois, voluntários comentaram as respostas *in plenum* e foi feita uma verificação. Este trabalho em etapas faz parte do ciclo da tarefa proposto por Willis (1996), no qual os aprendizes primeiramente desenvolvem a tarefa, depois se preparam para dizer o que foi feito e posteriormente apresentam para a classe seu resultado. Foi dada especial importância à exposição feita de maneira voluntária, uma vez que ela propicia um ambiente seguro e sem pressão para a produção desde o início do percurso de aprendizagem. Depois, com o auxílio da lista de palavras, de um esquema de entrevista e da própria ministrante, os aprendizes trabalharam em duplas entrevistando um ao outro, para que pudessem se conhecer melhor e utilizar as palavras que haviam acabado de classificar.

A última tarefa prevista foi baseada na canção intitulada *Le cose in comune*, do cantor italiano Daniele Silvestri. Os aprendizes fizeram primeiramente uma primeira audição e depois ouviram a canção novamente e escreveram as palavras que conseguiram reconhecer para em seguida conferirem sua lista de palavras com a de um colega. Em seguida, foi projetado um vídeo da canção, que representava através de imagens verbos entre os quais *dormire*, *ridere*, *piangere* e *parlare* no presente do indicativo, que aparecem na letra da música. Foi perguntado se o vídeo havia ajudado na compreensão e de que forma. Após comentários gerais, foi entregue a letra da canção, assim os participantes puderam comparar as palavras que escreveram com o texto escrito. Posteriormente, foram feitas mais duas perguntas: uma pontual sobre os números que apareciam e a que se referiam, cujo objetivo era o de preparar os aprendizes a elementos gramaticais como a concordância, e outra sobre qual era o tema

da canção. Foi esclarecido desde o princípio que, para muitas das questões, não havia uma única resposta correta e que o importante era expor ideias e reflexões.¹⁸

As tarefas da primeira aula tiveram também o objetivo de preparar os estudantes para o percurso que estava começando, tanto ao trazer à tona vocabulário e expressões de uso frequente, quanto ao incentivar a participação ativa dos aprendizes, a partir de temas julgados relevantes e ao determinar o ritmo das aulas seguintes. Como procedimento, sempre que desejassem saber como se dizia ou escrevia uma palavra ou expressão, a ministrante respondia individualmente e, dependendo da frequência das perguntas, o assunto era tratado com toda a classe.

Para desenvolver as tarefas, os aprendizes trabalhavam inicialmente de forma individual e confrontavam depois suas respostas com as de um colega, em duplas ou em pequenos grupos. Normalmente, os trabalhos em duplas e pequenos grupos visavam ao desenvolvimento de uma tarefa, cujo resultado deveria ser o mesmo para todos, o que significa que além de interagirem em uma comunicação genuína, os aprendizes deveriam negociar para chegar a um resultado convergente.

A ministrante sempre circulava pela sala durante o desenvolvimento das tarefas para auxiliar e verificar o trabalho dos alunos. A cooperação era constante e considerou-se sua importância para sanar a discrepância entre as condições reais do aprendiz e o que ele podia fazer com o auxílio de um colega ou do professor (VYGOTSKY, 1934, 2001).

A partir de então, deu-se início às unidades didáticas, que procuraram abordar, através de filmes, de vídeos e de textos orais e escritos retirados da internet, questões linguísticas e culturais da Itália atual. Como dissemos, foram elaboradas quatro

¹⁸ Todas as atividades referentes à primeira aula e as unidades elaboradas para o curso experimental estão nos anexos, ao final do trabalho.

unidades e escolheu-se como ponto de partida cenas de três filmes e um esquete cômico. Os filmes que serão citados a seguir foram escolhidos pela representatividade dos atores e/ou diretores no cenário cultural italiano. Vale lembrar que, visando à comparação entre o grupo experimental e o grupo controle e à continuidade dos estudos do grupo experimental nos cursos do *Italiano no Campus*, as cenas escolhidas também tiveram o objetivo de abordar temas semelhantes aos abordados pelo livro *Linea Diretta Nuovo vol. 1a*.

A primeira unidade baseou-se no filme *Johnny Stecchino*, de Roberto Benigni, e apresentou uma cena que mostrava o primeiro encontro de dois personagens. Na fase da pré-tarefa, os aprendizes deveriam observar o cartaz do filme, responder perguntas por meio de inferência, comparar suas respostas com as de um colega e, posteriormente, reportá-las à classe. Esse processo visava a fomentar a junção entre conhecimento de mundo e estratégias prévias de eliciação à introdução de elementos linguísticos do italiano.

JOHNNY STECCHINO

Regista: Roberto Benigni

Italia, 1991

- 1) Sei al cinema e vedi questa locandina. Che tipo di film ti aspetti di vedere?
- 2) Prova a immaginare che tipo di rapporto hanno i due personaggi rappresentati nell'immagine.

Apresentou-se, então, uma cena que mostrava o primeiro encontro dos dois personagens do cartaz. Na tarefa que se seguiu, os aprendizes deveriam trabalhar em duplas e contar ao colega o que haviam entendido, para que a dupla pudesse depois escrever um único texto tratando de suas impressões. A cena foi vista novamente e foi pedido aos aprendizes que a descrevessem. Na sequência, perguntou-se aos aprendizes como, em sua opinião, continuava a cena. Foi vista então a continuação da cena para verificar se as hipóteses se confirmavam ou não.

Já a segunda parte da unidade apresentou tarefas mais focadas que, em primeiro lugar, evidenciaram algumas das intenções comunicativas das quais os personagens lançaram mão, mas também apresentaram perguntas de reflexão e análise sobre a diferença entre o discurso formal e informal, através da comparação do diálogo de

apresentação feito na primeira aula e o diálogo dos personagens do filme. Em seguida, a partir da leitura da trama do filme, foi desenvolvido um jogo com os nomes de profissão e os artigos, além de uma tarefa de produção oral na qual os aprendizes deveriam perguntar as informações pessoais (nome, idade, profissão, etc.) de três colegas.

Finalmente, a terceira e última parte da atividade didática foi dedicada à produção escrita e à observação e análise de um texto de apresentação retirado de um fórum de discussões. Retomando elementos temáticos presentes na cena vista, o objetivo era propiciar a oportunidade de produção de uma mensagem de apresentação e a sua reescritura a partir das sugestões dos colegas.

- 1) Nella scena iniziale, Dante e Maria si conoscono per caso. Ci sono anche altre maniere di conoscere persone. Quali altri mezzi conosci? Utilizzeresti internet? Discuti in gruppo e poi scrivi quello che avete discusso.**
- 2) Navigando in internet trovi un interessante forum di discussione in italiano il cui tema è l'amicizia. Per poter partecipare devi però iscriverti e lasciare un messaggio di presentazione. Elabora il tuo messaggio con le informazioni che giudichi importanti e dagli un titolo.**

- 3) **Dopo aver scritto la tua presentazione, scambia il tuo testo con quello di un collega. Leggi il suo messaggio e prendi nota dei tuoi eventuali commenti. Scrivi, per esempio, se il messaggio è chiaro, se c'è qualcosa che non hai capito, se hai dei suggerimenti per migliorarlo... Dopo che tu e il tuo collega avrete finito, parlate di quello che avete notato e, se lo credete necessario, correggete o riscrivete il vostro testo.**

Nessa tarefa, o objetivo de se pedir a produção escrita antes de se apresentar um modelo do tipo de mensagem requerido deve-se, mais uma vez, à importância dada à eliciação, que visava a trazer para a sala de aula conhecimentos prévios dos aprendizes. Além disso, levando em conta os preceitos de Bronckart (2006), discutidos no primeiro capítulo desta dissertação, o aprendiz era, desse modo, sempre considerado como um agente da ação de linguagem, que já possui conhecimento dos gêneros que podem ser utilizados em sala de aula.

A unidade é concluída com a apresentação do texto autêntico retirado de um fórum de discussões da internet e com o desenvolvimento de tarefas de foco na forma, baseadas na observação de elementos do texto. Além disso, foi proposta a reescritura da produção escrita inicial com base nos elementos observados na tarefa de foco na forma.

4) Ora leggi il seguente messaggio lasciato in un sito chiamato Mail Amici:

<http://www.mailamici.it/forum/viewtopic.php?t=228845#forum>

5) Trova nel testo gli elementi citati di seguito e controlla poi le tue risposte con un collega:

- Il titolo del messaggio**
- L'espressione usata per iniziare il messaggio**
- Cosa dice Emanuela per concludere il messaggio**
- Secondo te, si può usare un'altra espressione per concludere un messaggio? Se sì, quale?**

6) Completa la tabella con i verbi utilizzati per:

	Verbi
Presentarsi	
Dire la propria età	

Dire dove si abita	
Indicare la propria formazione	
Parlare dei propri hobby	

7) Le informazioni qui presentate sono somiglianti a quelle che hai usato nel tuo testo? Quali sono? E quali sono le differenze? Ci sono altre informazioni che giudichi importanti e che non hai inserito? Ora rileggi il tuo testo e riscrivilo cambiando eventualmente quello che è necessario.

Em todo o desenvolvimento da unidade didática, foi requerido o uso da língua italiana. Diferente do que ocorre no esquema tradicional de "apresentação-prática-produção", o ciclo de tarefas prevê que o uso da língua não seja restrito a momentos específicos da aula. Dúvidas e questões ligadas à gramática da língua eram explicitadas somente quando solicitado pelos próprios alunos e o conhecimento de mundo do aprendiz era sempre considerado ponto de partida de sua produção.

A segunda unidade foi elaborada a partir do filme *Bar Sport*, de Massimo Martelli, baseado no livro homônimo de Stefano Benni. Foram escolhidas duas cenas: na primeira aparece uma das personagens principais que é a nova operadora de caixa, é apresentada aos frequentadores do bar e inicia seu trabalho; na segunda, o proprietário do bar prepara um *cappuccino* a dois colegas.

A terceira unidade partiu do filme *Pane e Tulipani* de Silvio Soldini. Foram utilizadas cenas nas quais a personagem principal é "esquecida" em um posto de gasolina pelo grupo com o qual está fazendo uma viagem de ônibus. Em seguida, ela pede carona e chega em Veneza. Na última cena apresentada, a protagonista é recebida pela recepcionista de uma pensão.

Na quarta e última unidade do curso experimental, utilizou-se o esquete cômico *Il vigile urbano* de Carlo Verdone, no qual o ator interpreta um guarda de trânsito que dá orientações a um turista que não fala italiano.

Todas as cenas escolhidas tinham de um a três minutos, enquanto o esquete tinha aproximadamente oito minutos. As três primeiras unidades continham três partes e a última unidade dividiu-se em duas partes. Foram apresentados também textos retirados da internet, como a trama dos filmes, mensagens de fórum de discussões, um artigo de jornal, o cardápio de um bar, comentários de um site de viagens e definições de uma mesma palavra presentes em dicionários diferentes.

Adotando os critérios apontados por Willis (1996), a escolha dos materiais usados nas unidades atentou para que fossem sempre passíveis de exploração, possuísem certo nível de desafio e motivassem o interesse dos aprendizes. A variedade dos tópicos abordados visava a manter viva a motivação para o engajamento nas tarefas futuras. Além disso, cenas e textos utilizados como ponto de partida das tarefas eram sempre relativamente curtos e isso permitiu que sua complexidade linguística pudesse ser compreendida já que era possível repetir o contato com o texto. Também a familiaridade com o gênero ou sua mensagem global ajudaram a explorar e compreender os textos, sempre escolhidos por serem culturalmente acessíveis para os aprendizes.

Por sua vez, as tarefas foram elaboradas com objetivos diversos, mas levaram em consideração os quatro elementos citados por Ellis (2009): foco no significado; uma lacuna a ser sanada; dependência, por parte do aprendiz, dos próprios recursos para completar as atividades; e resultado claro e definido, obtido através da língua.

As tarefas do curso experimental eram essencialmente de dois tipos: a) sem foco definido, para propiciar o uso comunicativo da língua; b) com foco definido para prover a comunicação com o uso de aspectos linguísticos específicos, que satisfaçam, contudo, os quatro critérios acima citados.

Na sequência, serão descritas em três grandes blocos as unidades elaboradas, com a exemplificação de algumas das tarefas desenvolvidas. A escolha em três a descrição deve-se ao fato que as unidades foram pensadas e elaboradas em três partes, cada uma com objetivos específicos.

Na primeira parte, o intuito foi propiciar uma longa fase de pré-tarefa e houve especial interesse em introduzir o tema dos filmes e do vídeo através de um trabalho de inferência e aproveitando o conhecimento de mundo, a expectativa e a criatividade dos alunos. Iniciou-se, então, um denso trabalho de apresentação de vocabulário e de expressões úteis, que dependia diretamente do desenvolvimento das tarefas e da necessidade dos aprendizes. Começou-se assim a estimular o uso da língua italiana oral, no momento da verificação das respostas que deveriam ser sempre escritas em italiano – houve predomínio de tarefas sem foco definido.

Já na segunda parte das unidades, o período de pré-tarefa foi mais curto e o objetivo era trabalhar mais com a competência pragmática e com um desenvolvimento mais articulado e organizado da produção oral. Foram também introduzidos elementos

culturais e se escolheram textos que permitiam evidenciar as diferenças regionais da língua italiana. Aqui as tarefas eram tanto com foco quanto sem foco definido.

A terceira parte visava a oferecer tarefas de compreensão/produção escrita e de foco na forma, além de pontuar elementos culturais. Foram propostas predominantemente tarefas com foco definido. Por fim, vale dizer que o fato de ter-se seguido o esquema de Willis (2006) de pré-tarefa, ciclo de tarefa e foco na forma, não quer dizer que as três partes de cada unidade didática eram inteiramente destinadas a apenas uma dessas fases. O que aconteceu com maior frequência foi que cada parte possuía todas as fases.

