

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

ROSANA BONARETI YAMAMOTO

**Proposta didática para alunos de italiano de uma escola pública de
Ensino Fundamental I em Jundiaí**

Versão corrigida

SÃO PAULO
2023

ROSANA BONARETI YAMAMOTO

Proposta didática para alunos de italiano de uma escola pública de Ensino Fundamental I em Jundiaí

Versão original

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 obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Língua, Literatura e Cultura Italianas.

Orientadora: Profa. Dra. Giliola Maggio

SÃO PAULO
2023

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.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Rosana Bonareti Yamamoto

Data da defesa: 23/11/2023

Nome do Prof. (a) orientador (a): Dra. Giliola Maggio

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 05/12 / 2023

(Assinatura do (a) orientador (a))

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

Yamamoto, Rosana Bonareti Yamamoto
Proposta didática para alunos de italiano de uma escola pública de Ensino Fundamental I em Jundiaí/ Rosana Bonareti Yamamoto Yamamoto; orientadora Giliola Maggio. São Paulo, 2023.
170 p.

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

1. sequência didática. 2. língua estrangeira. 3. gênero textual. 4. pedagogia pós-método. 5. ensino-aprendizagem..
I. Maggio, Giliola Maggio, orient. II. Título.

YAMAMOTO, Rosana Bonareti. *Proposta didática para alunos de italiano de uma escola pública de Ensino Fundamental I em Jundiaí*, 2023. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof.(a). Dr(a). Daniela Aparecida Vieira (Titular): _____

Instituição PUC-SP- Externo: _____

Julgamento: _____

Prof.(a). Dr(a). Fernanda Landucci Ortale: _____

Instituição FFLCH - USP: _____

Julgamento: _____

Prof.(a). Dr(a). Alessandra Regina Ribeiro Honorio: _____

Instituição UNIOESTE- Externo: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Creio que não é por acaso que pessoas trilham os mesmos caminhos. Acredito que todas são designadas por um plano maior desenhado por Deus.

Sempre digo que as melhores coisas que me aconteceram foram as que não planejei em detalhes. Então, meu Deus, não tem como não começar pelo Senhor.

Agradeço a Você, Meu Deus, por todo cuidado, direcionamento e planos que tem feito para mim. Agradeço às pessoas e aos encontros cotidianos que são presentes diários para realizar essa travessia e, conseqüentemente, resultam em mim mudanças. Gratidão, Senhor, gratidão eterna!

Ao meu marido, que, nesses trinta anos de convivência, sempre esteve encorajando minhas escolhas, mesmo que elas resultassem em longas ausências para me dedicar às leituras, aos estudos e às escritas. Ele que se mostrou o mais sublime, amoroso, respeitoso e cuidadoso presente divino. Juntos, tivemos Felipe, nosso filho, hoje homem. Um presente de Deus que eu jamais poderia desejar ou idealizar! Grata a você, Fê, por desde bebê ter me incentivado a estudar sobre o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Grata a você, Isa por ser tão doce e, gentilmente, escutar minhas narrativas profissionais nem sempre tão palatáveis. Grata, gratíssima.

Grata à Maria, Márcia e Cleusa, minhas cunhadas, pelo carinho, apoio, cuidado e pelas especiais trocas de experiências acerca da vida. Vocês, certamente, são nossos presentes de Deus.

À Júlia, minha sobrinha, obstinada, inteligência cheinha de adjetivos que me enche de orgulho.

Agradeço à minha mestra, Maria Eugenia Savietto, que, desde 2019, quando nos conhecemos, mostrou-me que era possível realizar sonhos. Uma docente com “D” gigantesco, com generosidade impressionante, que nunca mediu esforços para me guiar no processo do ensino-aprendizagem da língua e cultura italianas, na elaboração das aulas aos pequenos e nas orientações para elaborar o projeto de pesquisa a ser apresentado à Universidade de São Paulo.

Agradeço às professoras Giliola Maggio e Fernanda L. Ortale, pela delicadeza, inteligência, generosidade e competência em me orientar em todas as etapas deste processo de pesquisa.

Gostaria de agradecer também às Professoras Dras. Alessandra Regina Ribeiro e Daniela Aparecida Vieira, membros da banca examinadora da minha defesa. *A priori*, pela releitura detalhada e atenta do meu texto e, conseqüentemente, pelas correções, sugestões,

orientações e críticas. Tenho certeza de que aprendi muitíssimo com suas contribuições delicadas, competentes e respeitadas.

Agradeço ao Felipe Seiji Yamamoto, às professoras Luciana Baraldi e Maria Eugênia Bittencourt Régis que, com delicadeza, cuidado e exemplo de profissionalismo, realizaram a leitura meticulosa de minha dissertação.

RESUMO

YAMAMOTO, Rosana Bonareti. **Proposta didática para alunos de italiano de uma escola pública de Ensino Fundamental I em Jundiaí**, 2023. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

O objetivo principal desta dissertação é elaborar duas sequências didáticas na perspectiva da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006), a fim de atrair o interesse dos alunos no estudo da língua e cultura italianas. A pesquisa baseia-se em um referencial teórico que conecta alguns aspectos da teoria de Vygotsky [1934] com a Pedagogia Pós-Método de Kumaravadivelu [1994]. O primeiro enfatiza a relevância das interações sociais e a necessidade de compreender o conhecimento prévio desses alunos para possibilitar intervenções que desenvolvam o processo de ensino-aprendizagem. Este último, em consonância com os estudos de Vygotsky, nos permite refletir sobre as situações que garantem a particularidade, praticidade e possibilidade de aprendizagem no contexto específico desses alunos. Nesse sentido, essa pedagogia dialoga com a compreensão de Paulo Freire sobre o processo de ensino-aprendizagem. Segundo ele, uma vez que a educação é concebida como um projeto de libertação, e não de domesticação, é necessário que o professor exerça uma reflexão crítica sobre sua prática educativa antes de pensar em métodos. Além disso, o conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin [1952, 1953] (2003), e reinterpretado por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e colaboradores (2004), é também uma contribuição teórica. Esses estudiosos, utilizando o gênero textual como objeto de ensino, desenvolveram o Modelo Didático de Gênero, que nos ajudou a aprimorar ferramentas de trabalho baseadas em gêneros textuais, orais e escritos. Vale ressaltar que o procedimento teórico-metodológico para a elaboração das duas sequências didáticas foi a abordagem qualitativa, uma vez que seu objeto de estudo considera a primazia do contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Palavras-chave: Unidade Didática. Língua Estrangeira. Gêneros Textuais. Pedagogia Pós-Método. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Didactic proposal for Italian language students in an elementary Jundiaí public school, 2023.
170 f. Master 's Thesis- Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences at University of São Paulo, São Paulo, 2023.

The main objective of this dissertation is to elaborate two didactic sequences in the perspective of post-method pedagogy (KUMARAVADIVELU, 2006), in order to attract the students' interest in the study of Italian language and culture. The research is based on a theoretical framework that connects some aspects of Vygotsky's theory [1934] with Kumaravadivelu's [1994] Post-Method Pedagogy. The former emphasizes the relevance of social interactions and the need to understand the prior knowledge of these students in order to enable interventions which develop the teaching-learning process. The latter, in consonance with Vygotsky's studies, allows us to reflect about the situations that ensure the particularity, practicality, and possibility of learning in the specific context of these students. In this sense, this pedagogy dialogues with Paulo Freire's understanding of the teaching-learning process. According to him, since the education is conceived as a project of liberation, and not domestication, it is necessary for the teacher to exercise critical reflection on his or her educational practice before thinking about methods. In addition, the concept of discourse genre proposed by Bakhtin ([1952,1953] 2003), and reinterpreted by Joaquim Dolz, Bernard Scheneuwly and collaborators (2004), is also a theoretical contribution. These scholars, by using the textual genre as a teaching object, developed the Didactic Model of Genre, which helped us to improve working tools based on textual, oral and written genres. It is worth mentioning that the theoretical-methodological procedure for the elaboration of the two didactic sequences was the qualitative approach, since its object of study considers the primacy of the socio-historical-cultural context of the subjects involved in the research.

Keywords: Didactic Unit. Foreign Language. Textual Genres. Post-Method Pedagogy. Teaching-learning.

RIASSUNTO

YAMAMOTO, Rosana Bonareti. *Proposta didattica per studenti di italiano di una scuola elementare pubblica di Jundiaí*, 2023. 170 f. Tesi (Master)- Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo, San Paolo, 2023.

L'obiettivo principale di questa tesi è elaborare due sequenze didattiche basate nella pedagogia post-metodo (KUMARAVADIVELU, 2006), al fine di favorire l'interesse degli studenti verso lo studio della lingua e della cultura italiana. Le basi teoriche della ricerca uniscono aspetti della teoria di Vygotsky [1934] alla pedagogia Post-Metodo di Kumaravadivelu (1994). Il primo sottolinea l'importanza delle interazioni sociali e la necessità di comprendere le conoscenze pregresse degli studenti affinché possano essere fatti i dovuti interventi, e, di conseguenza, lo sviluppo del processo di insegnamento-apprendimento, sia efficace. Il secondo, in linea con gli studi di Vygotsky, ci permette di riflettere sulle situazioni che garantiscono la particolarità, la praticità e la possibilità di apprendimento nel contesto specifico di questi studenti. Da questo punto di vista, questa pedagogia dialoga con quanto Paulo Freire pensa sui processi di insegnamento-apprendimento. Per ripensare l'educazione come un progetto di emancipazione, e non di addomesticamento, secondo Freire, è necessario che l'insegnante eserciti una riflessione critica sul suo fare educativo, prima di pensare ai metodi. In ambito teorico, inoltre, si utilizza il concetto di genere discorsivo proposto da Bakhtin ([1952,1953] 2003), e reinterpretato da Joaquim Dolz, Bernard Scheneuwly e al. (2004). Questi studiosi, nell'usare il genere testuale come oggetto di insegnamento, hanno dato vita al Modello Didattico di Genere, che ci ha aiutato a migliorare gli strumenti di lavoro basati sui generi discorsivi o testuali, sia orali che scritti. La procedura teorico-metodologica usata nell'elaborazione delle due sequenze didattiche è stata l'approccio qualitativo, perché il suo oggetto di studio dà priorità al contesto socio-storico-culturale dei soggetti coinvolti nella ricerca.

Parole chiave: Sequenza Didattica. Lingua Straniera. Generi testuali. Pedagogia Post-Metodo. Insegnamento-apprendimento.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Proposta de agrupamento de gêneros	50
Quadro 2	Semestre 1 – Conteúdos e objetivos (SD gênero árvore genealógica)	71
Quadro 3	Semestre 2 – Conteúdos e objetivos (SD gênero receita culinária)	72
Quadro 4	Lezione 1: I cognomi e le loro funzioni sociali	77
Quadro 5	Lezione 2: Presentazione della situazione iniziale	81
Quadro 6	Lezione 3: Produzione iniziale	87
Quadro 7	Lezione 4: Módulo I	91
Quadro 8	Lezione 5: I giorni della settimana	97
Quadro 9	Lezione 6: I numeri da zero a duemila	105
Quadro 10	Lezione 7: Famiglia (I)	110
Quadro 11	Lezione 8: Famiglia (II)	113
Quadro 12	Lezione 9: Cognome	118
Quadro 13	Lezione 10: Produzione orale	121
Quadro 14	Lezione 11: Produzione finale	122
Quadro 15	Lezione 12: Produzione finale	122
Quadro 16	Lezione 13: Presentazione	123
Quadro 17	Lezione 1: Presentazione della SD	127
Quadro 18	Lezione 2: Produzione iniziale	132
Quadro 19	Lezione 3: Pizze tipiche	136
Quadro 20	Lezione 4: Socializzazione dei titoli delle ricette	138
Quadro 21	Lezione 5: Ingredienti	141
Quadro 22	Lezione 6: Verbi all'imperativo	145
Quadro 23	Lezione 7: Verbi	147
Quadro 24	Lezione 8: Metodi di preparazione	149
Quadro 25	Lezione 9: Simulazione della preparazione della ricetta	151
Quadro 26	Lezione 10: Preparazione di ricette	153
Quadro 27	Lezione 11: Guarda il filmato	154
Quadro 28	Lezione 12: Preparazione della bacheca per la mostra	154
Quadro 29	Lezione 13: Produzione finale	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema da sequência didática	45
Figura 2	Attività supplementare: L'alfabeto	79
Figura 3	Attività supplementare: Paroline della gentilezza	80
Figura 4	Sequenza didattica: Quante parole italiane conosci?	83
Figura 5	Attività supplementare: Regioni d'Italia (I)	84
Figura 6	Attività supplementare: L'alfabeto della gentilezza	85
Figura 7	Attività supplementare: I colori	86
Figura 8	Sequenza didattica: La prima produzione	89
Figura 9	Sequenza didattica: Caratteristiche e struttura	90
Figura 10	Sequenza didattica: La famiglia	93
Figura 11	Sequenza didattica: Canzone: "La famiglia dita"	94
Figura 12	Sequenza didattica: Completare la canzone	95
Figura 13	Sequenza didattica: I membri della tua famiglia	96
Figura 14	Sequenza didattica: Verbi <i>essere</i> e <i>avere</i>	99
Figura 15	Sequenza didattica: Vi presentiamo i nostri familiari	100
Figura 16	Sequenza didattica: Costruisci tuo albero genealogico	101
Figura 17	Sequenza didattica: I nomi della tua famiglia	102
Figura 18	Sequenza didattica: I giorni della settimana	103
Figura 19	Sequenza didattica: I mesi dell'anno	104
Figura 20	Sequenza didattica: I numeri da zero a duemila	107
Figura 21	Sequenza didattica: Bingo	108
Figura 22	Sequenza didattica: La sua famiglia	109
Figura 23	Sequenza didattica: Fate le domande	111
Figura 24	Sequenza didattica: Completa i rettangoli	112
Figura 25	Sequenza didattica: L'albero genealogico (I)	115
Figura 26	Sequenza didattica: L'intervista	116
Figura 27	Attività supplementare: Riguardo alla tua famiglia	117
Figura 28	Attività supplementare: Ricerca sui cognomi	120
Figura 29	Sequenza didattica: Testo 1	129
Figura 30	Sequenza didattica: Testo 2	130
Figura 31	Sequenza didattica: Testo 3	131
Figura 32	Sequenza didattica: Prima produzione	134
Figura 33	Sequenza didattica: Le pizze tradizionali	135
Figura 34	Sequenza didattica: Testo 4	137
Figura 35	Sequenza didattica: Ingredienti per la pizza margherita	140
Figura 36	Sequenza didattica: Ricette italiane (I)	142
Figura 37	Sequenza didattica: Scrivere la ricetta – Parte 1	143
Figura 38	Sequenza didattica: Scrivere la ricetta – Parte 2	144
Figura 39	Sequenza didattica: Preparazione	146