Na primeira parte das unidades foi sempre apresentado o cartaz dos filmes, no qual estavam representados alguns dos personagens principais e o título do filme, além de outras informações. Nesses casos, seguiram-se perguntas em italiano que pudessem levar a inferências como, por exemplo: *Você está no cinema e vê esse cartaz. Que tipo de filme espera ver? Tente imaginar qual o tipo de relação têm os personagens representados. Na sua opinião, o que título e a imagem têm em comum?* Os aprendizes responderam individualmente com o auxílio da ministrante e, depois do tempo estabelecido, compararam suas respostas com as de um colega. Ao final dessa fase, cada um citava o que havia respondido. Em seguida, mostrava-se uma das cenas iniciais do filme sem legenda e os aprendizes confrontavam com um colega o que haviam entendido e escreviam em um único texto suas impressões. A cena era revista para que pudessem confirmar, corrigir ou acrescentar algo à compreensão. Na unidade *Bar Sport*, por exemplo, os aprendizes completaram uma tabela com as diferenças e as semelhanças do que foi entendido pelos pares.

Após essa dinâmica, seguia um trabalho de elaboração de hipóteses sobre a qual seria a continuação da cena com base em uma simples pergunta ou a partir da leitura de uma parte da trama. Na sequência, era vista a continuação da cena e os aprendizes eram convidados a discutir se as hipóteses se confirmavam ou não.

Na unidade *Bar Sport*, antes da cena, foi feita uma atividade que visou a estabelecer diferenças e semelhanças entre o bar italiano e o bar brasileiro a partir da trama do filme, e a cena inicial foi mostrada primeiramente sem o áudio. Já a unidade *Il vigile urbano* começou com a apresentação do esquete inteiro e uma tarefa acerca da definição da palavra esquete com o apoio de definições tiradas de três dicionários diferentes. Os aprendizes deveriam buscar elementos da cena que justificassem as definições e, ao final, elaboraram em grupos sua própria definição.

Ainda na primeira parte das unidades, foram apresentadas diferentes tarefas que tinham por objetivo propiciar uma maior compreensão global da mensagem e dos elementos linguísticos que continha, principalmente em nível lexical e situacional. Como exemplos, temos tarefas cujo objetivo era relacionar uma personagem e sua ação na cena (*Bar Sport*), ordenar um pequeno diálogo transcrito da cena (*Pane e Tulipani*) ou a descrição de personagens com relação ao seu aspecto físico, vestimentas e personalidade.

A última tarefa citada faz parte da unidade *Bar Sport*, que foi desenvolvida em grupos e seguida de um jogo: para cada grupo foi sorteado um personagem e, juntos, os aprendizes formularam um perfil referente a ele, para que os outros grupos adivinhassem quem estava sendo representado.

Passando agora à segunda parte das unidades, cabe dizer que ou era destinada a aprofundar a compreensão das cenas vistas na primeira parte da unidade, ou propunha a

visão de novas cenas. Depois de relembrar o que havia sido feito na primeira parte, os aprendizes dedicaram-se a tarefas de compreensão oral, focadas em expressões pragmáticas. Os aprendizes viam as cenas mais uma vez e desenvolviam a tarefa individualmente para que, depois do tempo estabelecido, pudessem comparar suas respostas com as de um colega. Para concluir a atividade, era feita a verificação *in plenum*.

Em seguida, foram desenvolvidas tarefas de produção oral dedicadas à apresentação pessoal a partir da leitura da trama do filme, da apresentação de um cardápio, da descrição de personagens e preferências sobre onde se alojar, e da indicação de como se chegar a um determinado local. Também foi feita uma tarefa focada na análise da língua através da qual os aprendizes deveriam identificar sua profissão dentre as muitas apresentadas em pequenos papéis recortados e utilizar o artigo determinado correspondente a partir de um jogo de artigos recortados entregue a cada aprendiz. Havia também uma tarefa cujo objetivo era estabelecer uma relação cultural entre Itália e Brasil através da leitura de um pequeno texto sobre a bebida *Crodino*.

A terceira e última parte de cada unidade trazia tarefas de tipo focado, tanto de produção escrita quanto de análise de elementos linguísticos. Como exemplo, pode ser citada a tarefa da unidade *Johnny Stecchino*: após uma breve pré-tarefa de contextualização, os aprendizes escreveram uma mensagem de apresentação em um fórum de discussões na internet. Em seguida, trabalharam em duplas e um aprendiz devia ler a mensagem do outro e fazer eventuais comentários sobre a correção ou a compreensibilidade do texto. Depois os participantes leram uma mensagem de apresentação de um site de relacionamentos e, em conjunto, deviam identificar o título e

expressões usadas para iniciar e concluir o discurso, além de determinadas formas verbais.

Outro exemplo é a tarefa que apresentava um artigo de jornal, cujo assunto era um campeonato de baristas e a relação dos italianos com o café. Depois da leitura e em duplas, os aprendizes resumiram por escrito a ideia principal de cada parágrafo para, em seguida, discutirem sobre qual é a relação dos brasileiros com o café. Para finalizar, escreveram um email no qual falavam disso a um amigo. Durante a fase de produção do email, a ministrante auxiliou os aprendizes no que foi preciso. Depois os textos foram trocados entre os colegas para que cada um respondesse uma das mensagens.

No capítulo seguinte será comparado o desempenho dos dois grupos nas avaliações aplicadas e as respostas que os aprendizes deram ao questionário de avaliação do curso. Retomando as perguntas de pesquisa, será verificado se é possível traçar diferenças e semelhanças entre os grupos; se o material autêntico e as tarefas tiveram impacto no desenvolvimento linguístico do grupo experimental; se é possível afirmar que as abordagens de ensino utilizadas nos dois grupos influenciaram os resultados; e, em caso afirmativo, se podem ser identificadas suas consequências no âmbito do ensino/aprendizagem do italiano como língua estrangeira.

Capítulo 3

Depois das aulas: análise dos dados dos aprendizes

No capítulo anterior, foram descritos o teste de avaliação intermediária, a prova final e o questionário de avaliação do curso – instrumentos de pesquisa cujos resultados são descritos a seguir. Os resultados foram analisados com base nos estudos de Bachman (2003 [1990]) sobre as habilidades comunicativas de linguagem, no que se refere: a) às competências organizacionais, que verificam o conhecimento das formas da língua, do conhecimento das convenções para unir enunciados em textos falados ou escritos com coesão; b) à competência pragmática, que leva em conta a relação entre os enunciados, o conhecimento de locuções pragmáticas para realizações aceitáveis de funções linguísticas e as convenções de uso da língua determinadas pelo contexto de uso; c) à competência estratégica, isto é, capacidade mental de implementar componentes da competência linguística no uso comunicativo e contextualizado da língua.

Outro critério de análise foram os estudos do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2006). Serão aqui utilizadas suas definições acerca do contexto de produção e a organização sequencial dos textos.

Os exercícios e a tarefa do teste de avaliação intermediária, de um lado, e os exercícios e a produção escrita da prova final, do outro, foram analisados levando em consideração a competência organizacional (dividida em competência gramatical e competência textual), a competência pragmática e a competência estratégica. Além disso, foi analisada a infraestrutura geral do texto quanto à sua organização sequencial e a adequação a partir do contexto de produção.

Já nos exercícios da prova final foram verificadas as competências organizacional (gramatical e textual) e pragmática. Os resultados das duas avaliações são apresentados em tabelas que comparam o desempenho do grupo controle e do grupo experimental através das ocorrências transformadas em porcentagem. Essa escolha deve-se ao fato que o grupo experimental era formado no fim do curso por nove alunos, enquanto o grupo controle por dezoito. Transformando os dados quantitativos em porcentagens foi possível torná-los comparáveis.

Para o questionário de avaliação final, a análise é baseada na apresentação do resumo das respostas e em tabelas comparativas que apresentam as ocorrências em porcentagem e em comentários gerais.

Este capítulo ilustra primeiramente os resultados dos grupos controle e experimental no teste de avaliação intermediária e na prova final. Em seguida, serão apresentadas e comentadas as respostas dadas pelos aprendizes ao questionário de avaliação final do curso.

3.1 Os resultados do teste de avaliação intermediária

Como já explicitado no capítulo anterior, o teste era dividido em três partes: um exercício no qual os aprendizes deviam colocar na ordem correta as falas de três pequenos diálogos; outro no qual era previsto que se completasse um texto autêntico curto com os artigos determinados e verbos no presente indicativo; e a tarefa que propunha a observação de uma figura e a redação de um texto no qual era necessário descrever quem eram as pessoas ali representadas, o que estavam fazendo e qual era a possível relação entre elas.

Na primeira atividade pediu-se a ordenação das falas de três pequenos diálogos, sua análise foi dividida com base nas competências das quais os aprendizes lançaram mão para chegar às respostas. Eram elas: competência textual, competência gramatical e competência estratégica.

A competência textual foi considerada satisfatória se apresentasse a sequência adequada de todos os diálogos, parcialmente satisfatória com a sequência adequada de dois diálogos e insatisfatória se a sequência fosse adequada em menos de dois diálogos:

COMPETÊNCIA TEXTUAL	GC	GE
Satisfatória	44,44%	55,55%
Parcialmente satisfatória	38,88%	33,33%
Insatisfatória	16,66	11,11%

A competência gramatical foi considerada satisfatória se houvesse a identificação adequada de todos os diálogos, parcialmente satisfatória com a identificação adequada de dois diálogos e insatisfatória com a identificação adequada de menos de dois diálogos:

COMPETÊNCIA GRAMATICAL	GC	GE
Satisfatória	5,55%	11,11%
Parcialmente satisfatória	88,88%	88,8%
Insatisfatória	5,55%	-

Quanto à competência estratégica, foi considerada satisfatória com a justificativa adequada de todos os diálogos, parcialmente satisfatória se apresentasse a justificativa adequada de ao menos dois diálogos e insatisfatória se a justificativa fosse correta em menos de dois diálogos:

COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	GC	GE
Satisfatória	5,55%	11,11%
Parcialmente satisfatória	55,55%	66,66%
Insatisfatória	38,88%	22,22%

No segundo exercício, que verificava a competência gramatical, os participantes deveriam completar um texto curto com dez artigos determinados e escolher de uma lista de cinco verbos aqueles adequados e conjugá-los no presente indicativo.

Quanto aos artigos, a competência gramatical foi considerada satisfatória se fossem inseridos de oito a dez artigos corretos, satisfatória se fossem inseridos de cinco a sete artigos corretos e insatisfatória se fossem inseridos quatro ou menos de quatro artigos:

COMPETÊNCIA GRAMATICAL	GC	GE
Satisfatória	38,88%	55,55%
Parcialmente satisfatória	33,33%	33,33%
Insatisfatória	27,77%	11,11%

Quanto aos verbos, a competência gramatical foi considerada satisfatória no caso de os aprendizes terem inseridos 4 ou 5 verbos corretos, satisfatória tendo colocado de 2 a 3 verbos corretos e insatisfatória com menos de um verbo adequado:

COMPETÊNCIA GRAMATICAL	GC	GE
Satisfatória	33,33%	33,33%
Parcialmente satisfatória	38,88%	33,33%
Insatisfatória	27,77%	33,33%

Como já dissemos, a terceira atividade era uma produção escrita na qual os aprendizes deveriam observar uma figura e descrever quem eram as pessoas ali representadas, o que estavam fazendo e qual era a possível relação entre elas. Não foi estipulado um número mínimo de palavras e foram analisadas as competências gramatical e pragmática, além da organização sequencial do texto.

As produções dos aprendizes do GC possuíam em média 53 palavras, sendo que o texto mais longo continha 114 e o mais curto continha 14 palavras. Já as produções dos aprendizes do GE possuíam em média 34 palavras, sendo que o texto mais longo possuía 60 e o mais curto 9 palavras.

No quesito organização sequencial, foram considerados satisfatórios os textos de cunho descritivo, e insatisfatórios os textos que não obedeciam a essa sequência:

ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL	GC	GE
Satisfatória	77,77%	100%
Insatisfatória	22,22%	-

A competência gramatical foi considerada satisfatória se o texto apresentasse nenhum ou até cinco inadequações relativos ao conhecimento das formas linguísticas estudadas no curso (concordância verbal e nominal, artigos definidos, preposições e ortografia), que não comprometessem, no entanto, a compreensão da mensagem; parcialmente satisfatória se houvesse de dez a quinze erros que comprometiam em parte a compreensão; e insatisfatória com mais de quinze problemas e um comprometimento significativo da compreensão da mensagem:

COMPETÊNCIA GRAMATICAL	GC	GE
Satisfatória	27,77	33,33%

Parcialmente satisfatória	50%	44,44%
Insatisfatória	22,22%	22,22%

Já para a competência pragmática, as respostas que continham até duas expressões com inadequações eram consideradas satisfatórias; se os erros fossem de três a cinco as respostas foram consideradas parcialmente satisfatórias; seriam insatisfatórias se apresentassem mais de seis expressões inadequadas:

COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA	GC	GE
Satisfatória	27,77%	22,22%
Parcialmente satisfatória	38,88%	44,44%
Insatisfatória	33,33%	33,33%

Cabe ainda ressaltar que, levando em consideração o contexto de produção referido por Bronckart (1999, 2006), observa-se que 22,22% das produções do GC não correspondeu à organização textual requerida. Verificou-se, de fato, que o contexto físico de produção pretendido não foi alcançado, como constatamos, observando os seguintes elementos: contexto físico de produção pretendido e contexto sociossubjetivo.

Em relação ao contexto físico de produção pretendido, observe-se o seguinte:

	Descrever quem eram as pessoas representadas em uma figura, o que estavam fazendo e qual a possível relação entre elas.
Emissor	Ministrante do curso
Receptor	Participantes do curso
Momento de produção	A aplicação da avaliação intermediária, quando é pedido aos participantes de descrever a imagem

Quanto ao contexto sociossubjetivo, temos a seguinte situação:

	Descrever quem eram as pessoas representadas em uma figura, o que estavam fazendo e qual a possível relação entre elas.
Enunciador	<p>Um texto apresentou um enunciador fictício, que seguiu uma organização sequencial narrativa em primeira pessoa, como se fosse um dos personagens.</p> <p>Os outros textos apresentavam uma organização sequencial dialogal, que apresentava uma possível conversa entre as duas pessoas representadas na figura.</p>
Destinatário	A ministrante.
Objetivo	Acredita-se que os participantes tiveram a intenção de elaborar um texto que seguisse o que foi mais trabalhado durante o curso.

Verificando as informações acima, pode-se dizer que, apesar de o contexto físico pretendido ser claro e ter sido explicado no momento da aplicação da avaliação, os aprendizes responsáveis pelos textos citados apresentaram dificuldades em entender a proposta e acabaram produzindo gêneros inadequados. Essa situação não se criou no GE, o que pode verossimilmente ter relação direta com o tipo de abordagem utilizada em sala de aula. De fato, os aprendizes do GE eram constantemente motivados a desenvolver tarefas nas quais deveriam se posicionar, dizer suas opiniões, fazer hipóteses, dizer e descrever o que observavam e entendiam ou não. Os participantes do GC, por outro lado, seguiam modelos que não levavam em conta a “realidade” em suas

produções e não eram levados a se posicionar em situações adversas. Logo, para alguns participantes, essa proposta foi particularmente difícil de ser entendida e os aprendizes a desenvolveram de acordo com o tipo de produção que lhes foi pedido durante o curso, como a elaboração de diálogos fictícios.

3.2 Os resultados da prova final

Como já foi dito no capítulo anterior, a prova final utilizada foi a mesma normalmente aplicada nos cursos do *Italiano no Campus*, que atribui aos participantes uma nota máxima igual a 70 pontos. A média alcançada pelo GC foi de 48,13 pontos, sendo a pontuação mais baixa 7,75 e a mais alta 61. Já a média alcançada pelo GE foi de 50,33, com a pontuação mais baixa 30,5 e a mais alta 59.

Dividida em duas partes, a prova continha na primeira a audição da apresentação de quatro pessoas com uma tabela para se completar com as informações dos faltantes, cujo objetivo era avaliar a competência estratégica ao identificar a informação necessária; havia também uma produção escrita na qual os alunos deveriam redigir um email e contrapor suas informações com aquelas de uma das pessoas que se apresentam na gravação ouvida. Foram analisadas, em especial, a organização sequencial do texto e as competências gramatical e pragmática.

Na tabela constavam oito informações para serem completadas e a competência estratégica foi avaliada de maneira satisfatória se constassem de seis a oito informações corretas, parcialmente satisfatória se as informações corretas fossem de cinco a quatro e insatisfatória se houvesse menos de três informações adequadas:

COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	GC	GE
Satisfatória	55,55%	55,55%
Parcialmente satisfatória	27,77%	33,33%
Insatisfatória	16,66%	11,11%

A produção escrita, diferentemente da produção escrita da avaliação intermediária, delimitava o número de palavras do texto: de 50 a 70, aproximadamente. As produções dos aprendizes do GC possuíam em média 55 palavras, sendo que o texto mais longo continha 123 e o mais curto continha 32 palavras. Já os participantes do GE escreveram em média 69 palavras, sendo que o texto mais longo continha 134 palavras e o mais curto 35.

Embora houvesse um número estipulado de palavras para a produção, os aprendizes de ambos os grupos foram mais prolixos nessa prova final. Uma diferença considerável pode ser observada em relação ao GE que, de uma média de 34 palavras na primeira avaliação, passou a uma média de 69 palavras. O aumento do GC foi menos significativo: da média de 53 na primeira avaliação passou à média de 55. As competências consideradas nas produções foram a gramatical e a pragmática. Foi considerada também a organização sequencial do texto.

No quesito organização sequencial, foi considerado satisfatório o texto que fosse de cunho descritivo e dialogal e insatisfatórios os textos que não obedeciam a essa sequência, porque eram ou só descritivos ou só dialogais, desrespeitando o que havia sido pedido:

ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL	GC	GE
Satisfatória	38,88%	77,77%
Insatisfatória	61,11%	22,22%

Quanto à competência gramatical, foram avaliados como satisfatórios os textos que apresentassem até cinco erros relativos ao conhecimento das formas linguísticas estudadas (concordância verbal e nominal, artigos definidos, preposições e ortografia) que não comprometessem a compreensão da mensagem; parcialmente satisfatórios foram considerados os textos com dez a quinze inadequações que comprometiam em parte a compreensão; e insatisfatórios se apresentassem mais de quinze erros que comprometessem significativamente a compreensão da mensagem:

COMPETENCIA TEXTUAL	GC	GE
Satisfatória	61,11%	55,55%
Parcialmente satisfatória	16,66%	22,22%
Insatisfatória	22,22%	22,22%

Em relação à competência pragmática, as respostas que continham até duas expressões com inadequações e pouca influência de outra língua eram consideradas satisfatórias; se apresentassem de três a cinco inadequações e uma clara influência de outra língua que compromettesse em parte o significado da mensagem eram consideradas parcialmente satisfatórias; insatisfatórias eram consideradas as respostas que apresentassem mais de seis expressões inadequadas e um nível de influência de outra língua que compromettesse significativamente a compreensão:

COMPETÊNCIA PRAGMATICA	GC	GE
Satisfatória	55,55%	44,44%
Parcialmente satisfatória	16,66%	44,44%
Insatisfatória	22,22%	11,11%

Na segunda parte da prova foram propostos quatro exercícios. O primeiro era um diálogo a ser completado com as palavras faltantes que apareciam elencadas em um quadro. Entre elas havia verbos, advérbios, preposições, formas de cortesia e formas de cumprimento e o objetivo era avaliar a competência pragmática. Foram consideradas satisfatórias as respostas que apresentassem de dezoito a vinte palavras adequadas; parcialmente satisfatórias as que apresentassem de dezesseis a dezessete palavras adequadas; e insatisfatórias as que apresentassem menos de quinze palavras adequadas.

COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA	GC	GE
Satisfatória	44,44%	55,55%
Parcialmente satisfatória	11,11%	22,22%
Insatisfatória	44,44%	22,22%

Outro exercício consistia na inserção de preposições simples ou com os artigos determinados em um texto. A competência analisada foi essencialmente a gramatical. Foram consideradas satisfatórias as respostas que apresentavam de seis a nove acertos, parcialmente satisfatórias as que continham de quatro a cinco acertos e insatisfatórias as respostas com menos de três acertos.

COMPETÊNCIA GRAMATICAL	GC	GE
Satisfatória	33,33%	44,44%
Parcialmente satisfatória	33,33%	11,11%
Insatisfatória	33,33%	44,44%

O exercício seguinte era um diálogo que devia ser colocado na ordem correta e cujo objetivo era verificar a competência textual por meio da aplicação das estratégias de coesão necessárias para unir os enunciados. Foram consideradas satisfatórias as respostas que continham de dez a doze acertos, parcialmente satisfatórias as que

continham de oito a nove acertos e insatisfatórias as que continham menos de sete acertos.

COMPETÊNCIA TEXTUAL	GC	GE
Satisfatória	77,77%	88,88%
Parcialmente satisfatória	16,66%	11,11%
Insatisfatória	5,55%	-

Em relação ao último exercício da prova, que apresentava um pequeno diálogo a ser preenchido com os pronomes diretos de terceira pessoa singular ou plural, mais uma vez o objetivo era avaliar a competência gramatical. Foram consideradas satisfatórias as respostas com seis acertos, parcialmente satisfatórias as respostas que continham quatro ou cinco acertos e insatisfatórias as respostas em que havia menos de três.

COMPETÊNCIA TEXTUAL	GC	GE
Satisfatória	22,22%	44,44%
Parcialmente satisfatória	44,44%	22,22%
Insatisfatória	33,33%	33,33%

3.3 Os questionários de avaliação de curso

Passemos agora aos outros dados a serem considerados que são as respostas fornecidas pelos aprendizes por meio do questionário de avaliação dos cursos, que visavam a averiguar sua percepção em relação ao trabalho realizado no decorrer do semestre. Vale ressaltar que nem todos os aprendizes responderam ao questionário e dois casais de participantes responderam juntos a mesma guia de questionário. Foram contabilizadas dez inserções do GC e sete do GE. A seguir, as respostas serão

reportadas resumidamente e comentadas comparando as opiniões dos aprendizes pertencentes a cada grupo.

Respondido virtualmente (já dissemos que foi utilizado o formulário disponibilizado no *google docs*), o questionário era formado por perguntas abertas, perguntas de múltipla escolha e perguntas nas quais se pedia uma avaliação quantitativa com uma pontuação de 1 a 6 para o item em questão, sendo um equivalente à situação menos satisfatória. Ao fim de cada pergunta havia um espaço para comentários e os alunos eram convidados a se manifestar.

As perguntas formuladas foram divididas em quatro grupos: 1. as três primeiras perguntas visavam a entender melhor a relação dos aprendizes com a língua e a cultura italianas; 2. da quarta à sexta pergunta os temas eram o material utilizado, os tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula e a maneira de abordar os assuntos; 3. da sétima à nona pergunta o foco foi verificar a percepção dos aprendizes sobre o próprio desempenho; perguntava-se também se, na opinião dos aprendizes, o material havia influenciado o desenvolvimento e de que maneira; 4. o objetivo da décima e última pergunta era saber se o curso havia ou não correspondido às expectativas dos aprendizes.

O questionário iniciava com a mesma pergunta já colocada no início do curso para definir o perfil dos grupos e era: **1) *Por qual motivo você escolheu estudar italiano?***

No GC as motivações mais presentes nas respostas foram motivos familiares, o interesse pela língua e pela cultura italianas ou a possibilidade de estudar na Itália que requeria um conhecimento prévio da língua. Havia ainda o gosto pela música italiana, curiosidade, uma viagem futura à Itália, ou então o caso de quem já falava a língua em família, mas sem nunca tê-la estudado. Os aprendizes do GE também citaram motivos

familiares e gosto pela língua italiana, mas também a vontade de aprender uma língua estrangeira (não necessariamente o italiano), combinada com a possibilidade do momento. Foram mencionados, além disso, leituras para um curso de pós-graduação, uma viagem futura para a Itália e a identificação com a cultura.

O gosto pessoal ou a questão familiar se sobressaíram em ambos os grupos, o que nos permite chegar à conclusão que poderiam, sob esse aspecto, ser considerados equivalentes. Parece interessante ressaltar, no entanto, que em duas respostas ficou claro que não era a língua italiana, mas qualquer língua estrangeira o que os alunos estavam procurando.

A segunda pergunta foi assim formulada: **2) *Qual era a sua relação com a língua e a cultura italianas antes de começar o curso?*** Os participantes do GC afirmaram ter contato com a cultura e a língua através da música, da arquitetura, da história, no ambiente familiar, através de um jogo de computador, viagens para a Itália e da culinária. Foi citado também o contato com parentes italianos que vivem na Itália, embora houvesse, ao mesmo tempo, casos em que os aprendizes afirmaram não ter nenhum contato com a Itália. Quanto ao GE, foram citados o contato com a língua e a cultura através da culinária, de filmes, de músicas e do ambiente familiar; a convivência com amigos italianos, viagens para a Itália, mas houve também quem falasse de pouco ou nenhum contato.

A maioria dos aprendizes do GC, antes de iniciar o curso, já estava inserida em um contexto que propiciava contatos culturais variados. O mesmo pode-se observar nas respostas do grupo GE. Também nesse ponto, os grupos podem, portanto, ser considerados equivalentes.

Passemos à terceira pergunta: 3) *Algo mudou depois que você começou a frequentá-lo? Se sim, explique o que mudou.* No GC houve entre as respostas afirmações que apontavam para o fato que a aprendizagem da língua italiana havia se revelado mais difícil de que se imaginava. Os aprendizes disseram, também, que havia necessidade de estudo contínuo, mas que perceberam ter melhorado na compreensão e na produção da língua. Entre os elementos positivos registrados nas respostas, é interessante mencionar quem disse ter percebido um tratamento diferenciado depois do início do curso, pois o italiano seria uma língua de prestígio. Houve alunos que também afirmaram que passaram a dar mais atenção a músicas e programas de televisão italianos e que gostaram de se encontrar com pessoas com os mesmos objetivos e interesses de aprendizagem. Foi ressaltada a importância de perceber que mesmo falando e escrevendo em italiano, há ainda muito o que se aprender.

Segundo os participantes do GE, houve uma melhora na comunicação com parentes italianos e na compreensão da língua, assim como houve também aumento de interesse em filmes, notícias e músicas italianas fora da sala de aula. Em relação a questões culturais e da Itália contemporânea, citou-se uma melhor compreensão da geografia, das questões sociais italianas e dos diferentes sotaques. O contato com a Itália por meio do curso fez nascer, em alguns, a motivação de querer estudar o idioma na Itália. Ao mesmo tempo, foram mencionados também aspectos estritamente linguísticos como a concordância nominal ou a afirmação de se ter uma noção mais exata da estrutura da língua.

Nota-se que no GC há a recorrência de respostas que apontam para a dificuldade da língua ou para a necessidade constante de estudá-la; há ainda um aprendiz que não pareceu contente com a possibilidade de já ter conseguido se expressar em italiano, pois afirmou que há ainda muito o que aprender. O GE, por outro lado, não deixou

transparecer em suas respostas percepções que poderiam ser consideradas negativas. A maioria apontou para os progressos na compreensão tanto linguística quanto cultural, além de reafirmar a presença de uma maior motivação para prosseguir os estudos.