Figura 40	Sequenza didattica: Ricette italiane (II)	148
Figura 41	Sequenza didattica: Ricette italiane (III)	150
Figura 42	Sequenza didattica: Ricette italiane (IV)	152

LISTA DE ABREVIACÕES

AC	Atividade Complementar
AG	Árvore Genealógica
AS	Atividade Suplementar
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CP	Conhecimentos Prévios
EFI	Ensino Fundamental I
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GD	Gênero Discursivo
ICIB	Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro
LA	Língua-Alvo
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
L1	Língua Principal
LP	Língua Portuguesa
RC	Receita Culinária
SD	Sequência Didática
SDs	Sequências Didáticas
S	Substantivo
SP	Substantivos Possessivos
SPF	Substantivo Possessivo Feminino
SPM	Substantivo Possessivo Masculino
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
TC	Tarefa de Casa
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UGE	Unidade de Gestão Educacional de Jundiaí
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Organização da dissertação	19
1. A PERSPECTIVA VYGOTSKIANA, A PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO E O ENSINO BASEADO EM GÊNEROS	21
1.1 Vygotsky e o processo de ensino-aprendizagem	21
1.2 Zona de desenvolvimento proximal	24
1.3 As interações e a importância da reflexão pedagógica	28
1.4 Pedagogia pós-método: parâmetros e macroestratégias	31
1.4.1 Parâmetros	33
1.4.2 Macroestratégias	34
1.5 Os gêneros	39
1.5.1 Gêneros discurso ou gêneros textuais	39
1.5.2 Gêneros e tipos textuais	42
2. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: REFERENCIAL TEÓRICO, DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS	44
2.1 Dolz, Schneuwly e Noverraz: fundamentos para a elaboração de SDs	49
2.2 A Base Nacional Comum Curricular e a elaboração de SDs	52
2.3 SDs: elaboração e aplicação	55
2.3.1 Análise	57
2.3.2 Desenvolvimento	57
2.3.3 Implementação	57
2.3.4 Avaliação	58
2.4 Materiais autênticos	59
2.5 Tradução automática	62
2.6 Atividades suplementares	64
2.7 Tarefas de casa	64
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	65
3.1 Tipo de pesquisa	65
3.2 O contexto da pesquisa	66

3.3	O contexto escolar	66
3.4	Sobre a pesquisadora	67
3.5	Estruturação metodológica das SDs	67
4.	ELABORAÇÃO DAS SDS	74
4.1	Primeiro semestre: árvore genealógica	74
4.2	Segundo semestre: receita culinária	124
4.3	Planejamento	124
4.4	Habilidades	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	164

INTRODUÇÃO¹

A presente dissertação surgiu da necessidade de planejar o processo de ensino-aprendizagem da língua e da cultura italianas para crianças de uma escola municipal da rede pública de Jundiaí, no interior de São Paulo, situada em um bairro rural, a qual atende crianças da Educação Infantil II até o Fundamental I (de 4 a 10 anos). No período da pesquisa, havia ao menos 282 crianças matriculadas, distribuídas em cinco salas no período matutino (das 7h30 às 12h30) e em quatro salas no período vespertino (das 12h30 às 17h30).

Durante as pesquisas para a elaboração do pré-projeto que originou esta dissertação, reuni² minha bagagem profissional – como docente por dezoito anos na educação básica e em cargos de gestão escolar, como diretora e coordenadora pedagógica em escolas da mesma rede municipal de ensino – e conhecimentos que possuía acerca do processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. Busquei, também, pesquisar novas teorias e metodologias, para produzir duas sequências didáticas³ (SDs) que auxiliassem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da língua e cultura italianas.

Ante a necessidade exposta, foram elaboradas duas SDs, nos gêneros textuais árvore genealógica (AG) e receita culinária (RC), por estarem presentes no cotidiano dos alunos e fazerem parte do currículo escolar do Ensino Fundamental I (EFI). Dessa forma, as SDs constituem-se de gêneros textuais potenciais e facilitadores do aprendizado. O material didático na LE produzido para as SDs conta com algumas atividades suplementares, pensadas para ampliar o acesso dos alunos a diferentes conteúdos além daqueles necessários para atingir o objetivo de aprendizado dos gêneros.

Neste momento, cabe fazer uma breve exposição do contexto em que as aulas de italiano começaram em Jundiaí, para que se possa compreender a relevância desta pesquisa. Em 2019, iniciou-se o curso de italiano para professores na cidade supracitada, em parceria entre a Unidade de Gestão Educacional de Jundiaí (UGE), o Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro (ICIB) e o Consulado Italiano. O objetivo desse curso era contribuir para a proficiência em língua

¹ Este trabalho segue as **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP** (ABNT). 4. ed., 2020. (disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/459>. Acesso em: 17 jul 2023.) e foi elaborado em conformidade com as regras do **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990**, que entrou em vigor no Brasil em 2009 (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acordoortografico.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023).

² Nesta dissertação, nos trechos em que discorro sobre a minha experiência pessoal/profissional, farei uso da primeira pessoa do singular.

³ O conceito de Sequência Didática será discutido no capítulo 4.

italiana dos docentes e, concomitantemente, ampará-los no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para que pudessem ensinar essa língua a seus alunos do EFI⁴.

Maria Eugenia Savietto⁵, a ministrante do curso em Jundiaí, mostrou-se sempre disposta a auxiliar nas reflexões sobre os problemas pedagógicos que cada um dos alunos/professores, enfrentavam no processo de ensino-aprendizagem da língua italiana. Assim, dedicava algum tempo, fora do período de aula, para que o grupo, de modo colaborativo, pudesse trocar experiências e materiais didáticos que desenvolviam com os estudantes. Além disso, a professora Savietto compartilhava com o grupo materiais didáticos e paradidáticos (impressos e virtuais) que elaborava para utilizar com os seus próprios alunos. Nesse contexto, os alunos/professores aprendiam a língua italiana e compartilhavam esses conhecimentos com seus alunos.

Eu era professora de 25 alunos e ministrava aulas no 5º ano em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) em 2019. Naquele ano, o trabalho com a língua italiana nessa instituição educacional ainda era incipiente, mas, aos poucos, foi se ampliando e ganhando repercussão, não só entre os alunos da turma e seus responsáveis, mas em toda a comunidade escolar. Tal repercussão devia-se, sobretudo, ao fato de as aulas serem bastante lúdicas. Nesta dissertação, o termo “lúdico” é entendido pelo aporte teórico de Kishimoto (2014, p. 85), para quem:

[...] o lúdico resgata o gosto pelo aprender e ocasiona momentos de afetividade entre as crianças, tornando a aprendizagem prazerosa; as atividades lúdicas permitem, também, a exploração da criança entre o corpo e o espaço, criando condições mentais para resolver problemas mais complexos.

A utilização de recursos lúdicos possibilitou a ligação entre as diversas áreas do conhecimento (BNCC, 2018) e a socialização do grupo. Nas aulas, utilizavam-se músicas, vídeos e outros materiais autênticos⁶, além de objetos que tinham valor afetivo para os alunos, como a bonequinha Biondina, trazida da Itália pela avó de um deles, ou uma toalhinha de crochê, feita pela bisavó de outro, assim como algumas receitas culinárias tradicionais da Itália e diários, cartas, bilhetes de bisavós imigrantes italianos, sendo esses escritos no idioma italiano.

No período em que trabalhei com esses alunos, era evidente a falta de recursos didáticos e paradidáticos para poder lhes ensinar italiano. Por esse motivo, a necessidade premente de

⁴ O Ensino Fundamental I é um dos níveis da educação básica no Brasil, obrigatória e gratuita, e atende crianças de 6 a 10 anos de idade. O objetivo do Ensino Fundamental é a formação básica do cidadão.

⁵ Maria Eugenia Savietto é professora de italiano em Jundiaí e em Itatiba há vinte anos, e doutoranda na USP.

⁶ Foram utilizados diferentes materiais autênticos nas aulas, como jornais, panfletos, revistas infantis, gibis e livros paradidáticos trazidos da Itália especificamente para serem usados com as crianças.

produzir uma pesquisa acadêmica que proporcionasse aprofundamento teórico-prático para professores e pesquisadores que se ocupassem do tema, bem como o planejamento de SDs mais adequadas ao ensino do italiano como língua estrangeira (LE) para crianças. Assim, recorreremos aos repositórios das grandes universidades, como os da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre outras, nos quais foram encontradas algumas dissertações e teses voltadas ao ensino da língua inglesa para crianças, e poucas referentes ao ensino da língua italiana para esse público.

O fato de haver um número muito maior de pesquisas sobre o ensino de inglês para crianças em comparação com aquelas sobre o ensino de italiano talvez esteja relacionado à Lei 13.415/17, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. Pode-se, então, perceber que o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, em especial no Ensino Fundamental II, tem se limitado ao inglês, aprendizado cuja importância é inegável, sobretudo quando se leva em consideração o mercado de trabalho. No entanto, é relevante que a escola pública tenha em seu currículo o acesso tanto à língua inglesa como a outros idiomas, para que os alunos possam ampliar seus conhecimentos não só a respeito da língua em questão, mas também a respeito de si mesmo e da cultura em que ela está inserida.

Em razão de todos esses dados apontados, a falta de materiais para o ensino de italiano para crianças brasileiras e as lacunas tanto na pesquisa quanto na produção de materiais, realizamos nossos estudos para a elaboração desta dissertação.

Tendo em vista esses aspectos, o **objetivo geral** desta pesquisa é elaborar duas sequências didáticas na perspectiva da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006) que resultem em sensibilização dos alunos para o estudo da língua e cultura italianas. Esse objetivo se desdobra nos seguintes **objetivos específicos**:

- 1) Proporcionar aos alunos sequências didáticas que lhes permitam interagir entre si e, com a intervenção da professora, adquirir conhecimentos sobre língua e cultura italianas.
- 2) Propiciar aos alunos contextos e espaços de aprendizagem de novos conhecimentos sobre língua e cultura italianas.

Desta forma, para responder tais objetivos elaboramos, duas **perguntas de pesquisa** que motivaram nosso trabalho:

- 1) Quais gêneros textuais são mais adequados para desenvolver a sensibilização ao ensino da língua e culturas italianas?

2) Em que medida as atividades propostas nas sequências didáticas favorecem a aprendizagem da língua e culturas italianas?

O objetivo geral da pesquisa refere-se à “sensibilização” dos saberes na língua e cultura italianas, uma vez que a rede em que trabalhamos não oferece, no currículo regular, o ensino do italiano para todos os alunos, restringindo essa oferta aos discentes dos professores inscritos no convênio entre a Prefeitura e o Circolo Italiano⁷. Ademais, na unidade em questão, além de mim, não há outro professor de italiano, portanto, no ano seguinte, é pouco provável que os alunos voltem a estudá-lo regularmente em sala. Para completar, na cidade não existe nenhum curso de italiano para crianças⁸ impossibilitando desse modo a continuidade de seu aprendizado. Tendo como um dos objetivos específicos proporcionar aos alunos sequências didáticas que lhes permitam interagir entre si e, com a intervenção da professora, adquirir conhecimentos sobre língua e cultura italianas, nossa pesquisa toma como ponto de partida os conhecimentos de que os alunos já dispõem na língua materna (LM) para assimilarem a escrita dos respectivos gêneros na língua italiana.

Dessa forma, em 2020, acreditávamos que, ao planejar as SDs, pudéssemos utilizá-las nas aulas de italiano em 2021, porém, com a situação pandêmica, o convênio entre Jundiaí e a Itália foi interrompido, tendo sido suspensas essas aulas. Esse fator foi decisivo para voltar o foco da pesquisa para o estudo e na elaboração das SDs. No entanto, quando as aulas de italiano recomeçaram, em abril de 2022, ainda não havia desenvolvido SDs apropriadas e suficientes para colocá-las em prática. Por isso, a ideia foi concentrar-me na elaboração das SDs no mestrado e, futuramente, aplicá-las, de modo que tanto o trabalho didático-pedagógico quanto o acadêmico possam ter continuidade.