A quarta pergunta foi formulada da seguinte maneira: **4) Como você julga o material utilizado no decorrer do semestre? Dê uma nota de 1 a 6, sendo 1 a situação menos satisfatória. Por favor, comente.** Com base na pontuação dada pelos alunos aos dois cursos, elaboramos a seguinte tabela:

Nota	GC	GE
6	30%	29%
5	30%	57%
4	40%	14%

Vê-se que em nenhum dos dois cursos o material foi avaliado com uma nota inferior a 4. Foram, portanto, utilizadas apenas as três maiores possibilidades de pontuação. Mesmo assim, considerando a porcentagem das duas notas mais elevadas, o material elaborado para o GE obteve uma avaliação melhor em relação ao livro didático, já que 57% dos alunos o avaliaram com nota 5 e 29% com nota 6. Mas vejamos os comentários. No GC que, vale lembrar, estava avaliando o livro didático utilizado *Linea Diretta Nuovo vol. 1a*, os participantes apontaram para a pertinência do material e para a importância dos temas do cotidiano que o livro aborda, mas também considerou que falta conteúdo explicativo e detalhado e que sentiram a necessidade de fazer mais exercícios estruturais.

Para justificar sua avaliação do curso, os estudantes do GE afirmaram que os filmes auxiliaram no trabalho de compreensão e produção oral, mas também na produção escrita, deixando a aula mais leve; apontaram também para a facilidade de manuseio do material, para a variedade de gêneros textuais utilizados em sala de aula e para a

peculiaridade da abordagem da gramática e do léxico, estudados a partir da produção oral e escrita dos aprendizes, não tendo como foco principal apenas as estruturas. O material foi considerado o material também foi definido "excelente" por trazer a realidade italiana em sala de aula, além de compatível com o que foi proposto em sala de aula. Alguns alunos criticaram as propostas que consideravam em alguns casos repetitivas. A repetição de algumas atividades era, no entanto, propositada e visava a reduzir o grau de dificuldade das tarefas. De fato, partimos do pressuposto que, uma vez entendida a atividade, os alunos poderiam se concentrar na sua execução sem ter que todas as vezes investir energias na compreensão de diferentes enunciados.

O GC discorreu pouco sobre o material, e tocou em pontos que, a princípio, podem transmitir impressões negativas, mas, na verdade, apenas parecem retratar como eles se sentem em relação ao material e a sensação é a de que falta algo. Ao contrário, as respostas do GE condizem com a boa avaliação quantitativa feita do material, pois, como dissemos, são citados aspectos importantes como a variedade de gêneros textuais, a realidade que era trazida para a sala de aula, a “peculiaridade” de se explicar a gramática a partir da produção, e a facilidade em se manusear o material.

A quinta pergunta insistia no tema do material didático e foi formulada da seguintes maneira: **5) Ainda em relação ao material utilizado no curso (exercícios e atividades, textos, áudio, vídeos, gramática, etc..), indique o que você mais gostou e o que você não gostou.** Os participantes do GC assinalaram como pontos positivos a importância das atividades de produção escrita, da formulação de diálogos e da conversação; gostaram também, em geral, da qualidade do áudio, da gramática e da quantidade de exercícios. Por outro lado, afirmaram que os exercícios tinham um grau de dificuldade ao qual não estavam preparados, acrescentando também que alguns textos do livro e as atividades de repetição de frases com o objetivo de melhorar a

pronúncia não agradaram. Houve críticas também quanto à dificuldade de manusear o livro, já que os exercícios e a explicação gramatical encontram-se em partes distintas. Alguns apontaram, além disso, a dificuldade na compreensão oral.

O GE comentou como elementos positivos o áudio, os trechos de filmes e os exercícios relacionados. Gostaram de já ter começado o primeiro nível inseridos na cultura por meio de músicas, filmes e textos, de escrever e-mails e da abordagem diferente da gramática. Foi comentada, contudo, a dificuldade inicial pela falta de vocabulário e o fato de algumas perguntas das tarefas serem repetitivas.

Os aprendizes do GC veem a pertinência do livro didático quanto às suas propostas, mas encontraram dificuldades na compreensão oral. Notaram que há repetição nos exercícios dedicados à pronúncia. Agradou o GE toda a dinâmica em sala de aula, os materiais autênticos, a possibilidade de produzir e a abordagem do curso. O único ponto negativo apontando foi novamente que as tarefas continham em seu desenvolvimento perguntas muito parecidas.

O modo como foi tratado o conteúdo do curso era o tema da sexta pergunta: **6) A abordagem dos assuntos em sala de aula foi satisfatória? Dê uma nota de 1 a 6, sendo 1 a situação menos satisfatória.** Vejamos a pontuação atribuída pelos aprendizes:

Nota	GC	GE
6	60%	57%
5	20%	43%
4	10%	-
3	10%	-

A porcentagem mostra que os grupos praticamente se equiparam quanto à nota máxima dada às abordagens em sala de aula. Mas, no geral, o GC dá notas mais baixas se comparado com o GE.

Na opinião dos aprendizes do GC, o conteúdo foi abordado de forma clara e as dúvidas eram sempre solucionadas e as diferenças entre os colegas contribuíram para o aprofundamento do conteúdo, mas houve quem sentiu falta de um maior contato com verbos e de mais produção escrita para melhorar vocabulário. Também houve críticas aos temas das unidades didáticas que os alunos consideraram demasiadamente ligados a situações para turistas.

Nas justificativas do GE afirmou-se que a abordagem dos assuntos em sala foi satisfatória, que a dinâmica foi boa e que foi possível praticar bastante a língua, pois o foco era a conversação. Os aprendizes escreveram também que houve um bom entendimento das situações propostas e a presença de situações reais. Foi valorizado o fato de a gramática surgir das necessidades dos próprios alunos e que foram propostos temas variados.

Mais uma vez, os comentários permitem observar que a falta que os aprendizes do GC sentem se reflete em questões muito ligadas à estrutura da língua, à abordagem de tópicos gramaticais em sala de aula e à vontade de produzir mais. Por outro lado, nos comentários do GE verifica-se uma postura mais positiva e mais propositiva; ressalta-se a questão da compreensão e produção e a diferença na abordagem da gramática.

A sétima pergunta mudava a perspectiva de reflexão do material para os próprios alunos. A ideia era estimular uma autoavaliação: **7) Como você avalia o seu desempenho no curso? Dê uma nota de 1 a 6, sendo 1 a situação menos satisfatória. Por favor, comente.** Vejamos a pontuação que os alunos atribuíram a si mesmos:

Nota	GC	GE
5	40%	14%
4	50%	86%
3	10%	-

Para definir seu próprio desempenho, alguns aprendizes do GC disseram que, apesar do aprendizado ter sido satisfatório, poderiam ter se dedicado mais, enquanto outros afirmam que se desenvolveram bem e o semestre foi bem aproveitado. Os participantes do GE justificaram não ter dado a si mesmos a pontuação mais alta, dizendo que poderiam ter se dedicado mais, tanto em sala da aula quanto fora. Tentaram, sem conseguir, levar para o seu cotidiano as atividades desenvolvidas em sala de aula, ouvindo músicas, vendo filmes, revendo as atividades em casa e tentando falar.

Ambos os grupos apresentam reflexões parecidas e a maioria comentou que poderia ter se dedicado mais, mas apenas no GE foi mencionada a tentativa e o desejo de levar a língua italiana para fora da sala de aula. A observação é interessante, pois reflete justamente a relação entre sala de aula e vida real que o curso se propunha, tentando mostrar aos aprendizes a língua em seu contexto real.

Com a oitava pergunta, queríamos unir as reflexões sobre o material utilizado e sobre o desempenho dos aprendizes. Foi perguntado o seguinte: **8) O material utilizado influenciou o seu desempenho? Se sim, de que maneira?** No GC afirmou-se que, de maneira geral, o livro didático influenciou positivamente os estudos, porque o áudio, os textos escritos e as atividades eram objetivos. Também foi comentado que o livro ajudou, mas seria melhor se fosse mais auto-explicativo. Para os aprendizes do GE, o material escrito e o audiovisual se complementaram bem, o curso e o material foram bem estruturados, o curso surpreendeu, pois se esperava um curso tradicional. É interessante o comentário de quem disse que, após o curso experimental, estaria melhor preparado para um curso tradicional.

Na penúltima pergunta, tentou-se levar os aprendizes a refletir mais uma vez sobre sua própria aprendizagem, propondo agora a escolha entre diferentes aspectos. A pergunta

era a seguinte: 9) *Na sua opinião, o que você aprendeu e exercitou mais no decorrer do curso? (Pode ser escolhida mais de uma resposta)* e, na tabela, com as opções foram marcadas em porcentagem estas opções:

	GC	GE
Produção oral	30%	43%
Compreensão oral	50%	100%
Interação oral (por exemplo, interação com um(a) colega para responder a uma atividade)	50%	100%
Produção escrita	10%	43%
Compreensão escrita	70%	86%
Léxico (vocabulário)	70%	57%
Gramática	70%	29%
Cultura e arte italianas	0%	71%
Atualidade italiana	0%	29%

É interessante observar que o GC concentrou as porcentagens mais altas em compreensão escrita, léxico e gramática, enquanto o GE indicou principalmente compreensão oral, interação oral e compreensão escrita. Essas respostas refletem, através da visão dos aprendizes, as diferenças das duas abordagens. Deixando de lado a compreensão escrita presente para ambos os grupos, parece ter ficado claro para os participantes que, no curso regular, a maior atenção foi dedicada a léxico e gramática, enquanto que no curso experimental foi deixado espaço à oralidade tanto na compreensão quanto na interação. Após a pergunta, havia a possibilidade de os aprendizes acrescentarem outros aspectos (*Há outros aspectos que você gostaria de citar? Quais? Por favor, comente.*) No GC comentou-se que o curso foi intenso, que os exercícios ajudaram a esclarecer dúvidas, mas que seria necessário ter mais, que a prova final foi muito difícil, que a compreensão oral melhorou e que o vocabulário aumentou de acordo com o esperado. Na opinião do GE, foi bom estimular a curiosidade acerca da

cultura e das diferenças regionais da Itália, inclusive mostrando os diferentes sotaques regionais e foi positivo favorecer a compreensão e produção oral e compreensão escrita.

Observa-se no GC uma maior preocupação com as estruturas da língua, o que pode ser influência de um percurso de aprendizagem com uma abordagem mais tradicional. Com base nos comentários dos aprendizes, pode-se chegar à conclusão de que acreditam que "saber a língua" signifique conhecer sua gramática e seu léxico e que para isso, é necessário fazer exercícios e buscar as estruturas que dão segurança. Ao contrário, o GE mostrou maior interesse pela cultura e por uma visão mais ampla do universo da língua-alvo, o que também pode ter sido motivado pelo tipo de postura vivida em sala de aula.

Analisemos, para concluir, as respostas à última pergunta que era: ***10) O curso correspondeu às suas expectativas? Dê uma nota de 1 a 6, sendo 1 a situação menos satisfatória. Por favor, comente.*** Trata-se de novo de uma pergunta que pede uma avaliação quantitativa à qual os aprendizes reagiram desta maneira:

Nota	GC	GE
6	50%	86%
5	40%	14%
2	10%	-

Vê-se que os participantes avaliaram bem ambos os cursos. A maioria dos alunos do GC afirmou que o curso foi muito bom e correspondeu às expectativas e que houve um bom desenvolvimento da compreensão escrita e também avanços no desenvolvimento linguístico. Os comentários mencionaram também a insegurança ao falar por causa de timidez e a mistura com o português por não saber usar a forma correta da língua, deixando assim transparecer uma recorrente sensação de incompletude e de falta. Os participantes do GE justificaram a boa avaliação que deram ao curso, declarando que foi

além das expectativas, pois imaginavam que um curso gratuito não seria de tanta qualidade. Segundo os comentários, o curso foi leve com aulas diferentes de um curso convencional e mais dinâmicas. Muitos dos aprendizes avaliaram o curso de forma tão positiva porque se identificaram com a dinâmica da abordagem proposta, acreditando que até um curso regular ficaria mais fácil acompanhar. Afirmaram ainda que foram desenvolvidas estratégias de compreensão escrita.

O GC faz, em suas respostas, referências frequentes às dificuldades encontradas com a língua ou à constante necessidade de estudar. O GE não transmite impressões dessa natureza e valoriza os progressos tanto linguísticos como culturais, a motivação e os estímulos recebidos ao longo do curso. Além disso, as respostas do GE citam a variedade de gêneros textuais, a realidade que era trazida para a sala de aula, a “peculiaridade” de se explicar a gramática a partir da produção, e a facilidade para se manusear o material.

Conclusões

Chegamos à parte final do trabalho, cuja intenção era questionar os efeitos que poderia trazer a realidade da língua-alvo dentro da sala de aula. A partir de reflexões acerca do material didático utilizado nos cursos de italiano como língua estrangeira e da experiência direta com os aprendizes, surgiram os primeiros questionamentos que impulsionaram esta pesquisa. As inquietações referiam-se ao aprofundamento do contato dos aprendizes com a língua-alvo, à realização ou não da comunicação "genuína" em sala de aula e ao papel do professor diante de situações que não são passíveis de controle, e na qual estão inseridos indivíduos com necessidades e naturezas diversas.

Partindo dos já discutidos pressupostos teóricos que dizem respeito a *o que ensinar* e a *como ensinar*, chegou-se à decisão de experimentar material autêntico e ensino por tarefas. Esses pressupostos nos levaram a transformar as ponderações teóricas em prática didática. Decidiu-se, então, comparar o desenvolvimento linguístico de dois grupos distintos de principiantes absolutos – um grupo que estudou a língua italiana com o livro didático *Linea Diretta Nuovo vol. 1a* (grupo controle), e outro grupo que estudou a língua italiana a partir de unidades didáticas elaboradas pela ministrante com material autêntico e com base em tarefas (grupo experimental). Nossa primeira pergunta de pesquisa era:

1. Comparando o desempenho de um grupo experimental, que trabalhou com material autêntico e tarefas, e de um grupo controle, que utilizou o livro didático cuja proposta segue o esquema apresentação-prática-produção, quais diferenças e semelhanças é possível observar em seu desenvolvimento linguístico? A quais competências dizem respeito?

Com os resultados das provas analisados no Capítulo 3, pudemos notar que há uma diferença entre o desenvolvimento linguístico dos grupos, mas que não pode ser considerada significativa. Há, sim, um destaque interessante nos resultados do GE no que se refere às competências analisadas: organizacional (gramatical e textual), pragmática e estratégica. Podia-se esperar, por exemplo, que o GC, por ter estudado a língua italiana com uma abordagem mais “tradicional”, alcançasse um desempenho melhor no quesito da competência gramatical. Porém, não foi isso que se verificou comparando os dados.

Pegemos como exemplo a produção escrita do teste de avaliação intermediária que propõe a descrição de uma figura. Os aprendizes que obtiveram o conceito satisfatório apresentaram os seguintes resultados: 1. competência gramatical (GC: 27,77% – GE: 33,33%); 2. competência pragmática (GC: 27,77% – GE: 22,22%); 3. organização sequencial (GC: 77,77% – GE: 100%). As diferenças nas porcentagens não são particularmente significativas, mas em relação à organização sequencial pode-se afirmar que alguns dos estudantes do GC não entenderam que se pedia um texto descritivo e também não perceberam qual era o "contexto físico" pretendido, o que os levou a produzir textos inadequados. Essa situação não apareceu no GE.

Acreditamos haver indícios de uma relação direta com o tipo de abordagem utilizada em sala de aula. Os aprendizes do GC estavam habituados a “produzir” com base em modelos e raramente lhes era dada a oportunidade de agir e reagir ao mundo "real". Estavam também acostumados a receber explicações sobre os conteúdos previstos no curso previamente, mas isso não os favoreceu de forma significativa nos resultados. Os aprendizes do GE, por sua vez, eram constantemente motivados a desenvolver tarefas nas quais deviam se posicionar, dizer suas opiniões, formular hipóteses, dizer e descrever o que observavam e entendiam ou não entendiam - e só

recebiam explicações acerca de estruturas quando as solicitavam. Portanto, para alguns participantes do GC, a proposta de produção escrita pode ter sido um desafio que foi desenvolvido de acordo com o tipo de produção que lhes foi pedido durante o curso, como a elaboração de diálogos fictícios.

Analisando as respostas ao *questionário de avaliação de curso*, verificou-se no GC uma recorrência de afirmações ligadas à insuficiência de material e instruções. De maneira geral, os aprendizes avaliaram bem o material e a abordagem dos temas em classe, mas quando dão pareceres ou fazem pedidos, o que transparece é o sentimento de falta e a vontade de "treinar" cada vez mais. Um pouco dessa falta, que pode estar relacionada ao livro didático, reflete-se até mesmo na autoavaliação, pois mesmo reportando avanços na aprendizagem da língua, muitos aprendizes afirmaram que precisam estudar mais, que ainda há muito o que aprender e, por vezes, as respostas apontavam para a necessidade de estudo contínuo, a insatisfação com o desempenho, a ansiedade e a timidez ao se comunicarem. Poderíamos pensar que o livro didático cause talvez certa dependência por parte do aprendiz.

Passando então à segunda pergunta de pesquisa, na qual queríamos saber de que forma e em que medida se evidencia o impacto do material autêntico e das tarefas no resultado do grupo experimental, pode-se afirmar que o uso de material autêntico e tarefas parece ter exercido influências positivas na atitude em relação à nova língua e em relação a aprendizagem como um todo. Os resultados das provas mostraram que não há diferenças significativas na avaliação das competências, mas que, por outro lado, pode ocorrer uma visão mais clara do aprendiz quanto ao que está sendo pedido. Além disso, a leitura das avaliações dos próprios alunos parece mostrar que eles não tiveram receio de se mostrar e de agir na língua que estavam estudando. Vale notar que o GE não tinha outro material de apoio a não ser as unidades didáticas elaboradas e em

poucos momentos do questionário os aprendizes fizeram menção à insuficiência do material, como aconteceu no outro grupo. Muitos aprendizes afirmaram que as aulas os motivaram a procurar textos, músicas e filmes mesmo fora da sala de aula. Foi dada ênfase à vontade de continuar a estudar a língua, à motivação e à curiosidade em relação a elementos da cultura italiana. Resumindo, poderia se dizer que o GE se mostrou mais autônomo.

A crítica mais recorrente formulada pelo GE, relativamente às unidades didáticas, foi que às vezes foram repetitivas. Isso foi feito com o objetivo de evitar que a atenção exigida para entender as atividades sempre diferentes não sobrecarregasse os aprendizes, mas as reações dos alunos apontam para a necessidade de uma maior mudança. Repensar e reformular as atividades propostas é sempre necessário para profissionais envolvidos com atividades de ensino, que precisam refletir sobre seu trabalho em sala de aula e sobre a responsabilidade de sua autonomia. O que desejamos é que uma pesquisa como esta, que procurou experimentar novas propostas e observar o que de fato acontece, colocando-as à prova em sala de aula possa fornecer um auxílio para a reflexão e a formação de professor.

Referências bibliográficas

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris: Nathan Université, Série Linguistique, 1992.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 5ª ed., 2008.

BACHMAN, Lyle F. A habilidade comunicativa de linguagem. *Linguagem & Ensino*, vol. 6 n.1. Tradução de N. Maria Fontana, Universidade Caxias do Sul, 2003 [1990].

BAKHTIN, Mikhail. “O problema dos gêneros do discurso”. In: _____. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BALBONI, Paolo E. *Dizionario di glottodidattica*. Perugia, Guerra Edizioni, 1999.

BERETTA, Alan; DAVIES, Alan. “Evaluation of the Bangalore Project”. In: *English Language Teaching Journal*. 39 (2), p.121-127, 1985.

_____. “The implementation of the Bangalore Project”. In: *Applied Linguistics*, 11 (4), 1990.

BETTONI, Camilla. *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza, 2001.

BREEN, Michael P. “Authenticity in the language classroom”. In: *Applied Linguistics* 6, Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. “Learner contributions to task design”. In: C. N. Candlin; D. Murphy. *Tasks in language learning*. Prentice Hall International, 1987.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de letras, 2006.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 5ª ed., Nova York: Pearson Longman, 2007.

BROWN, Steven; MENASCHE Lionel. *Defining Authenticity*. Disponível em: <http://class.ysu.edu/~english/faculty/brown/personal/BrownMenasche.doc>. Acesso em: 13/08/2010.

BUENO, Luzia. “Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística”. In: *CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar*. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

BYGATE, Martin, SKEHAN, Peter & SWAIN, Merrill (orgs.). *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.

CALTABIANO, Maria Aparecida M. Borges da Silva. “É verdade ou faz de conta? Observando a sala de aula de língua estrangeira”, Tese de Doutorado defendida junto ao IEL, Unicamp, 1999.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, 1, 1-47 , 1980.

_____. “From communicative competence to communicative pedagogy”. In: J.C. Richards & R.W. Schmidt (orgs.). *Language and Communication*. London: Longman, 1983.

CASTAÑOS, Fernando. Dez contradições do enfoque comunicativo. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, 1993.

CHINI, Marina. *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci, 2005.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Tradução de J. A. Meireles e E. P. Raposo. Coimbra: Armênio Amado Editora, 1975.

CONFORTI, Corrado; CUSIMANO, Linda. *Linea Diretta Nuovo vol. 1a*. Perugia: Guerra Edizioni, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução do inglês de M. J. Pimentel do Rosário e N. Verdial Soares. Porto/Lisboa: Asas Edições, 2001.

CORDER, S.Pit. "A role for the mother tongue" in: In: GASS, S. & SELINKER, L., eds. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publ. p. 85-97, 1983.

COSTE, Daniel. Hypothèses methodologiques pour le niveau 2. *Le français dans le monde*. Paris, Clé International, 1970.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. "Sequências didáticas para o ensino de línguas". In: R. Dias; V. L. L. Cristovão (orgs.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____ ; MACHADO, Ana Raquel. "A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros". In: L. S. Abreu-Tardelli; V. L. L. Cristovão (orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DÖRNYEI, Zoltán. *Motivation. Teaching and Researching*. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2001.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2009a.

_____. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing, 2009b.

FRANZONI, Patricia. *Nos Bastidores da Comunicação Autêntica. Uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GASS, Susan M. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah. 1997.

_____; SELINKER, Larry. *Second language acquisition: an introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, 2001.

HULSTIJN, J. H. "Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning". *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2), p. 129–140, 2005.

HYMES, Dell H. "On communicative competence". In: *Sociolinguistic*. Pride JB, Holmes J, eds. London: Penguin Books Inc., 1971.

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

LONG, Michael H. "Input, interaction and second language acquisition". In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, p. 259-278, 1981.

_____. "Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensive input". In: *Applied Linguistics*, 4(2), p. 126-141, 1983.

_____. "A role for instruction in second language acquisition: task-based language training". In: Hyltenstam, K; Pienemann, M. (eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1985.

_____. "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In: W. Ritchie; T. K. Bhatia (orgs). *Handbook of second language acquisition*. Academic Press: New York, 1996.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos*. Trabalho apresentado no EPED-USP, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da Conversação*. 6^a ed., São Paulo, Ática, 2007.

NUNAN, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PALLOTTI, Gabriele. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani, 1998.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

REBER, A. S. *Implicit learning and tacit knowledge: an essay on cognitive unconscious*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

RICHARDS, Jack C; PLATT, J; WEBER, H. Longman Dictionary of Applied Linguistics. London: Longman, 1986.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge USA, 2ª ed., 2001.

SANTORO, Elisabetta. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras*. Tese de doutorado defendida junto ao Departamento de Linguística (FFLCH/USP), 2007.

_____. "Después de Krashen: reflexiones sobre el modelo del input comprensible. In: M. Derosas; P. Torresan. *Didáctica de las lenguas culturas*. Nuevas perspectivas. Buenos Aires/Florença: Editorial SB/Alma Edizioni, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

SKEHAN, Peter. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SWAIN, Merrill. "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development". In: GASS, Susan & MADDEN, Carolyn (orgs.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985.

_____. "The Output Hypothesis: Theory and Research". In: E. Hinkel (orgs.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

TAMPONI, Anna Rita. Selezione ed uso di testi per la didattica: il task-based oriented approach. *Studi di Glottodidattica*, Napoli: Università Federico II, 2007.

VEDOVELLI, M. "L'italiano parlato dagli italiani e l'italiano appreso dai non italiani". In: *Come parlano gli italiani*, T. De Mauro (org), Scandicci: La Nuova Italia, 1994.

VIEIRA, Daniela A. *O uso de materiais autênticos nas aulas de italiano como língua estrangeira. Teorias e práticas*. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001 [1934].

WESCHE, Marjorie; SKEHAN, Peter. Communicative teaching, content-based instruction, and task-based learning, In: R. Kaplan (org.), *Handbook of Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 2002.

WIDDOWSON, Henry G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de J. C. P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes. 2ª ed., 2005 [1978].

WILKINS, David Arthur. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILLIAMS, John. “Learning without awareness”. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 269-304, 2005.

WILLIS, Jane. *A Framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 1996.

XAVIER, Rosely Perez. “O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino por tarefas?”. In: K. A. Silva *et al.* (orgs.). *A Formação de professores de Línguas: Novos Olhares* – vol. 11, Campinas: Pontes, 2011.

Anexo I - As unidades didáticas do curso experimental

A seguir, reproduzimos todo o material utilizado no curso experimental. Além das quatro unidades, há também o material introdutório da aula inicial.

PRIMEIRA AULA

1) Quando pensi all'Italia cosa ti viene in mente? Fai un elenco delle parole italiane che conosci:

2) Ora fai un elenco di tutto quello che conosci su:

Gli attori italiani:

I cantanti italiani:

I film italiani:

3) Osserva le foto. Riconosci queste città italiane?

4) Che altre città italiane conosci?

5) Leggi le seguenti parole e prova a raggrupparle come nell'esempio:

Leggere Bianco Viaggiare
 Introversa Collezionismo
 Sposato Ballare
 Pizza
 Elettronica Risotto Popolare
 Nero Succo
Single Estroversa
 Classica Acqua Calma
 Vino Riso e fagioli Timida Azzurro
 Vivace Verde
 Caffè Spaghetti

Personalità	Stato civile	Hobby	Musica	Colore	Bevanda	Piatti
	<i>Single</i>					

6) Utilizzando il foglio allegato, intervista il tuo compagno.

7) Ora ascoltiamo la canzone “Le cose che abbiamo in comune” di Daniele Silvestri.

a) Dopo averla ascoltata ancora una volta, prova a scrivere quello che hai capito. Poi, confrontati con un compagno.

b) A questo punto ascoltiamo la canzone e vediamo il video...

Il video ti aiuta a capire la canzone? Se sì, come?

c) Riesci a riconoscere altre parole? Quali?

d) Ora leggi il testo della canzone. Compara il testo e quello che hai scritto.

LE COSE CHE ABBIAMO IN COMUNE

Daniele Silvestri

Le cose che abbiamo in comune sono quattromilaottocentocinquanta
le conto da sempre da quando mi hai detto:

“Ma, dai, pure tu sei degli anni '60!”

Abbiamo due braccia, due mani, due gambe,
due piedi, due orecchie ed un solo cervello
soltanto lo sguardo non è proprio uguale
perché il mio è normale, ma il tuo è troppo bello!

Le cose che abbiamo in comune sono facilissime da individuare,
ci piace la musica ad alto volume
fin quanto lo stereo la può sopportare;

ci piace Daniele, Battisti, Lorenzo, le urla di Prince, i Police,
mettiamo un cd prima di addormentarci
e al nostro risveglio deve essere lì...
Perché quando io dormo, tu dormi,
quando io parlo, tu parli
quando io rido, tu ridi,
quando io piango, tu piangi,
quando io dormo, tu dormi,
quando io parlo, tu parli,
quando io rido, tu ridi,
quando io piango, tu ridi...