Em busca de materiais que pudessem auxiliar no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, encontrei na internet materiais usados na Itália para atingir o letramento⁹ das crianças italianas. No entanto, usar esses mesmos materiais, as mesmas atividades, com as crianças brasileiras exigiria adaptações que os tornassem adequados ao contexto delas – sobretudo porque, no caso específico dos alunos de Jundiaí, a familiaridade com a cultura italiana é bastante grande, pois muitos são descendentes de italianos.

⁷ Em 2023, onze professores ministram aulas do idioma para seus alunos na UGE.

⁸ Na cidade de Jundiaí, segundo pesquisa autoral, não foi encontrado nenhum curso de italiano para crianças ou adolescentes com menos de 14 anos de idade. Para maiores de 14 anos, existe um curso de dois anos oferecido pela Prefeitura, mas as vagas são sorteadas e limitadas.

⁹ Entende-se “letramento” como o processo que vai além do que é alfabetizar, pois, segundo Magda Soares (2004, p. 18), é “o resultado de ensinar a ler ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social, um indivíduo, com consequências de ter-se apropriado da escrita”.

Assim, com o propósito de atender às singularidades dos estudantes interessados em aprender o italiano como língua estrangeira (LE), comecei a aprofundar o estudo de SDs, pesquisando formas de torná-las interessantes para o ensino-aprendizagem dessa LE. Nesse sentido, nossa hipótese é a de que, por meio da aplicação de SDs contextualizadas, os alunos possam receber os subsídios necessários para a sensibilização da língua e cultura italianas e aprender a dominar determinado gênero textual não apenas na LE, mas também na língua em que usa para se comunicar – neste caso, a língua materna (LM). Em resumo, as SDs refletem estratégias pedagógicas contínuas e progressivas que permitem aos alunos dominar os gêneros textuais em questão, dispoendo deles de forma profícua tanto na LE como na LP. No primeiro capítulo desta dissertação será exposta a concepção teórica em que nos apoiamos enquanto definição de gêneros textuais.

Como dito precedentemente, diante do reduzido número de pesquisas sobre o ensino de italiano como LE para crianças e da escassez de materiais didáticos voltados a esse propósito, foi preciso buscar respaldo teórico para a elaboração de minhas próprias atividades pedagógicas. Foi assim que cheguei à pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU¹⁰, ([1999a, 1999b] 2004), a qual reforça a importância de o professor teorizar a sua prática e praticar o que teoriza. Destarte, a pedagogia pós-método propõe que cada docente seja o autor de seus próprios instrumentos de ensino-aprendizagem, desenvolvendo materiais e atividades específicas, e não mero repetidor de conteúdos produzidos por outros estudiosos (VIEIRA, 2012). Planejar e aplicar sequências didáticas são ações da prática docente que devem, por conseguinte, levar em consideração as singularidades de cada grupo de alunos.

Além da pedagogia pós-método, outro referencial teórico desta dissertação e, das SDs que serão apresentadas adiante dos trabalhos, utilizamos os trabalhos de Vygotsky (1934) que aparecem com uma função transformadora ao valorizar e evidenciar o indivíduo em sua historicidade, em sua rede de relações culturais e sociais, afinada portanto aos princípios pragmáticos da pedagogia pós-método.

Com base nesses postulados, nossa proposta consiste em elaborar, como já dito, duas SDs, para que os alunos desenvolvam conhecimentos acerca da língua e da cultura italianas em uma perspectiva crítica, de modo que aprendam a construir e reconstruir significados. Nesse sentido, a língua italiana será apresentada por meio de conteúdos que agreguem valor à formação integral dos discentes, proporcionando situações de interação em que possam trocar

¹⁰ Bala Kumaravadivelu, nascido em Tamil Nadu, no sul da Índia, em 1948, professor emérito na San Jose State University.

conhecimentos, em que auxiliem uns aos outros e, assim, desenvolvam competências linguísticas e sociolinguísticas. Outrossim, ao conhecer uma cultura nova, o estudante tem a possibilidade de vivenciar a interculturalidade, que, segundo Fleuri (2004, p. 26),

[deriva da] convivência democrática entre diversas culturas, e é a integração delas o que as fortalece individualmente [...] fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos.

Pode-se dizer que o acesso a outras línguas faculta ao indivíduo ver o mundo ao redor com lentes diferentes, ampliando o respeito e a valorização às particularidades e idiossincrasias socioculturais, tomadas como meios para promover o seu próprio crescimento. Em outras palavras, o aprendente amplia seu modo de entender e analisar o mundo, tendo mais elementos cognitivos e afetivos para resolver os problemas e as incertezas atrelados à vida humana. A interculturalidade permite, pois, questionar o que está consolidado nos processos cognitivos, e viabiliza a construção de novos conhecimentos e a ressignificação de saberes já existentes. Para Serrani (2000, p. 118),

[...] o encontro com uma segunda língua materializará uma condição específica, representada por “ganhos” e “perdas”: relativização da língua materna e suas formações discursivas fundadoras, “ganhos” de liberdade, vivências do “novo”, em contradição com sensações de perda de “identidade”.

Ao aprender uma nova língua, de acordo com essa autora, a pessoa acaba por “tomar posse da palavra” que já lhe é de direito e, assim, formar, com ela, novos elos sociais. Nesse entendimento, aprender uma língua pode ser ainda mais potencializador para outros aprendizados.

A escolha pelo modelo didático de gêneros – o que será exposto no capítulo 2, para a elaboração das SDs, como modalidade organizativa, é baseada no aporte teórico de Dolz, Schneuwly *et al* (2004), cujos construtos estão alinhados à linguagem como fruto da interação, apropriação e reestruturação dos artefatos sociais e históricos, compreensão esta da qual compartilhamos. Esses modelos permitem que o docente reflita a respeito das capacidades e singularidades de cada aluno e, assim, realize as sequências didáticas mais apropriadas para atingir seus objetivos de proporcionar situações de ensino-aprendizagem bem-sucedidas. Tais atividades pedagógicas facilitam a aquisição de conhecimentos para o uso oral ou escrito dos gêneros, por serem elaboradas sistematicamente com o principal objetivo de garantir ao aluno o domínio do gênero proposto. Para esses autores, as SDs servem para proporcionar aos alunos “práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz, Schneuwly *et al* 2004, p. 83). Possibilitam, portanto, que os conhecimentos sejam alcançados de forma paulatina, além de garantirem a flexibilização do tempo didático e das atividades para o aprendizado efetivo dos

alunos.

Em vista disso, desenvolver uma SD com base em gêneros textuais não só permite que ocorra a valorização dos contextos de uso em circulação social como contribui para o desenvolvimento, de forma interdisciplinar, dos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento – os quais são propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e pelo Currículo Jundiaense do Ensino Fundamental I (2022), referente ao ano letivo.

Vale ressaltar que, segundo a Constituição Federal de 1988, a escola precisa auxiliar o aluno a desenvolver o exercício pleno da cidadania, e, para tal, é exigido que o estudante saiba fazer uso proficiente dos gêneros em situações de interação social, para saber exigir seus direitos e exercer seus deveres sociais. A utilização de SDs para o domínio de gêneros viabiliza situações de aprendizagem profícuas para os alunos, que se tornam aptos a compreender e diferenciar o uso dos diferentes gêneros. Para Caldas (2008, p. 35), no trabalho com os diversos gêneros,

[...] o professor aproxima o aluno das situações originais de produção dos textos não escolares. Essa aproximação proporciona condições para que o aprendiz compreenda o funcionamento dos gêneros textuais, apropriando-se, a partir disso, de suas peculiaridades, o que facilita o domínio que deverá ter sobre eles. Além disso, o trabalho com gêneros contribui para o aprendizado de prática de leitura, de produção textual e de compreensão.

Dentre os inumeráveis gêneros textuais para os quais se poderia elaborar uma SD, optamos pela escrita de uma árvore genealógica, porque no contexto educacional propicia grande relevância na promoção da interculturalidade crítica, assim como para a importância da exploração e compreensão da ancestralidade. Ademais, esses estudos, alinham-se com uma visão educacional que busca promover o respeito à diversidade cultural, fomentando a consciência da pluralidade de origens e histórias que compõem a sociedade. Sendo assim, vale destacar que ao propor o estudo deste gênero, atrelado a estratégias pedagógicas apropriadas ao processo de ensino aprendizagem, o aluno beneficiará em momentos de:

1. Resgate e valorização da sua história familiar, pois permite que o aluno tenha oportunidades de conectar-se com suas raízes e compreender, paulatinamente, a diversidade de experiências presentes nas histórias de seus antepassados. Esse resgate histórico contribui para a construção da identidade individual e coletiva.
2. Fomenta a reflexão crítica sobre a identidade e pertencimento, assim como auxilia no fortalecimento entre os vínculos intergeracionais.
3. Promoção da Interculturalidade, isso dito, porque ao analisar as diferentes origens étnicas, culturais e geográficas presentes nas árvores genealógicas, os estudantes

terão a oportunidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural. Resultando, pois, em maior respeito, empatia, compreensão não apenas por seus familiares, mas também pelas demais heterogeneidade que coexistem na sociedade.

4. Viabiliza a construção da memória coletiva, isso porque ao compartilharem as informações contidas no gênero em questão os alunos compreendem que suas histórias estão entrelaçadas com a história dos demais membros da sala e da comunidade local e, também, da humanidade.

O segundo gênero, escolhido, trata-se da “receita culinária”. Ele é um gênero conhecido pelos alunos – o que lhes garante certa segurança para que participem das situações propostas, demonstrando seus saberes e aprendendo outros nas aulas de sensibilização da língua e cultura italianas.

Vale mencionar que o gênero “receita culinária”, está relacionado com a vida cotidiana dos estudantes, assim têm maiores potencialidades para motivar os alunos ao estudo, pesquisa e participação da sequência didática.

As receitas seguem uma sequência textual lógica que ajuda os alunos na sensibilização dos conhecimentos na língua e cultura italianas.

Facilita o processo de ensino e aprendizagem de um ensino interdisciplinaridade entre a LE e outras áreas do conhecimento. Vale destacar, que esse gênero envolve o uso de medidas e quantidades específicas que desencadeiam aos alunos conhecimentos e contatos com conceitos matemáticos, como frações e proporções, de uma maneira prática e concreta.

A culinária permite que o professor planeje situações de ensino e aprendizagem em contextos potentes para desenvolver a interação social, a criatividade e a colaboração. Isso posto de forma lúdica, dinâmica e agradável para que os alunos possam ter contato com a língua e cultura italianas.

Em resumo, o uso do gênero “receita culinária” no processo do ensino e aprendizagem é uma estratégia multifacetada que abrange várias áreas do currículo, como: a matemática, ciências, língua materna, língua estrangeira (língua italiana), história, geografia, dentre outros.

Organização da dissertação

No primeiro capítulo da dissertação, apresentamos a importância das interações e o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como promotores das funções

psicológicas superiores (FPS), discorreremos sobre os constructos da pedagogia proposta por Kumaravadelu, assentada nos parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade, o tripé sobre o qual se apoia esse modelo, os quais, por sua vez, estão vinculados às dez macroestratégias que possibilitam a reflexão sobre materiais didáticos mais apropriados para a elaboração das SDs, ao que colabora a breve discussão sobre gêneros e ensino, para a qual nos valem, principalmente, das contribuições de Bakhtin, Marcuschi e Dolz, Schneuwly *et al.*

No segundo capítulo, procuramos apresentar o referencial teórico para a conceituação e a descrição de características e etapas da elaboração de sequências didáticas, bem como a importância do respaldo em orientações documentos oficiais da educação básica brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular, para a concretização das SDS idealizadas.

O terceiro capítulo abrange a apresentação da metodologia da pesquisa, calcada na abordagem qualitativa, em sua vertente de pesquisa-ação, o contexto da pesquisa, o contexto escolar, a apresentação da pesquisadora e, considerando esses dados, como a estruturação das SDs foi articulada.

Ao concluir a justificativa da metodologia usada, partimos, no quarto capítulo, para a apresentação do modelo didático de gêneros, elaborado por Dolz, Schneuwly *et al.*, que sustenta a elaboração de nossas SDs, voltadas à sensibilização dos alunos acerca da língua e cultura italianas, e que também integram esse último capítulo.

1. A PERSPECTIVA VYGOTSKYANA, A PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO E O ENSINO BASEADO EM GÊNEROS

O objetivo deste capítulo é demonstrar que o referencial teórico para a elaboração das SDs une aspectos das contribuições teóricas realizadas por Vygotsky, da pedagogia pós-método, de Kumaravadivelu, e o debate acerca da definição e nomenclatura relacionada aos gêneros.

1.1 Vygotsky e o processo de ensino-aprendizagem

Por sua reconhecida bagagem prática e teórica nas áreas de psicologia e, especialmente, de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, grande parte do arcabouço teórico é dedicado a Lev Semionovich Vygotsky. Dada sua experiência da docência em literatura e psicologia, na cidade de Gomel, na Bielorrússia, lançamos mão do legado do autor referente aos conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e de seu criativo e bem estruturado modelo sobre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), derivadas da interação dialética entre indivíduo, cultura e sociedade.

Nossa reflexão, neste trabalho, volta-se para a importância dessas interações nas estratégias didático-pedagógicas a serem adotadas, e quais seriam mais adequadas para a elaboração das SDs no contexto dos nossos alunos de LE italiano.