Le cose che abbiamo in comune sono così tante che quasi spaventa:
entrambi viviamo da più di vent'anni
ed entrambi comunque da meno di trenta;
ci piace mangiare, dormire, viaggiare, ballare,
sorridere e fare l'amore...
Lo vedi sono tante le cose in comune
che a farne un elenco ci vogliono almeno tre ore!

Ma... allora cos'è, cosa ti serve ancora
A me è bastata un'ora...

Le cose che abbiamo in comune
Ricordi sei tu che per prima l'hai detto,
Dicevi: "Ma guarda lo stesso locale, le stesse patate,
lo stesso brachetto!"
Ad ogni domanda una nuova conferma
un identico ritmo di vino e risate
e poi l'emozione di quel primo bacio
le labbra precise, perfette, incollate
Abbracciarti, studiare il tuo corpo
Vedere che in viso eri già tutta rossa
e poi scoprire stupito e commosso
che avevi le mie stesse identiche ossa...
Allora ti chiedo: "Non è sufficiente?
Cos'altro ti serve per essere certa?
Con tutte le cose che abbiamo in comune
L'unione fra noi non sarebbe perfetta?"
Quando io dormo, tu dormi,
quando io parlo, tu parli
quando io rido, tu ridi,
quando io piango, tu piangi,
quando io dormo, tu dormi,
quando io parlo, tu parli,
quando io rido, tu ridi,
quando io piango, tu ridi...

Ma... allora cos'è? Cosa ti serve ancora?
A me è bastata un'ora...

A me è bastata un'ora...

Le cose che abbiamo in comune sono quattromilaottocentocinquanta
le conto da sempre da quando mi hai detto:

"Ma, dai, pure tu sei degli anni '60!"

Abbiamo due braccia, due mani, due gambe,
due piedi, due orecchie ed un solo cervello
soltanto lo sguardo non è proprio uguale
perché il mio è normale, ma il tuo... oh, è troppo bello!

Troppo bello!

È bello!

Quando io dormo, tu dormi,
quando io parlo, tu parli,
quando io rido, tu ridi,
quando io piango, tu ridi...

Troppo bello!

e) Rileggi il testo e prova a individuare i numeri e le cose a cui si riferiscono:

f) Quale ti sembra il tema principale della canzone? Prova a raccontarlo a un compagno. Poi scrivetelo insieme qui sotto:

PRIMEIRA UNIDADE

(Parte I)

JOHNNY STECCHINO

Regista: Roberto Benigni

Italia, 1991

1) Sei al cinema e vedi questa locandina. Che tipo di film ti aspetti di vedere?

2) Prova a immaginare che tipo di rapporto hanno i due personaggi rappresentati nell'immagine.

Guardiamo una delle scene iniziali

3) Racconta a un compagno quello che hai capito.

4) Ora scrivete le vostre impressioni.

Rivediamo la stessa scena...

5) Prova a descriverla.

Guardiamo la scena ancora una volta

6) Secondo te, cosa può succedere dopo?

7) Confronta la tua risposta con un altro compagno.

Ora vediamo come continua la storia...

8) Secondo te, cosa può fare Dante per ritrovare Maria?

9) Questa prima scena ti invoglia a continuare a vedere il film? Perché?

PRIMEIRA UNIDADE

(Parte II)

- 1) La lezione scorsa abbiamo visto una delle scene iniziali del film *Johnny Stecchino*. Parla di quello che ricordi con un collega. Dopo averne parlato insieme, scrivete qui di seguito quello che considerate più importante.

- 2) Dopo aver rivisto la scena, prova a scrivere quello che i personaggi dicono per:

- informarsi sullo stato di salute di qualcuno:

- chiedere scusa:

- chiedere un'indicazione stradale:

- offrire aiuto:

- ringraziare:

- indicare che una persona ha fatto bene qualcosa:

- esclamazione per indicare che la sorte è stata favorevole:

- 3) Che cosa dice Maria per chiedere a Dante il suo nome?

4) Questa domanda è diversa da quella che abbiamo imparato la scorsa lezione? Se sì, in che cosa? Riuscite a spiegare il perché?

5) Leggi una parte della trama del film.

Dante, un giovanotto ingenuo e un po' infantile vive a Firenze, dove fa l'autista di uno scuolabus per handicappati: il suo solo amico e confidente è uno di loro, Lillo, malato di diabete. Quasi per scherzo, Dante si diverte a rubare qualche banana, e, soprattutto, a truffare l'assicurazione, fingendo d'essere gravemente menomato alla mano destra. Una notte Dante viene investito dall'auto di una bella e giovane donna, Maria. Non ha avuto danni, ma la signora, accorsa in suo aiuto, lo guarda in viso incantata, poi sviene ai suoi piedi.

<http://www.comingsoon.it/Film/Scheda/Trama/?key=37672&film=Johnny-Stecchino>

**a) In quale parte di questa trama si descrive la scena che abbiamo visto?
Trascrivila qui sotto...**

Nome: _____

Lavoro: _____

Luogo in cui abita: _____

Caratteristiche personali: _____

7) Gioco “Le professioni”.

Prova a riconoscere qual è la tua professione tra quelle che ti saranno presentate scritte su piccoli pezzi di carta: prendi quella che corrisponde alla tua professione.

Ti saranno poi consegnati gli articoli determinativi ritagliati: prova ad abbinare la parola all’articolo corrispondente.

Articolo	Professione
----------	-------------

Ora, domanda a tre dei tuoi colleghi le loro informazioni personali.

1

Nome:_____

Lavoro:_____

Luogo in cui abita:_____

Caratteristiche personali:_____

2

Nome:_____

Lavoro:_____

Luogo in cui abita:_____

Caratteristiche personali:_____

3

Nome:_____

Lavoro:_____

Luogo in cui abita:_____

Caratteristiche personali:_____

PRIMEIRA UNIDADE

(PARTE III)

- 8) Nella scena iniziale, Dante e Maria si conoscono per caso. Ci sono anche altre maniere di conoscere persone. Quali altri mezzi conosci? Utilizzeresti internet? Discuti in gruppo e poi scrivi quello che avete discusso.

- 9) Navigando in internet trovi un interessante forum di discussione in italiano il cui tema è l'amicizia. Per poter partecipare devi però iscriverti e lasciare un messaggio di presentazione. Elabora il tuo messaggio con le informazioni che giudichi importanti e dagli un titolo.

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://www.mailamici.it/forum/viewtopic.php?t=228845#forum>. The page is titled "Io sono... :: Mi presento.. - Forum dell' Amicizia e Incontri online su Internet#forum". It features a registration form with the following fields:

Autore	Messaggio
Nome: NUOVO ISCRITTO	Invia: <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/> Oggetto: <input type="text"/>
Sesso:	<input type="text"/>
Età:	<input type="text"/>
Segno:	<input type="text"/>

Below the form, there is a "Torna in cima" link and buttons for "profilo", "mp", and "email". A sidebar on the right shows profile pictures of other users. At the bottom, there is a "sponsor" section with the "mestic" logo and a "Registrati" button.

10) Dopo aver scritto la tua presentazione, scambia il tuo testo con quello di un collega. Leggi il suo messaggio e prendi nota dei tuoi eventuali commenti. Scrivi, per esempio, se il messaggio è chiaro, se c'è qualcosa che non hai capito, se hai dei suggerimenti per migliorarlo... Dopo che tu e il tuo collega avrete finito, parlate di quello che avete notato e, se lo credete necessario, correggete o riscrivete il vostro testo.

11) Ora leggi il seguente messaggio lasciato in un sito chiamato Mail Amici:

Indice del forum -> Io sono...

Condividi questo topic su... Facebook twitter MySpace Live Spaces OK NO Google Yahoo! Segnalo

Precedente :: Successivo

Autore	Messaggio
manuskyle Nuovo Iscritto Sesso: ♀ Età: 18 Segno: ♏ Registrato: 06/03/10 Località: Cagliari offline Torna in cima	Inviato: 06 Mar 2010 alle 07:08 Oggetto: Mi presento.. Salve a tutti.. Sono emanuela, mi sono iscritta oggi su questo forum per parlare, discutere, creare nuove amicizie, non so bene di cosa tratta questo sito, spero solo di poterlo usare al giusto modo.. Ho quasi 18, vivo a cagliari nel sud della sardegna, frequentavo l'alberghiero. Amo ballare, la mia passione più grande iniziata all'età di sei anni.. Spero che questo sito sia divertente e che i discorsi siano sempre migliori.. =)

[profilo](#)
[mp](#)
[email](#)

sponsor

me9tic Gestisci il tuo profilo. Vai Registrati

<http://www.mailamici.it/forum/viewtopic.php?t=228845#forum>

12) Trova nel testo gli elementi citati di seguito e controlla poi le tue risposte con un collega:

e) Il titolo del messaggio

f) L'espressione usata per iniziare il messaggio

g) Cosa dice Emanuela per concludere il messaggio

h) Secondo te, si può usare un'altra espressione per concludere un messaggio? Se sì, quale?

13) Completa la tabella con i verbi utilizzati per:

	Verbi
Presentarsi	
Dire la propria età	
Dire dove si abita	
Indicare la propria formazione	
Parlare dei propri hobby	

14) Le informazioni qui presentate sono somiglianti a quelle che hai usato nel tuo testo? Quali sono? E quali sono le differenze? Ci sono altre informazioni che giudichi importanti e che non hai inserito?

Ora rileggi il tuo testo e riscrivilo cambiando eventualmente quello che è necessario.

SEGUNDA UNIDADE (PARTE I)

BAR SPORT

Regista: Massimo Martelli
Italia, 2011

- 1) Che cosa ti suggerisce la locandina? Che cosa credi che abbiano in comune immagine e titolo?

- 2) Leggi il brano tratto dalla trama del film:

Ci sono bar e bar, ma il Bar Sport è molto di più. In ogni città, in ogni paese, esiste il Bar Sport, sempre con le porte sulla piazza principale. Più che un punto di ritrovo, un punto di riferimento, un luogo dell'anima che accomuna e fonde in un solo spazio, un universo di situazioni e personaggi che almeno una volta abbiamo incontrato o che ci piacerebbe conoscere.

<http://www.barsportfilm.it/#Sinossi>

- a) Qual è, secondo te, la differenza tra il bar italiano così come viene presentato nella trama e il tipico bar brasiliano?

- b) Riguarda la locandina e prova a immaginare come possono essere i personaggi e che rapporto c'è tra loro.

Guardiamo una prima scena del film. Senza audio, però...

(13' - 14' 23'')

- 3) Cosa succede? Quali sono, secondo te, le azioni e le reazioni dei personaggi?

- 4) Ora confrontati con un compagno. Avete le stesse impressioni? In che cosa differiscono e in che cosa si assomigliano le vostre opinioni? Scrivete!
-

DIFFERENZE	SOMIGLIANZE

Rivediamo la stessa scena, questa volta con l'audio...

- 5) L'audio conferma o smentisce le tue ipotesi?

- 6) Unisci adesso i personaggi a una definizione o azione:

Poluzzi

Cocosecco

Eros Muzzi

Fornara

Tambazzini

Antonio

1. Arriva, saluta tutti al bar e si presenta.
2. Ordina una pasta e 200 gettoni.
3. Giocano a carte.
4. Fanno commenti invidiosi sulla bella donna che compare.
5. È il proprietario del bar, conosciuto come Onassis.
6. È il primo a salutare la bella donna che arriva.

Le
vecchiette

Clara

7) Rivediamo la scena ancora una volta. Osserva i personaggi con attenzione e scrivi nella tabella tutto quello che riesci a osservare di loro:

	Abbigliamento	Descrizione	Carattere	Altro
Antonio				
Clara				
Cocosecco				
Eros				
Muzzi				
Poluzzi				

8) Chi è?
 Ora facciamo un sorteggio. Ogni gruppo composto da 4 o 5 persone deve elaborare delle domande su uno dei personaggi. Finito il tempo stabilito, ogni gruppo fa alla classe le domande che ha preparato... La prima squadra a indovinare chi è il personaggio vince un punto.... La squadra che ha più punti vince il gioco.

SEGUNDA UNIDADE

(Parte II)

- 1) La lezione scorsa abbiamo visto una delle scene iniziali del film *Bar Sport*. Parla di quello che ricordi con un collega. Dopo averne parlato insieme, scrivete qui di seguito quello che considerate più importante.

- 2) Dopo aver visto la scena ancora una volta prova a identificare le espressioni usate per:

- salutare quando si arriva:

- presentarsi:

- presentare qualcuno:

- subito dopo la presentazione di qualcuno:

- salutare esprimendo buona accoglienza a chi arriva:

- 3) Secondo te, come continua la scena? Confrontati con un collega e poi scrivete di seguito la vostra versione.

Ora vediamo la continuazione...

21' 24'' – 21' 44''

- 4) Che cosa succede?

Vediamo adesso una terza scena

21' 44 '' – 22' 09''

- 5) Sai cos'è il crodino? Leggi la sua definizione:

L'analcolico è prodotto, sin dal 1964, negli stabilimenti di imbottigliamento dell'*Acqua Crodo* a [Crodo](#), comune del [Verbano-Cusio-Ossola](#) nell'alto Piemonte, da cui prende il nome. Ancora oggi prodotto a Crodo, di color ambra intenso e dal sapore ricco e armonico, lievemente frizzante, Crodino va servito freddo con una fettina d'arancia.

Il suo gusto inconfondibile, aromatico e dolce-amaro allo stesso tempo, è ottenuto attraverso un processo produttivo di oltre 6 mesi, grazie ad una miscela di infusi e distillati di più di 10 erbe, piante, spezie e frutti rigorosamente selezionati. Crodino, inoltre, è una bevanda prodotta con acqua

minerale naturale. Gli ingredienti e la naturalità dell'acqua sono fondamentali per garantire la qualità di Crodino.