A despeito de ter morrido muito jovem, aos 38 anos, vítima de tuberculose, deixou inúmeras formulações teóricas precípuas a respeito de psicologia do desenvolvimento, psicologia da arte, metodologia da ciência e práticas pedagógicas, as quais poderiam ter sido ampliadas exponencialmente se sua vida fosse mais longa. Em 1926, Vygotsky publicou o livro *Psicologia pedagógica*, cujo objetivo era, basicamente, auxiliar o professor de modo a contribuir com uma compreensão científica do processo pedagógico, levando em consideração os então novos estudos da psicologia.

As contribuições do influente teórico desencadearam um novo modo de conceber o desenvolvimento do processo cognitivo. Oliveira (1994, p. 23) apresenta uma síntese dos pilares básicos da teoria vygotskiana:

[...] as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; [...] o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; [...] a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Segundo Oliveira (1994), Vygotsky considera que o aparato cerebral é a base fisiológica e necessária para que ocorra o desenvolvimento cognitivo, e consiste em um sistema aberto e

com grande plasticidade, pronto para se refazer e se organizar constantemente, revelando forte capacidade de resiliência. Nas palavras de Tavares (2001, p. 8), resiliência é a

[...] capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – características de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se as pressões de seu mundo de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente.

Assim, a escola, como instituição responsável pela integração dos aprendizados, precisa ajudar os alunos no desenvolvimento de resiliência em suas relações com o mundo exterior, ou seja, fornecer situações didático-pedagógicas que fomentem a reconstrução constante do indivíduo para que ele seja sujeito de sua própria história, que encontre recursos próprios para enfrentar as adversidades da vida. É importante salientar que, na ausência de resiliência, o sujeito pode desencadear frustrações pessoais intensas, acarretando, por exemplo, isolamento social, e, em casos mais agudos, transtorno psicossocial. Em suma, a resiliência é uma capacidade subjacente à relação simbólica que o ser humano estabelece com seu entorno e suas vivências. Segundo Lantolf (2000), a maior contribuição de Vygotsky foi compreender que a mente humana é mediada por ferramentas simbólicas, sendo a linguagem a mais importante delas. É por meio da linguagem que o ser humano regula e realiza a mediação – em um processo consigo mesmo e com os outros – comunicativa, cujos elementos constituintes são os instrumentos e os signos, os quais se encontram estreitamente interligados e realizam a função de regular o psiquismo.

Nesse sentido, os instrumentos podem ser considerados os objetos sociais e os da cultura. Os signos são representações abstratas que permitem tornar presente o que está fisicamente ausente, como as palavras, os símbolos, os códigos e desenhos que têm algum significado para o sujeito.

O ser humano, desde a pré-história, utilizou-se dos signos como mediadores na comunicação. O uso das pinturas rupestres nas cavernas são exemplos de uma forma encontrada pelo homem primitivo para demonstrar algum fato vivido, e, portanto, são modos de usar o desenho para se comunicar. Ao longo da história, essa comunicação tornou-se cada vez mais sofisticada, e dissipou-se pelo mundo com inúmeras alterações, dando, paulatinamente, origem aos diversos idiomas e dialetos. Percebe-se, portanto, que o esforço humano para se comunicar sempre esteve presente, e é notório até mesmo na contemporaneidade – haja vista os grandes avanços da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC).

Nessa perspectiva, Vygotsky ([1934] 2010), em seus estudos, pressupõe a linguagem

como mediadora da formação das FPS, estruturas que “não são localizações anatômicas fixas no cérebro, mas como sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis” (VYGOTSKY, [1934] 2010, p. 11). Se não fosse assim, a capacidade do indivíduo de resolver as adversidades do cotidiano seria reduzida a uma aptidão fisiológica dada, estanque, o que não é o caso. Com as interações acontecendo ininterruptamente na vida do ser humano, ocorre, portanto, o desenvolvimento. Conseqüentemente, as estruturas cerebrais vão se alterando e são desencadeadas mais possibilidades de o sujeito se adaptar e reinventar a vida que escolher. Então, tomando tal referencial, com o uso das palavras, o desenvolvimento da criança vai se ampliando, uma vez que a palavra é fundamental para realização da abstração e para representação do mundo.

De acordo com Vygotsky, “todos os conceitos que a criança adquire durante a aprendizagem, ela os tomou por empréstimo dos adultos” ([1934] 2010, p. 523). Contudo, esse “empréstimo” não é uma cópia fidedigna e internalizada, mas uma reestruturação e uma ressignificação desse material externo a ela. Em outras palavras, ao armazenar um conceito, ele, necessariamente, é incorporado com significações subjetivas, não podendo ser considerado uma simples reprodução da realidade.

Em qualquer idade, os significados das palavras constituem uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. No momento em que a criança assimila uma nova palavra relacionada com um significado, o desenvolvimento do significado da palavra não termina, mas apenas se inicia. A palavra é, no início, uma generalização do tipo mais elementar, e, unicamente, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações mais complexas [...] (VYGOTSKY, [1934] 2010, p. 246).

Pode-se perceber que, quando a criança é exposta a mais interações por meio da linguagem, maiores são as interiorizações que ela faz do mundo, possibilitando-lhe externar e organizar o seu pensamento. Vygotsky ([1934] 2010) ressalta que o desenvolvimento do pensamento é um processo interno, profundo, de mudança de estrutura do próprio significado da palavra. De acordo com seu livro *Pensamento e linguagem*, os signos reorganizam-se em estruturas complexas denominadas Funções Psicológicas Superiores (FPS), estritamente relacionadas à aprendizagem da linguagem em determinado contexto sociocultural, as quais são demonstradas pela fala, pela atenção, pela consciência, pela percepção, pelo pensamento, pela capacidade volitiva e emocional, que se interrelacionam e formam uma rede de conexões, perpassadas de conceitos, emoções, sentidos (táteis, olfativos, visuais etc.):

[...] é sabido que o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que é adquirido com a ajuda da memória, e não é um hábito automático da mente, mas um autêntico e complexo ato de pensamento. Como tal, ele não pode ser dominado com a ajuda de simples aprendizagem, mas, inevitavelmente, exige que o pensamento da criança seja criado em seu próprio desenvolvimento interno em um nível superior mais elevado para que o conceito possa surgir na consciência (VYGOTSKY, [1934]

2010, p. 246).

Nesse sentido, foi imprescindível estudarmos a ZDP para compreender como ocorre a transferência dos conhecimentos do nível social para o individual e, assim, levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem, elaborarmos as SDs.

1.2 Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

Explanada a importância da linguagem na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), de Vygotsky, é relevante ressaltar que a transferência do que ocorre no nível social, para ser internalizado pelo indivíduo, acontece em um “espaço” denominado zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Parece-nos fundamental fazer uma observação sobre o conceito de ZDP, pois, ao estudá-lo percebe-se as muitas interpretações dadas a esse constructo. Prestes (2010), estudiosa de Vygotsky que realizou a tradução de obras desse autor da língua russa para o português, observou que os materiais para o estudo das ZDPs são escassos, e por isso, entre os cientistas aparecem algumas divergências na denominação e no próprio entendimento conceitual. A esse respeito, a autora, em sua tese, defendida na Universidade Federal de Brasília, explica que

Tanto a palavra proximal como a palavra imediato não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato, não se está atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode, ou não, possibilitar o desenvolvimento. Vygotsky não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (PRESTES, 2010, p. 190)

Desse modo, a estudiosa entende que o termo ZDP é melhor traduzido como zona de desenvolvimento iminente (ZDI). Porém, o termo mais difundido na literatura é ZDP. Vale ressaltar que muitos dos estudos de Vygotsky se perderam. Isso é mencionado na entrevista realizada por Prestes (2010, p. 111) à filha e ao neto do autor:

Os principais trabalhos [de Vygotsky] foram conservados em manuscritos. Permaneceram sem ser mexidas em dois armários de livros no nosso quarto. Assim foi até o início da Guerra [Guita refere-se à II Guerra Mundial]. Durante a Guerra, nosso prédio sofreu com bombardeios (uma bomba caiu no prédio ao lado), e, com a explosão, quebrou os vidros das janelas do prédio e arrebentou a porta de entrada do nosso apartamento, que se localizava no primeiro andar e ficou durante dez dias sem janelas e portas (não estávamos em Moscou). Quando retornamos com nossa mãe e entramos no apartamento, fomos obrigadas a parar na entrada, pois todo o chão do corredor estava coberto por páginas de manuscritos. Esforçamo-nos ao máximo para não pisar nas folhas jogadas. Juntamos uma a uma [...] Muitos livros (e pode ser que até mesmo manuscritos) se perderam; podem ter sido levados ou usados como combustíveis para aquecimento.

Sem dúvida, esse bombardeio, infelizmente, pode ter destruído muitos materiais

relevantes da obra do autor. Materiais que poderiam contribuir para análises mais lapidadas sobre o desenvolvimento das FPS. Pode-se destacar que a morte precoce do autor o impediu de consolidar alguns conceitos, como acentua Chaiklin (2003). Ele ressalta que o termo ZDP foi usado apenas oito vezes nos trabalhos de Vygotsky, e parece não ter sido concluído pelo autor.

Para a área de Educação, esse conceito é extremamente relevante, pois a partir dele é possível compreender o processo cognitivo do aluno como um todo interligado. A ZDP é compreendida por Vygotsky como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, [1920] 2007, p. 97)

Segundo esse viés, o desenvolvimento entendido por Vygotsky é subdividido em dois níveis: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O primeiro diz respeito à experiência do indivíduo e o quanto ele é autossuficiente para resolver uma situação-problema. O desenvolvimento real será constantemente mobilizado pelo indivíduo, sempre que uma situação necessite de resolução. O segundo nível, o desenvolvimento potencial, trata de tudo que necessite de auxílio ou intervenção de um sujeito mais experiente, seja um professor, um colega de classe, um responsável presente em uma dada situação de interação social. Esse desenvolvimento potencial deverá se tornar desenvolvimento real, e assim o ciclo continuará, inúmeras vezes, ao longo de toda a vida do sujeito.

A compreensão supramencionada da ZDP retira o professor da condição de único promotor de desenvolvimento em sala de aula e evidencia a necessidade de situações diversas e variadas de interações sociais, em que ocorra troca de conhecimentos, para a formação de novos conceitos. É absolutamente indispensável que as trocas se pautem pelo respeito aos turnos da fala do outro, parte fundamental para uma interação eficaz entre interlocutores variados.

Para que o desenvolvimento cognitivo do educando possa se construir por meio das interações sociais, transformando-se e sendo transformado no contexto de determinada cultura, o papel do professor deve ser o de propiciar subsídios para que o aluno avance. Assim, é importante entender quais os repertórios de conhecimentos que as crianças efetivamente já possuem, para, a partir deles, propor intervenções profícuas e significativas, fazendo-as avançar do nível de desenvolvimento real para o próximo. As rodas de conversa, como ferramenta pedagógica, suscitam e facilitam as interações.

Vale ressaltar que, para Vygotsky ([1920] 2007), a escola tem um papel extremamente importante para o desenvolvimento humano, pois nela o estudante ampliará seu contato com

outros ambientes sócio-histórico-culturais. Assim, pode-se perceber a relevância de promover o ensino-aprendizagem de outras línguas de forma contextualizada, relacionado à história e à cultura de determinado grupo social. A ZDP, cabe mencionar, está presente em estado embrionário em todo novo aprendizado, o que reforça a importância do conhecimento prévio do repertório do aluno e seu “desenvolvimento real”.

Vejamos uma outra reflexão de Vygotsky sobre a ZDP:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente. (VYGOTSKY, 1987, p. 113)

Nesse sentido, a ZDP fornece suporte para que o professor subsidie os avanços do aluno no seu subsequente desenvolvimento. Sendo assim, refletir sobre a ZDP em que cada aluno se encontra é de grande relevância, não só para pesquisas na educação, como, principalmente, para que o docente elabore seu plano de ensino, pois o aluno será compreendido segundo a “dinâmica interna” de seu desenvolvimento.

Segundo Rego (1995, p. 74),

[...] a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual [entende que, através] da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo.

Os postulados de Vygotsky aqui mencionados nos auxiliam na compreensão do processo de ensino-aprendizagem segundo uma perspectiva sócio-histórico-cultural. Este estudo propõe a elaboração de SDs sob esses moldes para a aquisição da LE. Conhecer não apenas aquilo que o estudante já sabe e que está internalizado (desenvolvimento real), mas também aquilo que pode ser aprendido (desenvolvimento proximal), é tarefa primordial do mediador para o processo de amadurecimento. Nesse processo, em que se valoriza a ZDP, verifica-se que a educação leva a uma quebra de paradigma bastante grande. E, se cada discente requer auxílio específico em seu desenvolvimento, as intervenções não podem ser as mesmas para todos.

Uma vez que o professor valoriza aquilo que o aluno já sabe, levando em consideração seus aspectos cognitivos e afetivos, ele tem instrumental para organizar e direcionar a atividade pedagógica, para que o indivíduo avance. A ação pedagógica é, portanto, sempre intencional, pois está a serviço de auxiliar a completar o desenvolvimento daquilo que está prestes a ser atingido, conquistado e aprendido.

Desse modo, para Vygotsky ([1926] 2007), a educação deve viabilizar o desenvolvimento integral do aluno, proporcionando meios para que o desenvolvimento potencial seja transformado em desenvolvimento real. É pela análise da ZDP em que cada aluno se encontra que podemos promover situações de aprendizagens que o estimulem. Essa compreensão é essencial para o trabalho do docente, pois é nesse espaço que as intervenções pedagógicas serão realizadas, propiciando avanços no desenvolvimento individual e sociocultural do aluno. Assim, quanto mais frequentes forem as situações interacionais de alunos nas quais se permita que ocorra o desenvolvimento potencial, melhor será a capacidade de eles lidarem com situações mais complexas. Convém destacar que não existe uma linearidade do aprender, e, muito menos, uma certeza quanto ao desenvolvimento que o aluno atingirá, pois, como vimos, esse desenvolvimento está diretamente relacionado à qualidade das interações que lhe são proporcionadas pelo meio. Vale lembrar ainda que, nessa concepção, o processo é muito mais significativo que o resultado (pois esse sempre será o desenvolvimento real).

Vygotsky ([1926] 2007) afirma que a aprendizagem, em especial a de cunho escolar e a “brincadeira simbólica”¹¹ favorecem amplamente o desenvolvimento humano. Isso porque propiciam a interrelação, a mediação e a formação de conceitos entre os indivíduos. A escola pode alterar e ampliar aquilo que a criança já consegue fazer com autonomia, assim como pode contribuir para que ela consiga realizar determinadas atividades sob a supervisão de um adulto (um professor ou outro responsável, ou mesmo um amigo mais experiente).

A aprendizagem é especificamente humana, explica Vygotsky (1987), já que depende da mediação semiótica para que seja realizada. Assim,

[seria] necessário que toda forma superior interna fosse externa, isto é, para outros, foi o que é agora para si mesmo. Qualquer função mental, necessariamente, passa por um estágio externo em seu desenvolvimento, visto que é, inicialmente, uma função social. Este é o centro de todo o problema do comportamento interno e externo. Quando tratamos desse processo, “externo” significa “social”. Toda função mental superior foi externa porque foi social em algum ponto antes de tornar-se interna, uma função mental. (VYGOTSKY, 1987, p. 102)

Planejar a estratégia pedagógica para nossa pesquisa acerca das SDs em ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira (LE) pressupõe a compreensão desses processos externos de aprendizado do aluno, de modo a serem garantidas mediações mais exitosas em seu desenvolvimento, por meio de interações em atividades sequenciadas. Esta, a

¹¹ A brincadeira simbólica, em Vygotsky ([1926] 2007), é conceituada como um tipo de atividade que está estreitamente relacionada à noção de alteridade (relação com o distinto, com o outro, que se mostra diferente), pois demonstra aquilo que a criança pode desempenhar por meio de simulações, representações de papéis, simulando o que vivencia em sua rotina diária com adultos, tornando-se o outro, assumindo o lugar de fala e de práticas sociais diferentes. Assim, a criança, paulatinamente, vai desenvolvendo seus conceitos socioculturais.

propósito, é a tese defendida por Dolz, Schneuwly *et al* (2004), em seu modelo didático de gêneros, no qual o conhecimento prévio do desenvolvimento real de cada aluno é essencial para a elaboração das estratégias didáticas a serem adotadas na elaboração de SDs. Uma dessas estratégias é iniciá-la com diversos procedimentos investigativos¹², pois a gama de estímulos e possibilidades de interações mediadas pelo adulto será determinante para o desenvolvimento eficaz do potencial do aluno. Fazendo um paralelo desse modelo com as interações propostas por Vygotsky, pretendemos potencializar esse aprendizado, levando em consideração a perspectiva sócio-histórico-cultural na elaboração de SDs para ensino da língua e da cultura italianas.

1.3 As interações e a importância da reflexão pedagógica

O desenvolvimento das FPS tem, na linguagem, função essencial, tanto para comunicar como para criar signos, conforme mencionado anteriormente. Essas interações ocorrem constantemente, de modo histórico e sociocultural, desde as experiências intrauterinas. De fato, diversas pesquisas sobre as capacidades dos recém-nascidos apontam que mesmo os bebês em condições intrauterinas recebem estímulos tanto do meio uterino como do meio extrauterino. Sendo assim, ao nascer, o bebê continua suas experiências com o meio, interagindo e mobilizando cuidados e atenções. Isso por meio de gestos, choros, expressões faciais, balbucios, expressões de linguagens e que precedem a conquista da competência da linguagem verbal. Com o passar do tempo, ocorre o desenvolvimento da fala e a criança passa a interagir com maior precisão, externalizando aquilo de que necessita. Nesse sentido, as interações ganham maior grau de complexidade e, conseqüentemente, as FCS também evoluem a níveis cada vez mais elaborados.

Os espaços escolares são, indubitavelmente, promotores de interações, e, dependendo das concepções do docente e dos conhecimentos que ele possui no que diz respeito à relevância das interações, ele poderá ou não propor estratégias didático-pedagógicas eficazes para que as interações se deem de forma a promover o desenvolvimento. Não só nas salas de aulas ocorrem as interações nos âmbitos escolares, mas também nos intervalos, na entrada e na saída, momentos em que os alunos compartilham suas experiências, seus saberes, dialogam, validam e/ou refutam aquilo que conhecem, reorganizam seus pensamentos e constroem vínculos de amizade. Essas interações são mediadas pela atividade linguística – ato de interação por meio

¹² Procedimentos investigativos que serão expostos no capítulo 1 desta dissertação, no qual apresentamos o aporte teórico que sustenta as SDs.

da fala e/ou da escrita –, e sempre ocorrem em uma instância social. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem pode ser alargado com situações que maximizem as interações entre os membros do grupo. Todo esse processo é que desencadeará a maturação cognitiva dos sujeitos.

Smolka (2010), estudiosa de Vygotsky, ressalta, em suas pesquisas, que o professor precisa encontrar meios para otimizar os diálogos, compreendendo como os alunos pensam, para, assim, considerar seus cabedais de conhecimento, e planejar as intervenções partindo deles, com o objetivo de criar modos de interagir com esses discentes e fomentar melhores e mais adequadas condições didáticas para que avancem em seu desenvolvimento. A qualidade das interações nos espaços escolares dependerá não apenas da intencionalidade do professor, mas de sua concepção teórica e da reflexão da qualidade das interações desenvolvidas em sala.

A concepção teórica pode orientar o planejamento das aulas e oferecer estratégias de ensino-aprendizagem das mais variadas formas: pode priorizar aulas expositivas, em que os estudantes sejam membros receptivos no processo educativo, assim como pode organizar os espaços escolares de forma a dificultar as interações, com a contenção dos corpos e dos turnos da fala, o que nitidamente se distancia da nossa compreensão de projeto de ensino-aprendizagem; por outro lado, pode garantir aos alunos seu direito à fala, assim como priorizar a interação e a promoção de espaços que sejam profícuos à troca, à pesquisa, à socialização, à revisão dos conteúdos, o que está em consonância com nossa forma de atuar.

A reflexão contínua a respeito das concepções e estratégias utilizadas para alcançar os objetivos pedagógicos leva o professor a desenvolver estratégias que permitam ao aluno a aprender sempre, pois essa atitude reflexiva está a serviço de uma lógica integradora. Assim, para dar conta das dificuldades enfrentadas no dia a dia da atividade docente e fomentar um ensino de qualidade, as práticas pedagógicas precisam ser criadas e recriadas. Destarte, a contínua formação profissional do docente deve estar inexoravelmente atrelada à preocupação com sua responsabilidade social no desenvolvimento dos alunos.

Parece-nos fundamental mencionar Paulo Freire (1996), que, preocupado com a educação oferecida aos menos privilegiados econômica e socialmente, redige uma análise crítica à “educação bancária”, que perpetua uma relação hierárquica dominadora entre professor e aluno: o professor é considerado o detentor do conhecimento e, portanto, está localizado, segundo tal pedagogia, em um nível superior nessa relação. O aluno é visto como mero receptor/depositário dos saberes acumulados, ou seja, um reproduzidor acrítico daquilo que lhe é transmitido. Nas palavras de Paulo Freire ([1968] 1987, p. 38), eis os postulados da pedagogia bancária:

(a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; (e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; (g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; (h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; (i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; (j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

As críticas de Freire à educação bancária são pertinentes ainda hoje, mesmo depois de mais de cinquenta anos da publicação de *Pedagogia do oprimido*, obra referencial para entendermos as ideias revolucionárias do grande educador brasileiro. A pedagogia bancária tem raízes profundas em nossa sociedade, e foi naturalizada como modo único e inquestionável de se “fazer bem” a pedagogia. Uma sociedade que pretende constituir-se em parâmetros mais éticos, igualitários, justos e inclusivos, precisa romper com essa pedagogia bancária, que resulta em opressão constante dos mais privilegiados economicamente sobre os membros menos abastados. Ademais, é imprescindível evidenciar o direito de as pessoas dialogarem, de refletirem sobre o sistema de exploração social, sobre as estruturas desiguais entre homens e mulheres, enfim, sobre entraves sociais que impedem o ser humano de viver sua vida com dignidade.

Para a quebra desse paradigma, é preciso que os docentes se responsabilizem não só em serem cientistas de suas próprias práticas pedagógicas, mas em driblar o sistema educacional que ainda reproduz essa pedagogia bancária, mesmo que com outras roupagens. Esse drible exige o compromisso do docente com sua própria formação continuada, a fim de desenvolver a fruição do aprendizado, a troca de experiências, de conhecimentos, e vencer a alienação da ignorância” (FREIRE, [1968] 1987, p. 38).

Dada a importância das interações e a necessidade de um arcabouço teórico que as compreenda, daremos início às reflexões no próximo subcapítulo sobre a pedagogia pós-método propostas por Kumaravadivelu (2001, 2002, 2004 e 2006). Em seguida, apresentaremos, os parâmetros e as macroestratégias utilizados como sustentáculo para o ensino de línguas nessa pedagogia.

1.4 Pedagogia pós-método: parâmetros e macroestratégias

É importante, nesta etapa, investigarmos os motivos que levaram o método a ser considerado “obsoleto”, provocando o surgimento da pedagogia pós-método. Em 2002, Brown (p. 9) afirmou que houve “um século de obsessão ao método”, entre 1880 e 1980. No que

concerne a essa “obsessão”, Ortale (2016) esclarece que autores como Allwright (1991), Pennycook (1989), Prabhu (1990), e Kumaravadivelu (1994a, 1994b) fizeram reflexões e questionamentos acerca da busca pelo método ideal e único para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: “[...] o conjunto desses trabalhos que expressava a insatisfação com o método culminou com o início do movimento, cunhado em 1994 como condição pós-método por B. Kumaravadivelu” (ORTALE, 2016, p. 44).

Para podermos avançar com as análises na pedagogia pós-método, é preciso ter bem definidos os conceitos de abordagem e método. Não temos, por óbvio, a intenção de esgotar o assunto conceitual, pois a literatura apresenta inúmeras definições para ambos os construtos; não obstante, um nunca deve ser confundido com o outro: enquanto “abordagem” está mais relacionado ao papel do docente e às suas concepções de ensino-aprendizagem – “posições teóricas e crenças sobre a natureza das línguas e a aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico” –, “método” tem a ver com “objetivos linguísticos e de conteúdo, ordem dos assuntos e materiais utilizados” (BROWN, 1997, p. 26 apud SILVA, 2008).

Nas palavras de Balboni (2008, p. 24), o método pode ser entendido como

[...] um conjunto de princípios metodológico-didáticos que traduzem uma abordagem em modelos operacionais, em materiais didáticos, em maneiras de usar as tecnologias didáticas, em modelos de interação professor-aluno e aluno-aluno.

Bala Kumaravadivelu, em seu livro "*Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*" (2002), afirma que os atuais métodos usados para o ensino de LE apresentam diferenças, mas, no fundo, são os mesmos antigos métodos. O autor ressalta que “o método consiste de um único conjunto de princípios teóricos derivados de disciplinas de sustentação e um único conjunto de procedimentos de sala de aula direcionados aos professores das salas” (2002, p. 29, tradução nossa)¹³. Ao levar em consideração os legados do pós-método, o professor torna-se apto a construir seus próprios procedimentos e princípios em suas aulas, calcado em seus conhecimentos e em suas vivências. Dessa forma, diferentemente das outras abordagens, o pós-método permite o desenvolvimento de um ensino flexível, dinâmico, aberto e complexo.

Muitos foram os métodos e abordagens que surgiram – como instrução baseada em conteúdo, inteligências múltiplas e aprendizagem cooperativa¹⁴. Alguns desapareceram quase sem deixar vestígios, como *silent way* e a sugestologia de Lozanov; outros têm resistido ao

¹³ No original: “[...] *method as consisting of a single set of theoretical principles derived from feeder disciplines and a single set of classroom procedures directed at classroom teachers.*”

¹⁴ No original: “*content-based instruction, multiple intelligences and cooperative learning*” (tradução nossa).

tempo, como a abordagem audiolingual (*grammar-translation*) e a nova sugestopedia, bastante utilizada, ainda, na Itália. Contudo, nenhum deles é capaz de abarcar o processo de ensino-aprendizagem de LE em sua totalidade ou de explicá-lo com eficácia.

A busca pelo método ideal, na década de 1980, foi inconclusiva, devido ao seu caráter prescritivo e autoritário, que desconsiderava as necessidades dos alunos e as inadequações dos métodos. Sabe-se que por trás de um método específico há ideologias impregnadas que, em geral, prezam por manter o *status quo* da elite detentora do poder, e, assim, outras epistemes do conhecimento acabam sendo renegadas. Quando determinado método é universalizado, tem-se a vantagem econômica gerada pela uniformização do material didático comercializado. Como exemplos, podemos destacar o envolvimento da Universidade de Michigan e sua revista *Learning Language* na promoção do método audiolingual, bem como a publicação de métodos através de instituições como o Conselho Britânico e a Berlitz, citados por Pennycook (1989, p. 609-610 apud ORTALE; FERRI; SILVA, 2021, p. 181; ORTALE, 2023). Esse autor ressalta que o proveito comercial das editoras, resultante dos métodos, e o apoio dado a eles pelas universidades e suas revistas

[...] dão ideia da importante influência política, econômica e ideológica no crescimento e na manutenção do conceito de método. O financiamento do Departamento de Defesa para a linguística estruturalista e o método audiolingual é um forte exemplo disso (p. 181).