Dal 1995 Crodino fa parte del Gruppo [Campari](http://www.campari.it), che ne ha rilanciato l'immagine. Crodino ha consolidato negli ultimi anni la sua posizione di aperitivo analcolico più noto e bevuto d'Italia. Il claim della comunicazione recita: *"Crodino, l'analcolico biondo ...fa impazzire il mondo"*.

<http://it.wikipedia.org/wiki/Crodino>

6) Esiste una bevanda somigliante in Brasile?

7) Qui abbiamo il listino prezzi di un bar italiano. Quale di queste cose ti piace di più? Quale non ti piace?

Caffetteria	
Caffè espresso	€ 0.80
Caffè decaffeinato	€ 0.80
Caffè corretto	€ 1.00
Caffè d'orzo	€ 0.80
Caffè macchiato	€ 0.80
Caffè ginseng	€ 1.00
Caffè Freddo	€ 1.00
Crema Caffè	€ 1.00
Caffè-Latte	€ 1.00
Cappuccino	€ 1.00
Latte	€ 0.80
Latte macchiato	€ 1.00
Latte di mandorla	€ 1.80
Cioccolata	€ 1.50
Tè, Camomilla, Infusi	€ 1.50
Tè + granita	€ 2.00

Bibite	
Acqua minerale naturale piccola	€ 0.80
Acqua minerale naturale grande	€ 1.30
Acqua frizzante piccola	€ 0.80
Acqua frizzante grande	€ 1.30
Acqua tonica	€ 1.50
Bibite in lattina	€ 1.50
Succhi di frutta	€ 1.50
Spremute	€ 1.50

Aperitivi	
Aperitivo analcolico	€ 2.50
Aperitivo alcolico	€ 3.50
Cocktails	€ 3.00

Birre	
Birra Moretti	€ 1.50
Birra Heineken	€ 2.00
Birra Nastro Azzurro	€ 2.00
Birra Becks	€ 2.00
Birra Corona	€ 2.50
Birra Ceres	€ 2.50

Vini - Liquori	
Vini vari	€ 2.50
Prosecco	€ 2.50
Whisky	€ 2.00
Grappa	€ 1.50
Amaro	€ 2.50
Cognac	€ 1.50

Pasticceria	
Brioche	€ 1.00
Cornetto vuoto	€ 0.80
Cornetto Farcito	€ 1.00
Cornetto integrale	€ 1.00
Cornetto vari gusti	€ 1.00
Granite Assortite	€ 1.60
Granite Con panna	€ 2.00

Mitox Caffè
via Papa Giovanni XXIII, 3/a - Pozzallo - Ragusa

- 8) Ora formate dei gruppi di 4 o 5 persone. Parlate delle vostre preferenze e elaborate il listino prezzi del vostro bar. Scegliete un nome per il locale, i prodotti che ofrirete, i prezzi.... Liberate la vostra creatività!**

SEGUNDA UNIDADE

(Parte III)

Adesso vediamo un'altra scena 21' – 22' 29''

1) Come reagisce Clara quando vede il suo cappuccino?

2) Cosa chiede Eros a Onassis? Riesci a identificare il suo stato d'animo?

3) Che titolo daresti a questa scena?

4) Leggi ora l'articolo del giornale *Il messaggero*.

Caffè e cappuccino sono arte, il migliore espresso fatto da un barista a Firenze

CARRARA - Preparare un buon caffè o un vero cappuccino italiano è un'arte. Ma anche una sfida. Il miglior barista italiano è, per il secondo anno consecutivo, Francesco Sanapo, leccese, trapiantato a Firenze dove lavora presso la caffetteria Corsini (torrefazione di Arezzo).

Sul podio della finale del Campionato italiano baristi caffetteria che si è svolta a Tirreno Ct, Salone nazionale per alberghi, caffè, bar, gelaterie, pasticcerie, pizzerie, panifici, ristoranti e comunità al in corso di svolgimento a Carrara fiere, Elisa Molle di Rossasecca (Fr), seconda, e Eddy Righi di Modena, terzo.

Al campionato hanno preso parte 250 baristi italiani, dei quali soltanto 24 hanno potuto accedere alle finali in Toscana. La gara ha previsto la preparazione, in massimo 15 minuti, di quattro caffè espressi, quattro cappuccini e di quattro bevande analcoliche a base di caffè espresso. La prova di ciascun concorrente è stata giudicata da un panel di giudici accreditati, quattro dei quali sensoriali, due tecnici e un presidente di giuria.

Il vincitore del campionato italiano, Francesco Sanapo, parteciperà al World Barista Championship, il termine barista è uguale in tutto il mondo, che si svolgerà a Bogotá in Colombia, il prossimo giugno. Per il patron della manifestazione italiana, Andrea Lattuada «il livello del campionato cresce di anno in anno, i baristi sono sempre più esperti. L'obiettivo della competizione è far crescer il livello dei baristi italiani e quello di strappare almeno un podio ai campionati di Bogotá».

Il caffè - Per gli italiani quello del caffè è un vero e proprio rito. Secondo l'associazione di consumatori Aduc ogni giorno in Italia, nei 130mila bar, si consumano 80 milioni di caffè espresso, che con una media di 0,85 euro a tazzina fanno 68 milioni di euro al giorno. Su base annuale vengono consumati oltre 29 miliardi di caffè per un giro d'affari di circa 25 miliardi di euro.

Secondo i dati ufficiali Istat, nel 2009 il volume delle importazioni di caffè verde è stato pari a 7.484.143 di sacchi, sostanzialmente invariato rispetto all'anno precedente, con l'Italia primo Paese al mondo per esportazione di caffè tostato con un fatturato di 700milioni di euro all'anno. La più alta concentrazione di importatori di caffè si trova a Trieste, dove esiste anche il distretto del caffè e dove il fatturato di tutta la filiera è di 500 milioni di euro l'anno. A livello mondiale la produzione del caffè vale circa 90 miliardi di dollari e segna una stabilità dei consumi.

Il caffè più caro si beve al Nord, in particolare in Trentino Alto Adige dove si arriva anche a 1,10 euro a tazzina. A Sud invece si possono trovare ottimi espressi a 0,70 euro. Come si prepara un espresso al bar. Sono necessari 7 grammi di miscela macinata da grani tostati di diversa origine, rigorosamente senza additivi o aromatizzanti, macinati al momento della preparazione, acqua a 88 gradi di temperatura, 9 bar di pressione della macchina per 25 secondi di tempo di erogazione ideale e 25 ml di quantità di caffè nella tazzina (crema compresa) per una temperatura di servizio di 67 gradi.

Il cappuccino - Con il caffè si contende il must della colazione all'italiana e all'estero è amato più del caffè tanto da essere il simbolo del made in Italy e dello stile di vita italiana. Tanto che se in Italia il rapporto fra espressi preparati al bar e cappuccini è uno a cinque, all'estero è di tre a quattro.

<http://www.ilmessaggero.it/articolo.php?id=141298#>

5) Dopo aver letto il testo, raccontalo a chi ti sta accanto.

6) Rileggi il testo. Secondo te, quali sono le informazioni più significative? Cerca gli argomenti centrali di ogni paragrafo e poi confrontati con il collega.

1°: _____

2°: _____

3°: _____

4°: _____

5°: _____

6°: _____

7°: _____

7) E com'è la situazione in Brasile? Elenca le abitudini, i riti e i miti legati a questa bevanda.

8) Ora scrivi una mail ad un amico italiano/ un'amica italiana sul rapporto che i brasiliani hanno con il caffè.

9) Dopo aver consegnato il tuo testo all'insegnante riceverai il testo scritto da uno dei tuoi colleghi al quale dovrai rispondere.

TERCEIRA UNIDADE (Parte I)

PANE E TULIPANI

Regista: Silvio Soldini

Italia, 2000

- 1) Sei davanti a un cinema e vedi questa locandina. Decidi di entrare. Che tipo di film ti aspetti di vedere?

- 2) Osserva la locandina e prova a immaginare come sono i personaggi e che rapporto c'è tra loro.

- 3) E il titolo? Che associazioni ti vengono in mente?

Vediamo una prima scena del film.

(05'15'' – 8' 45'')

- 4) Racconta a un compagno quello che hai capito e scrivete poi le vostre impressioni.

Rivediamo la stessa scena...

- 5) Prova a descrivere tutto ciò che ti ricordi.

- 6) Ecco una parte della trama del film. Scrivi una possibile continuazione.

Durante una gita turistica in pulman, Rosalba, casalinga di Pescara, viene dimenticata in un autogrill. _____

<http://www.cinematografo.it/pls/cinematografo/consultazione.redirect?sch=36598>

Ora guardiamo un'altra scena

11' 27'' – 12' 13''

- 7) La continuazione del film è uguale o diversa rispetto a quello che avevi immaginato? Che cosa succede?

- 8) Ecco la trascrizione di una parte del dialog, ma... è in disordine! Prova a rimettere in ordine le battute insieme a un tuo compagno:

	Autista: No.
	Rosalba: Mio fratello prima di trasferirsi in Germania ci ha abitato 2 anni, a Udine. Mi ha invitato un sacco di volte a andarci, voleva portarmi a Venezia. Io non ci sono mai stata.
	Rosalba: No.
1	Rosalba: Ma Lei è di Udine?
	Autista: Non proprio.
	Autista: Lei non è mai stata a Venezia?
	Autista: Se vuole La porto io, ci devo passare. Lei guida?
	Rosalba: Io avevo capito che abitava là. Ci va per lavoro?

Ora rivediamo la scena. Controlla se l'ordine che avete scelto è quello giusto.

- 9) Racconta ora a un compagno il dialogo. Se lo ritieni necessario, puoi scrivere qui sotto quello che giudichi più importante in modo da facilitarti il compito.

TERCEIRA UNIDADE

(Parte II)

1) La lezione scorsa abbiamo visto una delle scene iniziali del film *Pane e Tulipani*. Parla di quello che ricordi con un collega. Dopo averne parlato insieme, scrivete quello che considerate più importante.

2) Dopo aver visto la prima scena ancora una volta prova a identificare le espressioni usate per:

- esprimere impazienza, stupore, contrarietà:

- rispondere al telefono, all'inizio della conversazione:

- non sapere, non avere notizie di un determinato fatto:

- esprimere malcontento, perplessità, disapprovazione:

Vediamo un'altra scena del film. Senza audio, però...

12' 13" – 15' 53"

3) Che cosa succede? Quali sono, secondo te, le azioni e le reazioni dei personaggi?

- 4) Ora confrontati con un compagno. Avete le stesse impressioni? Secondo voi, qual è lo stato d'animo dei personaggi? Scrivete!

Rosalba	Recepcionist	Mimmo

Rivediamo la stessa scena, questa volta con l'audio...

- 5) L'audio conferma o smentisce le tue ipotesi?

- 6) In questa scena Rosalba pernotta in una pensione, una sistemazione abbastanza semplice. Quando sei in viaggio, in base a quali criteri scegli l'alloggio?

- 7) Confronta la tua risposta con un altro compagno e scrivete poi ciò di cui avete discusso.

Per me, l'alloggio deve essere/avere...	Per il mio collega, l'alloggio deve essere/avere...

TERCEIRA UNIDADE

(Parte III)

1) Navigando in internet, trovi il sito di viaggi *Trip advisor*. Leggi i seguenti commenti:

Depascge

Contributore esperto

- ★ 8 recensioni
- 🏨 6 recensioni di hotel
- 🌐 Recensioni in 8 città
- 👤 1 voto utile

“Qualità e cortesia”

👍👍👍👍👍 Recensito il 7 gennaio 2012 📱 tramite dispositivo mobile

Ottima ubicazione. le camere sono ampie e ben arredate, la nostra aveva numerose finestre che davano sul canale e sui tetti dei palazzi vicini. molto comodo l'uso (gratis) del microonde e del necessario per la colazione del mattino. il personale è sempre disponibile e pronto a dare consigli utili al soggiorno. siamo stati veramente bene.

Ha soggiornato in Gennaio 2012

👍👍👍👍👍 Qualità/prezzo	👍👍👍👍👍 Stanze
👍👍👍👍👍 Posizione	👍👍👍👍👍 Pulizia
	👍👍👍👍👍 Servizi

Questa recensione è stata utile? ☒ **Sì** [Problemi con questa recensione?](#)
[Chiedi a Depascge in merito a Residence Corte Grimani](#)

Questa recensione rappresenta l'opinione personale di un membro di TripAdvisor e non di TripAdvisor LLC.

Antonietta B
Stäfa, Svizzera
1 recensione

“Fine settimana di tre coppie internazionali”

👍👍👍👍👍 Recensito il 20 settembre 2011

Trovare 3 camere doppie a Venezia durante la mostra del cinema è un'impresa. La fortuna ci ha assistito e abbiamo trovato un piccolo albergo accogliente, gestito da due donne gentilissime e disponibili. La posizione è eccellente: vicino ai parcheggi, c'è solo da attraversare un ponte, vicinissimo alla stazione ferroviaria e ai traghetto. Nonostante i tanti turisti, attraversata la piazza di S. Geremia e un ponte si entra nella Venezia dei veneziani: il ghetto. Alzatevi presto al mattino e la vera Venezia è tutta per voi, per i gabbiani e i veneziani.

A piedi si raggiunge comodamente Rialto, ma senza problemi anche il centro. Unico neo di questo albergo è la piccola sala colazione e la colazione all'italiana, non amata dagli stranieri, ma l'ambiente familiare, la pulizia e la tranquillità delle stanze lo compensano.

Per chi non può fare a meno: connessione wireless gratuita per 30 minuti. Potendo ci tornerò.