Portanto, uma única abordagem, método e/ou técnica não garante ao professor o sucesso do processo ensino-aprendizagem, pois é preciso conhecer as diferentes propostas teóricas para definir os objetivos a serem desenvolvidos e discernir o que é adequado ou não para aquele aluno ou grupo de alunos.

Em 2002, Kumaravadivelu, em um de seus artigos, explica o que chama de “condição pós-método”, baseada em três pilares:

- a busca de uma alternativa ao método, e não de um método alternativo. Isso quer dizer mudar a relação entre o produtor de teorias e o professor de línguas, pois *o professor é visto como alguém que pode construir teorias pessoais a partir da prática;*
- a autonomia do professor para decidir como ensinar e para saber como agir diante de imposições advindas das instituições, do currículo e do livro didático. *Essa autonomia capacita o professor a desenvolver uma abordagem crítica para poder se auto-observar, analisar e avaliar a sua própria prática;*
- um *pragmatismo baseado em princípios*, no qual teoria e prática estão interrelacionadas para construir e reconstruir, a partir da auto-observação, novas configurações de sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2002 apud ORTALE, 2016, p. 47, itálicos nossos).

Para Silva (2008), essas circunstâncias, que estão interrelacionadas, forneceram as bases para o tripé particularidade, praticidade e possibilidade, que constituem os parâmetros da pedagogia pós-método.

1.4.1 Parâmetros

A **particularidade** é o parâmetro mais importante para tal abordagem, pois, segundo Kumaravadivelu¹⁵,

[...] [ela] exige que qualquer pedagogia de linguagem seja sensível a um grupo de professores ensinando um determinado grupo de alunos perseguindo um determinado conjunto de objetivos dentro de um determinado contexto institucional inserido em um meio sociocultural particular. (KUMARAVADIVELU, 2002, p. 33-34, tradução nossa)

Percebe-se que esse parâmetro está diretamente relacionado à compreensão dos alunos, a seus anseios, desejos, características, necessidades e seus contextos linguísticos e socioculturais. Assim, consoante, portanto, com a teoria proposta por Vygotsky ([1934] 1977) que enfatiza a relevância do contexto sócio-histórico e cultural. Vygotsky ressalta a importância de conhecer o que o aluno sabe (desenvolvimento real), para propor-lhe estratégias de interação que o auxiliem a atingir um grau de desenvolvimento mais elevado (desenvolvimento proximal). Com o objetivo de conhecer o discente e, conseqüentemente, a ZDP de cada aluno, o professor pode fazer uso de diversas estratégias pedagógicas, como rodas de conversa, questionários, brincadeiras, jogos, debates, entre outras. A apresentação da situação da SD pode ser um momento muito importante para auxiliar o docente neste processo de conhecimento do aluno e de seus saberes, mas não o único.

O parâmetro da **praticidade** está relacionado à possibilidade de aliar teoria e prática, demonstrando a relevância de o docente poder construir sua própria teoria a partir de sua prática. Para tanto, é imprescindível que se dedique continuamente a estudos reflexivos, no intuito de promover a educação de qualidade em todos os seus aspectos.

O Conselho Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação do Brasil (MEC), salienta a necessidade de os professores desenvolverem a prática crítico-reflexiva, a fim de que possibilitem o desenvolvimento da autonomia dos alunos e que contribuam para que eles reflitam sobre seu papel na realidade em que vivem, enquanto cidadãos. Tal concepção é compatível com o parâmetro da **possibilidade**, que ratifica o compromisso político e social da pedagogia pós-método. Esse parâmetro é embasado nos estudos de Paulo Freire acerca da importância dos processos educativos que podem fomentar o discente a questionar seu *status quo*, tendo possibilidade de exercer a cidadania plena e crítica. Nesse sentido, Kumaravadivelu (2001) entende que o professor tem o papel social e educacional de auxiliar os alunos na (re)construção identitária e que a educação não pode deixar de ser desvinculada das questões

¹⁵ “[...] requires that any language pedagogy must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu.” (KUMARAVADIVELU, 2002, p. 33-34).

sociais. Desta forma, a educação precisa fornecer meios para que os alunos adquiram ferramentas intelectuais profícuas para serem autônomos, críticos; para alcançarem seu potencial humano de modo integral.

Ortale, Ferri e Silva (2021, p. 178) analisam o compromisso didático e político da pedagogia pós-método, verifica que ainda há muitos equívocos que necessitam ser sinalizados, sobre os quais se deve refletir: “não se pode ensinar sem método”, “todo professor utiliza um ou mais métodos para ensinar”, “a sala de aula precisa de um método, de um princípio organizador”. O pós-método, descrito por Kumaravadivelu (2006), descarta a rigidez prescritiva e o caráter ideológico que os métodos apresentam. Características prescritivas acabam por limitar a ação do professor e o aprendizado dos alunos. Assim, a preocupação com a relevância social do que está sendo ensinado, os conhecimentos do aluno e suas necessidades, a importância de refletir sobre a prática e a teoria usadas para melhor atingir os resultados, são aspectos que vêm ao encontro do compromisso didático e político que o pós-método apresenta.

Vale ressaltar que a pedagogia pós-método não descarta nenhuma abordagem ou metodologia nem fornece roteiros ou fórmulas prontas para solucionar os dilemas da prática docente – que é sempre complexa e multifacetada –, porém busca promover a autonomia do docente ao que tange à sua prática.

Nas palavras de Kumaravadivelu (2001), o conceito de pedagogia

[...] inclui não apenas as estratégias de sala de aula, os materiais didáticos, os objetivos curriculares e a avaliação, mas também uma categoria de experiências históricas, políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente o ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538 apud ORTALE, 2016, p. 45).

1.4.2 Macroestratégias

Os três parâmetros da pedagogia pós-método são indissociáveis e têm como princípio direcionador das dez macroestratégias, ou seja, um plano geral que guia os professores na atuação. Essas macroestratégias são desenvolvidas por Kumaravadivelu (2006) e dizem respeito às oportunidades de aprendizagem. Vamos a elas.

Macroestratégia 1 – Potencializar as oportunidades de aprendizagem

Essa macroestratégia refere-se ao ensino como uma possibilidade de criação e utilização de oportunidades de aprendizagem, na qual tanto professor como alunos são parceiros, criadores e facilitadores da mesma atividade. Aqui, o docente é entendido como alguém que cria as oportunidades para os alunos aprenderem e para que eles próprios produzam novas situações de aprendizado.

Macroestratégia 2 – Minimizar as ocorrências de mal-entendidos

É relevante prestar atenção em quaisquer mal-entendidos na comunicação que possam ocorrer entre a intenção do docente e a interpretação do aluno. Problemas de compreensão da fala, rapidez ao expressar-se, uso de palavras desconhecidas pelos alunos, espaços escolares que geram desconforto físico, como salas de aula pouco arejadas, quentes, frias, com ruídos, de luminosidade excessiva ou insuficiente etc., são alguns dos fatores que comprometem o desenvolvimento do sujeito. Já a inadequação do *design* das atividades, atrelada à falta de correspondência com o estilo de aprendizagem dos alunos, não gera atividades que lhes permitam ultrapassar o desenvolvimento real e atingir a ZDP. Essas dificuldades interativas, que corroboram o mal-entendido, geram desinteresse, indisciplina, desatenção e estresse nos alunos, e, nos professores, insatisfação com sua atuação profissional.

Kumaravadivelu (2002) enumera dez problemas de interpretação nas situações comunicativas em sala de aula. O professor Darius Emrani, em sua tese de doutoramento, “Das intervenções formativas à autonomia assistida: uma proposta de formação de professores na pedagogia pós-método”, os organiza da seguinte maneira:

cognitivos – relacionados aos processos mentais e ao conhecimento de mundo dos próprios aprendizes;

comunicativos – concernentes às habilidades linguísticas do aprendiz;

linguísticos – ligados ao repertório linguístico mínimo de que o aprendiz precisa para participar das atividades em sala de aula;

pedagógicos – referentes ao reconhecimento, por parte do professor e dos alunos, da natureza dos objetivos das atividades pedagógicas (se são de curto ou longo prazo, por exemplo);

estratégicos – relacionados às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes para obter, recuperar, memorizar e utilizar informações;

culturais – concernentes aos conhecimentos mínimos da cultura da língua-alvo que são necessários para entender e realizar atividades em sala de aula;

avaliativos – ligados às tipologias de autoavaliação utilizadas pelo aprendiz para monitorar seu desempenho;

processuais – que se referem aos caminhos e táticas (expressos ou não) que o aluno elege na tentativa de resolver problemas específicos e alcançar objetivos imediatos;

instrucionais – que dizem respeito às instruções dadas para ajudar o discente a alcançar seus objetivos, as quais podem ser oferecidas tanto pelo professor quanto pelo material didático.

atitudinais – ligados à atitude de todos os participantes do processo pedagógico, tanto no que concerne à própria natureza do ensino–aprendizagem de línguas quanto à natureza de suas relações interpessoais no âmbito da sala de aula. (EMRANI, 2020, p. 44, negrito nosso.)

Como nos ensina Paulo Freire (1996, p. 79), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Portanto, primar por desenvolver uma educação dialógica é também estar atento para dirimir todo mal-entendido no processo de conhecimento. O ato educativo se dá justamente a partir da

interação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem, rompendo com o paradigma clássico do educador que ensina e do educando que aprende. Ambos participam de um mesmo processo dialético, contínuo, em que não existe a figura de um receptor passivo para o ato de aprender e ensinar.

Esse modelo de educação, em que docente e aluno aprendem e trocam experiências em caráter dialético, pressupõe uma alteração na forma como os conteúdos programáticos são apresentados em sala de aula. Quando o aluno passa a ser considerado um ser ativo e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, ele é um coautor do planejamento do professor, que tem a preocupação de realizar a escuta ativa daquilo que o aluno traz para as atividades, como nas rodas de conversa. Nessas ocasiões, o aluno fornece os direcionamentos dos pontos falhos que deverão ser modificados para o melhor processo ensino-aprendizagem. Assim, embasado na escuta da demanda dos alunos e no estudo reflexivo continuado acerca das estratégias pedagógicas diversas, o professor replaneja e flexibiliza a condução de suas aulas.

Seguindo esse raciocínio, a relação entre professor-aluno e aluno-aluno deve ser calcada no respeito, na empatia e no afeto positivo¹⁶, de modo a não gerar estresse, ansiedade ou medos que dificultem sanar as dúvidas. As situações de diálogo com os alunos devem ser, portanto, prioridade dos professores, para que aqueles possam expor suas dúvidas e, com essas informações, possam atualizar suas estratégias pedagógicas e evitar conteúdos desentendidos.

Vale ressaltar que, para diminuir o mal-entendido, as orientações das atividades a serem realizadas podem ocorrer na língua materna, de modo que haja clareza sobre o que se espera do aluno naquela dada situação de aprendizagem.

Macroestratégia 3 – Facilitar negociações durante a interação

Sendo as interações um processo crucial para desenvolver o ensino-aprendizagem, é imprescindível que o professor reflita acerca de estratégias didático-pedagógicas capazes de levar os alunos a se engajar em interações alunos-alunos e alunos-professores. Por meio destas interações, os alunos podem verificar seus conhecimentos, o que sabem parcialmente e o que não sabem, compreender e respeitar os turnos da fala de seus interlocutores, praticar a escuta atenta e entender limites. Essa macroestratégia vem ao encontro da relevância da qualidade das interações ressaltada por Vygotsky (conceito abordado no item 1.3).

Macroestratégia 4 – Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem

¹⁶ Afeto positivo é entendido como a característica de se afetar com o outro de forma positiva, ou seja, que a interação entre os alunos desencadeia avanços na ZDP, que se sintam acolhidos e pertencentes ao grupo.

O processo de ensino aprendizagem é importante desenvolver no aluno a autonomia, sendo ela no sentido estreito para que o aluno possa “encarregar-se de sua própria aprendizagem”, como enfatiza Holec ([1979] 1981, p. 11). Assim como no sentido amplo em que possa desenvolver sua criticidade e o pleno exercício de sua cidadania, ou seja, formar o humano em sua totalidade.

Macroestratégia 5 – Estimular a conscientização linguística

Esta macroestratégia ressalta a importância de trabalhar a gramática de forma que o aluno possa aprendê-la, não por exercícios repetidos e desconectados da realidade, mas por meio de situações que o levem a aprender os princípios gerais da língua. Dito isso, a gramática deve ser ensinada de forma integral, e não fragmentada, pois é dessa forma que aparece na vida cotidiana.

Para que esta macroestratégia seja contemplada nas SDs elaboradas por nós, o planejamento consta do uso de vídeos feitos por falantes nativos do italiano, para que os alunos tenham acesso ao contato com a língua falada na Itália e em situações reais. Pessoas de idades e posições sociais variadas, como uma criança e um chefe de cozinha, em momentos também diversos, ilustram situações que funcionam para ampliar o repertório e a consciência linguística do estudante de LE. O momento de transcrição dos vídeos para a linguagem escrita também promove ao aluno a consciência da língua em variados aspectos (escrita correta, utilização da língua dentro do gênero discursivo e respeito à diversidade cultural e social). Será proposto, também, que os alunos gravem suas falas durante as atividades, para alimentarem rodas de conversa e reflexões que auxiliarão sobremaneira a compreensão da língua em seu uso, enriquecida pela prosódia e acentos próprios de alguns grupos.

A exposição a diferentes situações comunicativas facilita a aquisição de novo léxico e repertório, e, conseqüentemente, estimula a conscientização linguística do aluno de forma dialética. A gramática é apresentada nos níveis discursivo e pragmático, nos quais o estudante pode identificar regularidades linguísticas que motivam a descoberta de novos paradigmas.

Macroestratégia 6 – Ativar a capacidade de descoberta

Essa macroestratégia ensina a descoberta, pelos alunos, das regularidades da língua, e visa estimular, neles, o levantamento de hipóteses sobre quais regras a definem. O professor, por sua vez, deve trazer para a sala de aula textos ou vídeos, e outros materiais pedagógicos afins, que fomentem a reflexão sobre tais hipóteses, para, coletivamente, chegarem à sua conclusão. O professor exerce papel de auxiliar, estimulador e questionador, para que novos saberes sejam

adquiridos.

Macroestratégia 7 – Contextualizar o insumo linguístico

As estratégias educacionais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira precisam estar conectadas ao contexto, para fazer sentido para o aluno e, assim, sirvam de base para incorporar novos insumos linguísticos. Por conseguinte, trabalhar com SDs auxilia na contextualização dos insumos, em razão de os saberes estarem interligados e aparecerem na escola da forma como são usados na vida cotidiana.

Nesse sentido, para que os insumos se tornem significativos e sirvam de base para incorporar outros insumos linguísticos, em nossas SDs, utilizamos algumas atividades suplementares que apresentam o contexto sócio-histórico e cultural para os alunos em questão. A exemplo disso, temos as palavras de cortesia que serão usadas em diversas situações discursivas, propiciando sentido aos alunos.

Macroestratégia 8 – Integrar as habilidades linguísticas

Essa macroestratégia estabelece a importância de integrar as habilidades comunicativas de ler, falar, ouvir e escrever no processo de ensino-aprendizagem, tal como ocorre na vida real. Nesse sentido, essa macroestratégia tem como objetivo conscientizar o professor a respeito da importância de não negligenciar nem abordar de maneira isolada cada uma das quatro habilidades da língua, como é comum em métodos centrados na língua. A capacidade de integrar escrita, fala, escuta e leitura, em uma abordagem holística, é determinante para tornar mais eficiente o processo didático, uma vez que a aprendizagem de uma língua não envolve apenas a integração de componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos, mas também as diferentes habilidades linguísticas que se reforçam mutuamente em interações sociais as mais profícuas.

Macroestratégia 9 – Assegurar a relevância social

A escola, por não ser uma instituição isolada da sociedade, precisa, indubitavelmente, ultrapassar o ensino de conteúdos relativos às áreas do conhecimento do professor especialista, para poder incentivar o uso de ferramentas reflexivas sobre a realidade social, econômica, histórica e educacional em que os alunos estão inseridos, de modo que sejam capazes de alterá-las. Essa macroestratégia é definida pelo parâmetro da possibilidade, já discutido anteriormente, e demonstra a preocupação do pós-método com a formação de uma sociedade mais justa, ética e igualitária.

Macroestratégia 10 – Aumentar a conscientização de aspectos culturais

Quanto à relevância dessa macroestratégia deve-se ao fato de Kumaravadivelu (2006) considerar que não apenas o professor deve ser o divulgador e socializador das culturas, mas também o aluno. Isso porque cada qual tem uma vivência cultural relevante para socializar.

Essa macroestratégia é consonante com a Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural (2001) que tem como objetivo promover a valorização dos saberes diversos dos povos. Isso contribui para a formação de pessoas mais respeitadas, empáticas e com maiores competências socioemocionais, pois, ao terem contato com outras culturas, entendem que não existe uma única forma de ser, fazer e viver. Assim, é imprescindível que o aluno tenha contato com diversas culturas e línguas diferentes, a fim de ampliar sua conscientização de aspectos socioculturais.

Em suma, os parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade, em união com as macroestratégias, podem fornecer ao professor grande auxílio para o preparo das estratégias pedagógicas para o ensino-aprendizagem da LE.

1.5 Os gêneros

Neste tópico, nos deteremos a refletir brevemente sobre a compreensão de Bakhtin a respeito dos gêneros e sua relevância para a vida cotidiana bem como a apresentar e discutir os estudos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz *et al*, acerca do tema, que fornecem um modelo para estruturar SDs.

1.5.1 Gêneros do discurso / gêneros textuais

Este subcapítulo é dedicado a uma breve distinção entre gênero discursivo e gênero textual, sem a pretensão, porém, de esgotá-los. Vale destacar que os estudos sobre gênero estão vinculados de algum modo aos trabalhos do filósofo russo Mikhail Bakhtin.

Dessa forma, o termo gênero discursivo é utilizado na definição e estudos de Bakhtin ([1952-1953] 2003, p. 260) quando propõem a Análise do Discurso. Ele faz uso do termo “gênero do discurso” ou “gênero textual”. Ressalta que: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)”. Esse enunciado, nesta perspectiva, refere-se aos tipos relativamente estáveis, denominados “gêneros do discurso” (BAKHTIN, [1952-1953] 2003, p. 308).

Por serem um produto social, os gêneros do discurso pelo autor, Bakhtin, abarcam formas históricas e demonstram a visão de mundo dos falantes; dessa forma, os gêneros

permitem sua regulação no arranjo das interações entre os indivíduos. Isso dito, as interações, sendo orais ou escritas, são realizadas por determinado gênero, o qual, por sua vez, é inerente a uma situação discursiva. Nas palavras do autor:

Os gêneros dos discursos, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante, eles têm significado normativo, não criados por ele mas dados a ele. Por isso, um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua. (BAKHTIN, [1952-1953] 2003, p. 285)

Assim, o falante tem a opção de escolher qual gênero será mais adequado para que seus objetivos discursivos sejam alcançados.

Bakhtin considera o estudo do texto um fenômeno sociodiscursivo, ou seja, considera o destinatário em suas relações com os enunciados. Definidos como “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, [1952-1953] 2003, p. 262), os enunciados se subdividem em três elementos constituintes: i) seu **conteúdo temático**, ou, seja, aquilo que está sendo dito no texto; ii) seu **estilo de linguagem**, que expressa o que cada indivíduo demonstra ao escrever, expondo assim sua subjetividade; e iii) e a **construção composicional**.

O primeiro elemento, o **conteúdo temático**, vincula-se ao contexto em que se produz o gênero. Ele diz respeito à intenção aliada à função social em que o gênero será produzido. Assim, o tema de um enunciado, que gera, conseqüentemente, o gênero, é sempre inédito, pois é ele que dará início ao discurso.

Já o **estilo da linguagem** ressalta a possibilidade de o escritor fazer uso dos inúmeros recursos lexicais e gramaticais da língua. Sobre a concepção sociológica do estilo, Volochinov, integrante do Círculo de Bakhtin, esclarece:

[...] é, pelo menos, dois homens, mais precisamente, o homem e seu grupo social na pessoa de seu representante autorizado, ou seja, o ouvinte, que é o participante constante do discurso interior e exterior do homem. (VOLOCHINOV, [1926] 2019, p. 14)

Entretanto, existem gêneros que não são propícios à expressão da subjetividade, “[requerendo] uma forma padronizada” (VOLOCHINOV, [1926] 2019, p. 143), como documentos oficiais e ordens militares.

A **construção composicional** diz respeito à organização global que estrutura determinado gênero. Assim, a receita culinária tem como construção composicional o título, os ingredientes e o modo de fazer, comuns ao hiperônimo “receita”.

Apesar de os gêneros serem constituídos basicamente por esses três elementos, isto não os faz ser imutáveis, pois estão diretamente relacionados com a atividade social e, portanto, com a atividade comunicacional do ser humano.

Vale destacar que, nesta dissertação, fez-se a opção pelo termo usado pelo grupo da Universidade de Genebra, na década de 1980, composto por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean Paul Bronckart, “gênero textual”. O termo advém da herança dos estudos de Bronckart acerca das concepções do russo Valentin Voloshinov. Os estudiosos entendem **gênero textual** como um termo que consegue unir os elementos simbólicos que são construídos no espaço sociocultural e em determinada época, assim como o fazem os elementos semióticos (linguístico-discursivos).

É importante mencionar que para Bronckart, o texto seria construído por três camadas: infraestrutura geral do texto (contém os tipos de discurso e eventuais sequências), coerência textual (conexão e coesão nominal e verbal) e coerência pragmática (gestão de vozes e modalizações). Pode-se perceber que as camadas descritas pelo autor têm grande influência na Linguística Textual e da Gramática Tradicional, o que leva o grupo genebrino a adotar o termo “gênero textual” e não o termo “gênero discursivo” usado por Bakhtin.

Portanto, para Bronckart, **texto** está relacionado a uma comunicação linguística que, por ser uma unidade comunicativa, sensibiliza unidades de, pelo menos, uma língua natural, assim como as unidades semióticas (icônica, sonora, cinética etc.).

1.5.2 Gêneros e tipos textuais

Vamos começar estabelecendo uma breve diferenciação entre gêneros e tipos textuais, por serem de fundamental importância para o desenvolvimento de um trabalho calcado na elaboração de uma sequência didática e, portanto, com o intuito de fomentar aos alunos a produção, compreensão e o uso social desses gêneros e tipos textuais.

Segundo o texto “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, publicado por Luiz Antônio Marcuschi (2007, p. 3-7), são consensuais, entre “Marcu Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean-Michel Adam (1990) e Jean-Paul Bronckart (1999)”, as definições abaixo descritas:

- a) Usamos a expressão **tipo textual** para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, relatar, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão **gênero textual** como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos. Se os tipos textuais são apenas meia

dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversaçoão espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (*negritos nossos*)

Nesse sentido, Marcuschi (2002) nos mostra que cada um dos tipos textuais apresenta atributos linguísticos formais bem-definidos, enquanto os gêneros “não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais [... a despeito disso,] não quer dizer que estejamos desprezando a forma” (MARCUSCHI, 2002 p. 2). Outrossim, em alguns casos, o gênero pode ser determinado pela forma, por suas funções sociais ou pelo próprio ambiente ou suporte em que ele esteja presente.

Marcuschi (2002) e Bronckart (1999), assim como Bakhtin [1952-1953] 1992), defendem que é impossível se comunicar verbalmente sem ser por um gênero, assim como é improvável que a comunicação verbal ocorra sem algum texto. Nesse aspecto, o gênero textual se efetiva nas relações sociocomunicativas, e, por conseguinte, como tais relações são inúmeras, inúmeros também serão os gêneros textuais.

Na composição dos **gêneros**, de acordo com Dolz, Schneuwly *et al.* (2004, p. 23),

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, que são os gêneros;
- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

A escolha de um gênero se determina pela esfera, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa – conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Os gêneros, por serem muitos e circularem na vida de todos os indivíduos, facilitam a aprendizagem da LE. As crianças já fazem uso informal desses saberes, então, usá-los em um ambiente de educação formal permite sua maior vinculação às atividades, pois elas se sentem familiarizadas com as propostas.

Como já vimos, os gêneros são utilizados na vida dos indivíduos e determinados pelo contexto sócio-histórico-cultural. Reforçamos que a utilização dos gêneros em sala de aula, mediada pela modalidade organizativa de SD, permite a flexibilização do ensino, atrelando-o à apresentação dos conteúdos interdisciplinares e contribuindo para uma aprendizagem com maior relação de sentido, para que o aluno construa relações próprias com o objeto estudado.

Contudo, preocupados com o fracasso do processo de ensino-aprendizagem para a aquisição de conteúdos linguísticos, Dolz, Schneuwly *et al.* (2004, p. 96) postulam que as SDs devem promover a interação e o trabalho com práticas sociais a partir da disponibilidade de

[...] um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se e paulatinamente irem ganhando autonomia em suas produções; para permitir uma diferenciação do ensino e favorecer a elaboração de projetos de classe.

A integração entre o social e o individual, na constituição do sujeito, remete-nos à constituição do discurso pelo engendramento de vozes alheias, discutida por Bakhtin ([1952-1953] 2003) e Volochinov ([1926] 2019). Os autores explicam que o discurso externo é internalizado pelo sujeito, e, antes de ser novamente exteriorizado, é organizado pelo locutor de modo a adequar-se ao contexto no qual é apresentado. Isto é, nosso discurso sempre é construído a partir do que ouvimos ou lemos, mas, ao utilizarmos essas palavras alheias para construí-lo, acrescentamos-lhe nossa subjetividade, nosso juízo de valor e as adequações pertinentes à enunciação.

Muitas outras abordagens poderiam ter sido enfatizadas, sabendo da existência da diversidade de conceituações e compreensões acerca das diversas abordagens sobre gêneros, ora tomados como discursivos, ora como textuais. Mas, como dissemos anteriormente, não é de nosso interesse acadêmico entrar nessa discussão; apenas nos pareceu necessário apresentar e discutir algumas das possibilidades, além de caracterizar o que é um gênero e qual sua relevância para o ensino de uma língua – e haja vista que a comunicação ocorre por meio da utilização de determinado gênero, sendo ele conceituado como discursivo ou textual.