Ha soggiornato in Settembre 2011, viaggiato in coppia

👍👍👍👍👍 Qualità/prezzo	👍👍👍👍👍 Stanze
👍👍👍👍👍 Posizione	👍👍👍👍👍 Pulizia
👍👍👍👍👍 Qualità del sonno	👍👍👍👍👍 Servizi

Questa recensione è stata utile? ☒ **Sì** [Problemi con questa recensione?](#)
[Chiedi a Antonietta B in merito a Hotel Adriatico](#)

Questa recensione rappresenta l'opinione personale di un membro di TripAdvisor e non di TripAdvisor LLC.

http://www.tripadvisor.it/Hotel_Review-g187870-d239471-Reviews-or10-Hotel_Adriatico-Venice_Veneto.html#REVIEWS

http://www.tripadvisor.it/Hotel_Review-g187870-d577645-Reviews-Residence_Corte_Grimani-Venice_Veneto.html

- 2) Trova nei testi gli aggettivi o le espressioni che qualificano (in maniera positiva o negativa):

L'albergo	Le camere

- 3) Secondo te, nella frase: *“Unico neo di questo albergo è la piccola sala colazione e la colazione all’italiana, non amata dagli stranieri, ma l’ambiente familiare, la pulizia, e la tranquillità delle stanze lo compensano”*, cosa significa *lo*?

- 4) Nelle altre unità del film *Pane e Tulipani* ci sono almeno altre due strutture con la stessa funzione del *lo*. Prova a trovarle e a identificare a che cosa si riferiscono.

- 5) Ora, in base alle tue esperienze come turista, scrivi un commento su uno dei migliori alberghi in cui hai pernottato.

QUARTA UNIDADE

(Parte I)

- 1) Dopo aver visto la scena, prova a definire che cos'è uno "sketch". Confrontati poi con un collega.

- 2) Leggi ora le definizioni di "sketch" tratte da due dizionari diversi e da un sito:

[sit-in](#) **sketch** s. ingl. (pl. *sketches*); in it. s.m. inv. (o pl. orig.)
[sito](#)
[situare](#) • Breve scenetta teatrale o televisiva, perlopiù umoristica
[situation comedy](#) • a. 1915
[situazionale](#)

- Vuoi aggiungere qualcosa alla tua definizione? Se lo giudichi necessario, riscrivila:

- Secondo te, la scena che abbiamo visto è effettivamente uno sketch? Perché?

Rivediamo ora la scena...

3) Dove si svolge la scena? Da che cosa si capisce?

4) Dopo aver rivisto la scena, scrivi le tre cose che ti hanno maggiormente colpito.

a. _____

b. _____

C. _____

5) Quali pensate che siano gli elementi che provocano il riso e rendono “comico” questo sketch?

Vediamo la scena ancora una volta...

6) Mentre guardi la scena ancora una volta, prova a scrivere qui sotto i nomi delle vie, dei viali e delle piazze che vengono nominati dal “vigile”... Dopo aver finito, confrontati con un collega.

--

- 7) Che cosa credi che abbiano in comune questi nomi di vie, viali e piazze? Insieme a un collega, provate a dividerli in tre gruppi. Che titolo daresti a ognuno dei tre gruppi?

Gruppo 1:	Gruppo 2:	Gruppo 3:

- 8) Secondo te, la strategia che il vigile usa per cercare di farsi capire è efficace o no? Perché? Si riesce a capire a quali elementi si riferisce?

- 9) Ora, usando i testi che ti saranno consegnati, fai una ricerca su città e personaggi citati. A quali elementi Verdone si riferisce?

E vediamo ora lo sketch ancora una volta...

- 10) Dopo aver rivisto la scena, prova a descrivere la strada indicata dal vigile per andare dal viale in cui si trova alla piazza in cui vuole arrivare il turista...

- 11) E per finire, guarda la cartina... Viene indicato Viale Giulio Cesare. Come si potrebbe arrivare a Piazza San Pietro? Parlane con chi ti sta accanto.

QUARTA UNIDADE

(Parte II)

- 12) La lezione scorsa abbiamo visto lo sketch “Il vigile urbano” di Carlo Verdone. Parla di quello che ti ricordi con un collega. Dopo averne parlato insieme, scrivete quello che considerate più importante. Pensate che si potrebbe dare anche un altro titolo a questo “sketch”?

Rivediamo un'altra volta lo sketch...

Ci sono cose che non ti ricordavi e che ti sono tornate in mente rivedendolo?

- 13) Dopo aver rivisto la scena, prova a scrivere quello che il vigile dice per:

a. chiedere agli autisti di mettersi in movimento:

b. chiedere agli autisti di interrompere un movimento:

c. incitare gli autisti:

d. dire che qualcosa è inevitabile, necessario:

e. indicare un momento determinato in cui si fa o si vede qualcosa:

Ora prova a cercare nella trascrizione dello sketch le espressioni che hai scelto e a controllare...

a.

b.

c.

d.

e.

14) Prova a identificare le parole che il vigile usa per indicare la strada e scrivile qui sotto. Poi confrontati con un collega:

--

15) Adesso scrivi la strada che fai per arrivare alla USP partendo da casa tua o dal tuo posto di lavoro.

16) E domanda a un collega:

Indirizzo:

Come fa per arrivare alla Usp:

Anexo II - Teste de avaliação intermediária

Nome: _____

Corso: _____

Orario: _____

Test di controllo

1) Metti in ordine i dialoghi. Poi prova a identificare se il rapporto tra i personaggi è formale o informale e spiega perché.

A

- () Io sono Francesca.
- () Ciao, io sono Paolo. E tu come ti chiami?
- () Ciao.

B

- () Sì, prego!
- () Grazie. Mi chiamo Chiara Monfalco.
- () Buongiorno. È libero qui?
- () Piacere, Nicola Bruni.

C

- () Anch'io mi chiamo Carla. Carla Chiesa.
- () Ah, piacere. Carla Codevilla.
- () Buonasera, sono la vostra insegnante.
Mi chiamo Carla, E Lei come si chiama?

- 2) Completa il testo con gli articoli determinativi e con i verbi al presente – scegli il verbo adeguato nel seguente riquadro:

conservare essere raccontare essere trovarsi

Antico Caffè Greco

di Massimiliano Liverotti

_____ Caffè Greco, che infatti _____ a via dei Condotti, 86, è _____ più antico caffè di Roma, in Italia solo il Florian di Venezia _____ più antico. _____ nome del locale deriva dal fatto che Nicola della Maddalena, _____ caffettiere che lo ha fondato nel 1760, era greco.

Mario La Stella, nel suo libro *Antichi Mestieri di Roma*, _____ di avere rilevato in antichi documenti che _____ originario nome della caffetteria era Caffè del Greco e che nell'insegna era dipinta la figura di un greco.

_____ locale _____ tuttora _____ suo aspetto ottocentesco e nella celebre sala Omnibus ospita ogni primo mercoledì del mese un gruppo di studiosi e accademici cultori in particolare della città di Roma. Dal 1940, in occasione del Natale di Roma, _____ loro lavori _____ pubblicati nel volume *Strenna dei Romanisti*. _____ caffetteria è famosa anche per _____ importanti personalità che la hanno frequentato nel corso degli anni come Massimo D'Azeglio, Luigi di Baviera, Buffalo Bill, Ennio Flaiano, Aldo Palazzeschi, Cesare Pascarella, Richard Wagner, Orson Welles, Edvard Grieg, Johann Wolfgang von Goethe e molti altri ancora.

http://www.abitarearoma.net/index.php?doc=articolo&id_articolo=6685

- 3) Osserva l'immagine e scrivi un testo in cui descrivi le persone della foto e dici dove sono, cosa fanno, che tipo di rapporto c'è tra di loro, qual è il loro stato d'animo, ecc.

Anexo III - Prova final do Italiano no Campus (nível 1)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PRÓ-REITORIA DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
ITALIANO NO CAMPUS

Livello I

Nome: _____

Insegnante: _____

data: ____/____/____

PARTE A — COMPrensione ORALE E PRODUZIONE SCRITTA

Competenza comunicativa e
testuale (____ / 7,5)

Risposta alla traccia
(____ / 7,5)

Competenza morfosintattica
(correttezza) (____ / 6,0)

2) Ascolta le 4 presentazioni e compila la tabella sotto con i dati mancanti.

(____ / 15)

Nome	Età	Posto in cui vive	Professione	Altre informazioni
Angela		Pressana		È molto attaccata ai suoi genitori
	23	Bussolengo	Non la dice	
Monica	26		Parrucchiera	
Serena		Sardegna		Ha un figlio di 2 anni

2) Scrivi una mail ad una delle persone che si sono presentate, parlando di te e contrapponendo i tuoi dati biografici a quelli della persona a cui scrivi. Il tuo componimento deve essere di circa 50 – 70 parole.

PARTE B — COMPRENSIONE SCRITTA E COMPETENZA GRAMMATICALE

5) **Completa i dialoghi con le parole mancanti:** (___/5)

quanto / bene / abita / è / a presto / qui / in / sono / andare / chiamo /
per / lavoro / ciao / grazie / prego / io / prende / piacere / di / o

PER STRADA

Jennifer: – Scusi, per _____ in centro?

Saverio: – ... In centro? Eh... _____ il 12 e scende dopo
quattro _____ cinque fermate ...

Jennifer: – Grazie!

Saverio: – _____! È straniera, vero?

Jennifer: – Sì, _____ americana, _____
Chicago.

Saverio: – Chicago... e _____ qui per _____?

Jennifer: – No, _____ studiare.

Saverio: – E da _____ tempo è _____ Italia?

Jennifer: – Sono _____ da due giorni.

Saverio: – Allora ben arrivata! Io mi _____ Saverio.

Jennifer: – _____ sono Jennifer, _____.

Saverio: – Piacere. Complimenti, parla _____ l'italiano!

Jennifer: – _____!

Saverio: – Ah... e _____ qui vicino?

Jennifer: – Sì, in via Verdi.

Saverio: – Davvero? Anch'io!

Jennifer: – Allora... _____!

Saverio: – A presto! _____!

6) Completa il testo sotto con le preposizioni semplici o articolate:

(____/13)

I mezzi di trasporto urbano

_____ Italia i mezzi di trasporto urbano più usati sono l'autobus e il tram, mentre _____ Roma ed in altre grandi città c'è anche la metropolitana. È possibile comprare biglietti _____ tabaccheria e _____ bar e si può usare più di un mezzo _____ un solo biglietto. _____ stazioni della metropolitana, ma anche ad alcune fermate _____ autobus, ci sono macchinette automatiche _____ l'acquisto _____ biglietti.

In genere i passeggeri dell'autobus e del tram devono convalidare (timbrare) il biglietto _____ inizio _____ corsa, mentre le macchinette per la convalida _____ biglietto del metrò si trovano _____ stazioni.

7) Gianni e Carla si incontrano per strada. Metti in ordine il dialogo:

(____/6)

() **Gianni:** – In via Giotto, 44.

() **Gianni:** – 650 euro al mese, ma ne vale la pena! Sai, il palazzo è nuovo e moderno.

() **Carla:** – Con ascensore, spero! E com'è?

() **Carla:** – Via Giotto... Dov'è, in centro?

(**1**) **Gianni:** – Ciao Carla, come va?

() **Gianni:** – È comodo e luminoso, con un grande balcone.

In bocca al lupo!

- () **Carla:** – Sabato sera? Sì, certo! ... Solo che non so dove abiti.
- () **Carla:** – Ah, il 60. Ma è una casa o un appartamento?
- () **Gianni:** – Bene. Senti, sabato sera organizzo una piccola festa a casa mia.
Vieni?
- () **Carla:** – Allora sei fortunato. Il mio appartamento è piccolo. E pensare che
pago
400 euro d'affitto. Tu, paghi molto?
- () **Carla:** – Oh, ciao Gianni! Bene, grazie e tu?
- () **Gianni:** – Un appartamento al quinto piano.
- () **Gianni:** – No, è in periferia, vicino allo stadio. Se vieni in autobus, prendi il 60.

8) **Completa il dialogo con i pronomi io, la, li, le:**

(___/6)

- Laura:** – Dobbiamo organizzare la nostra festa. Ci sono tante cose da comprare.
- Dario:** – Per esempio?
- Laura:** – Le cose da mangiare, le bevande, i giochi...
- Dario:** – Insomma, manca tutto! (risate)
- Laura:** – Allora vediamo... Il vino _____ posso portare io. Le bibite gasate _____
porta
Andrea.
- Dario:** – Anna pensa alla torta perché _____ sa fare bene. I salatini invece _____
porta Marco.
- Laura:** – Va bene! E i giochi, chi _____ può portare?
- Dario:** – Beh, bastano le carte e _____ posso portare io. Allora, è tutto?
- Laura:** – Penso di sì, è tutto!

Anexo IV - Questionário de avaliação do curso

Como dissemos, o questionário foi enviado ao aprendizes por meio do Google docs e apresentava a eles no formato que reproduzimos a seguir.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO - ITALIANO NO CAMPUS NÍVEL 1

As suas respostas são muito importantes para nós. Pedimos gentilmente que leia com atenção todas as perguntas e exponha ideias, opiniões e pontos de vista com tranquilidade - você não será identificado.
Agradecemos muito sua colaboração!
***Obrigatório**

1) Por qual motivo você escolheu estudar italiano? *

2) Qual era a sua relação com a língua e a cultura italiana antes de começar o curso? *

3) Algo mudou depois que você começou a frequentá-lo? Se sim, explique o que mudou. *

4) Como você julga o material utilizado no decorrer do semestre? Dê uma nota de 1 a 6, sendo 1 a situação menos satisfatória. *

1 2 3 4 5 6

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Por favor, comente: *

5) Ainda em relação ao material utilizado no curso (conteúdos e atividades, textos, áudio, vídeos, gráficos, etc.), indique o que você mais gostou e o que você não gostou. *

• Que mais gostei:

• Que m'as gaudí:

6) A abordagem dos assuntos em sala de aula foi satisfatória? Dê uma nota de 1 a 5, sendo 1 a situação menos satisfatória. *

1 2 3 4 5 6

○ ○ ○ ○ ○ ○

Plot Server, www.plotserver.com

7) Como você avalia o seu desempenho no curso? Dê uma nota de 1 a 5, sendo 1 a situação menos satisfatória. *

1 2 3 4 5 6

○ ○ ○ ○ ○ ○

Plot Server, [examples](#)

--