Utilizamos nesta dissertação, como dito no subcapítulo acima, o termo **gênero textual** porque adotamos o “modelo didático de gêneros”, proposto por Dolz, Schneuwly, Bronckart *et al.* (2004), na formulação das SDs. Como trabalha com as situações de comunicação efetiva, o enfoque nos gêneros, tanto para o aprendizado da língua materna, quanto para o de língua estrangeira (como desenvolvemos aqui), é ferramenta eficaz, que facilita ao aluno a aquisição de saberes significativos, seja em que idioma for. Assim, paulatinamente, a criança ganha segurança e autonomia na construção de seu texto/discurso.

2. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: REFERENCIAL TEÓRICO, DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Este capítulo é dedicado à apresentação do referencial teórico que utilizamos para a elaboração das SDs e dos materiais que utilizamos para obtê-las. Abordamos a importância da utilização de SDs como modalidade de ensino e seu condicionamento ao gênero textual, complementando com o que a BNCC preconiza sobre as SDs e, por último, destacando a importância da seleção de materiais autênticos para didatização e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem do italiano LE.

No Brasil, desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, a necessidade de elaboração de SDs pelos professores se fez presente, com o objetivo de possibilitar o trabalho com o texto. Desde então, o uso do termo SD se popularizou nos ambientes escolares.

Segundo Dolz, Schneuwly *et al* (2004, p. 83), a SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, e a qual permite ao discente dominar um gênero de texto de modo a reconhecê-lo, escrevê-lo e usá-lo originalmente em situações cotidianas de comunicação (p. 97). Por meio do trabalho com as SDs, a aprendizagem de LE acontece de modo ativo, gradual e interativo.

As SDs propostas nesta pesquisa fazem uso dos gêneros *albero genealogico* e *ricetta culinaria* (árvore genealógica e receita culinária). Foram pensadas para nossos alunos, mas permite que outros professores possam utilizá-las, apenas as adaptando a seu público.

Dessa forma, as SDs favorecem aulas em que os conhecimentos são apresentados de forma interdisciplinar, tal como são vivenciados na sociedade.

Utilizamos o esquema da SD proposto por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 83), conforme a figura a seguir:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: reprodução de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 83).

Para compreender melhor a SD na perspectiva aqui assumida, faz-se mister, inicialmente, refletir sobre cada etapa desse **esquema da SD**, proposto pelos autores.

A primeira etapa, denominada **apresentação da situação**, consiste em apresentar aos alunos o que será desenvolvido na SD: objetivos, conteúdos, atividades e tarefas. Ao mesmo tempo, há uma preparo, cuja finalidade é conhecer o que os alunos já sabem através de uma redação própria inicial. Essa produção autônoma já servirá de base para que a estratégia didática seja voltada para as preocupações deles, promovendo o avanço em seu desenvolvimento. A importância dessa abordagem, como vimos, está no envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, garantindo-lhes participação ativa e consciente em seu aprendizado – seja por suas diversas formas de expressão, seja por sua produção textual autônoma, sua conscientização linguística os habilitará a desenvolver seus outros potenciais e a continuar aprendendo sempre.

De acordo com Dolz, Schneuwly *et al* (2004, p. 84), esta etapa é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Essa postura pedagógica e dialógica, em que se explica o caminho a ser percorrido e como isso será feito, auxilia os alunos a se sentirem mais seguros na situação de aprendizagem. Segundo Dolz, Schneuwly *et al* (2004, p. 85),

Percebe-se que esta etapa trata de um momento “crucial e difícil” (Dolz, Schneuwly *et al*, 2004, p. 84) a ser superado. Faz-se necessário, então, ater-se a algumas questões:

- **Apresentar a proposta de produção do gênero** em questão, oral ou escrito. Nesse momento, os alunos precisam obter informações explícitas: “Qual gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?” (DOLZ, SCHNEUWLY *et al.*, 2004, p. 85).
- **Saber quais conteúdos serão aprendidos** e, conseqüentemente, como obter o auxílio para a escrita final, entendendo que a escrita não pode ser destituída de sentido, com frases soltas, desconectadas e que não desencadeiam a proficiência. Nesse momento, é imprescindível apresentar como será realizada a organização dos grupos e a relevância das interações para que possam socializar, assimilar os conhecimentos e se ajudarem mutuamente – fazendo uma releitura das próprias produções, expondo as dúvidas, consultando os colegas de sala e os materiais de apoio que serão utilizados nos encontros. Ao longo do processo da escrita, é importante recorrer ao colega, para que ele leia a produção feita e verifique se os objetivos estão sendo cumpridos, podendo apontar sugestões.

A etapa seguinte é a **produção inicial**. Consiste no momento em que os alunos vão expor os saberes que já possuem, de forma oral ou escrita, a respeito de gênero, para que o professor possa entender cada um deles, conhecer suas potencialidades e suas capacidades de linguagem. Dessa maneira, o professor consegue refletir sobre os resultados obtidos e “refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos” (DOLZ, SCHNEUWLY *et al*, 2004, p. 87). A produção inicial serve também como material de análise, para que, ao longo dos módulos, o docente possa ver quanto o aluno avançou, e em quais pontos este avanço não ocorreu.

Os **módulos** devem propiciar ao aluno o acesso às ferramentas didático-pedagógicas que os auxiliem a superar os problemas evidenciados na primeira produção. Percebe-se que a SD, assim desenhada, parte do complexo em que os alunos devem colocar tudo o que sabem e, em seguida, caminhar para o simples, em que as atividades são sequenciadas. Paulatinamente, os alunos vão assimilando as características do gênero e sua estrutura, e aprendendo a fazer uso delas na sua produção oral ou escrita em situações do cotidiano.

Os módulos exigem do docente, além do domínio do gênero a ser trabalhado, reflexão e verificação constantes das dificuldades apresentadas pelos alunos, para que, no percurso, eles adquiram as ferramentas para superar obstáculos. Nessa etapa, o aluno aprende a planejar seu texto, valendo-se, por exemplo, de léxico específico ou dos tempos e modos verbais característicos daquele gênero (estes são estruturados de forma mais ou menos estáveis). Portanto, o ato de produzir textos, orais ou escritos, é um processo complexo e diferente em cada gênero, a depender da finalidade.

Vale destacar que os módulos precisam conter uma alternância entre atividades fáceis e difíceis, para que os alunos as realizem e não se sintam desmotivados por eventualmente não conseguirem executá-las. As atividades devem ser flexíveis, a ponto de atenderem a todas as hipóteses de escrita e níveis de letramento.

Assim, com as estratégias e intervenções pedagógicas, os alunos têm condições para se tornarem “alunos-autores”¹⁷, que sabem usar seus conhecimentos em situações da vida real. Segundo Gonzáles (2009 apud Dalla-Bona e Bufrem, 2013, p. 182), para auxiliar no desenvolvimento deste aluno-autor, é imprescindível que ele se identifique com o texto, que se

¹⁷ A expressão aluno-autor foi criada por Catherine Tauveron, que tem uma visão sistêmica do ensino, em que escrever é um processo e que aprender não pode ser fragmentado, mas em situação de uso. Nesse sentido, o aluno-autor deve experienciar na escola situações de produção de textos em que possa expressar-se como autor, explorar seu potencial de escrita e “testar as potencialidades estéticas e mais subversivas da língua”. (DALLA-BONA, E. M. BUFREM. L. S. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vD9FVS4kVYmv6ftMPtdVKTv/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2023.)

apropriie do seu texto, que assuma sua autoria, a partir da orientação do docente:

Ler como um autor – [...] conhecer a fundo as obras com as quais seu trabalho tem relação, para tomar consciência do funcionamento do gênero como uma máquina expressiva da qual ele precisa descobrir os mecanismos;

Tomar decisões como autor, situando-se no contexto do gênero. A elaboração deste plano da história é um dos momentos-chave para a aprendizagem da postura de autor. A partir desse plano, o aluno pode ser guiado pelas possibilidades do gênero literário escolhido e assumir de maneira criativa o papel do narrador;

Dialogar com os outros autores. A classe é uma comunidade de autores, interlocutores e parceiros à disposição do aluno-autor para testar os efeitos do seu texto;

Escrever para os leitores. Os alunos devem levar em consideração o seu destinatário, pois um autor se constrói porque ele procura seu leitor. (negritos nossos)

O aluno, nesta perspectiva, é auxiliado a experienciar na escola situações de escrita que lhe permitam desenvolver inúmeras habilidades para se expressar. Para escrever de modo que os outros entendam, é necessário organizar as ideias que pretende expor, compreender a cultura, as questões sociais e históricas sobre o tema, além de ter conhecimentos do gênero textual que usará para criar seu texto, autoral, respeitando sempre a norma culta.

Para uma escrita proficiente de determinado gênero, são considerados elementos essenciais: a ortografia, a gramática, a coerência, a coesão, a intencionalidade, a criatividade, a aceitabilidade ético-social, a situacionalidade e a intertextualidade. Esses elementos precisam estar conectados ao gênero para facilitar a escrita do aluno. Nessa fase, ocorrem intervenções pontuais do professor com cada aluno, no próprio texto deles, para que, gradualmente, incorporem as ferramentas necessárias para realizar uma escrita adequada¹⁸.

Nesse sentido, verifica-se que o domínio e a conscientização linguística pressupõem exercícios de escrita real, que objetivem atingir um leitor real. Para tal, o que foi escrito precisa ser lido, passar por um processo de revisão do próprio autor, seguido da leitura atenta de um escritor mais experiente que fornecerá instrumentos para aprimorar o texto.

Percebe-se a existência de inúmeros conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos para que a produção final seja profícua. Os módulos, que a precedem, exigem constantes reflexões do docente acerca das intervenções realizadas na ZDP de cada aluno. Ao auxiliar a escrita, é relevante dedicar não apenas momentos para o trabalho em grupos, rodas de conversas para a troca de saberes, desenvolvimento da oralidade, organização do pensamento, motivação, mas momentos para fazermos junto com o aluno as pesquisas, levantar o como, onde e por que pesquisar.

A última etapa da SD é a **produção final**, espaço para que o aluno-autor possa colocar

¹⁸ “Escrita adequada” é entendida como a escrita que cumpre seus objetivos de comunicar com clareza aquilo que se deseja, sem desprezar as características do gênero discursivo.

em prática todos os conhecimentos adquiridos durante os módulos, aprimorando, desta forma, a produção inicial.

O Projeto Educacional da Prefeitura de Jundiá (2022) e, conseqüentemente, das unidades escolares dessa cidade são elaborados tendo como base os gêneros textuais para o desenvolvimento de habilidades e de competências leitoras e escritoras em situações da vida diária. A razão disso não é outra senão porque os gêneros são atrelados à vida social, em um dado período histórico, cultural e econômico. Assim, não se pode desconsiderar o interlocutor e a padronização do gênero para que a comunicação ocorra de forma produtiva. Nas palavras de Bazerman (2004, p. 29),

Se começarmos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Assim, podemos prever melhor quais serão as reações das pessoas se seguirmos essas formas padronizadas e reconhecíveis.

Na vida social, as pessoas fazem uso da padronização sem se dar conta, como de forma intuitiva¹⁹. Cabe salientar que, em todas as etapas da SD, o educador precisa ter intencionalidade, bem como preparar os espaços de maneira a proporcionar acolhimento e ludicidade, além de garantir o direito de voz e vez de cada aluno, possibilitando assim a participação de todos.

Abordamos a importância da utilização de SDs como modalidade de ensino e seu condicionamento ao gênero textual (GT). A seguir, analisaremos o que Dolz, Schneuwly *et al* (2004) entendem pelo conceito de GT e qual seu papel no planejamento das SDs.

2.1 Dolz, Schneuwly e colaboradores: fundamentos para a elaboração de SDs

Para desenvolver as SDs, baseamo-nos, como já mencionado, nos teóricos Dolz, Schneuwly *et al* (2004), que propõem situações de aprendizagens da língua oral e escrita primando por ambientes interacionistas e comunicativos. Esses autores enfatizam a importância de ter como referência gêneros textuais para elaborar as SDs, uma vez que eles estão presentes na vida diária. Nesse sentido, em que se prioriza auxiliar o aluno a se tornar cidadão, é importante que ele aprenda a fazer uso dos gêneros textuais.

De acordo com Dolz, Schneuwly *et al* (2004), a teoria dos gêneros ganha considerável repercussão nos universos da retórica e da literatura com os trabalhos de Bakhtin (1992; [1952-1953] 2003). Também influenciados pelo linguista russo Bakhtin, em seus próprios estudos

¹⁹ “Intuição”, segundo o dicionário virtual *Oxford Languages*, é: “1. faculdade ou ato de perceber, discernir ou pressentir coisas, independentemente de raciocínio ou de análise. 2. FILOSOFIA forma de conhecimento direta, clara e imediata, capaz de investigar objetos pertencentes ao âmbito intelectual, a uma dimensão metafísica ou à realidade concreta”.

Dolz, Schneuwly *et al* (2004, p. 51-52) apresentam uma proposta provisória de agrupamento dos gêneros, por semelhança e por situações de produção, em: narrativas, relatos, argumentações, exposições, instruções e prescrições, expostos detalhadamente no quadro abaixo. Esses agrupamentos servem para resolver problemas de origem didática (explicando as especificidades), pedagógica (oferecendo aos alunos modos diversos de acesso à escrita) e psicológicas (compreendendo as intenções comunicativas e as suas próprias), e têm finalidades de utilização na realidade social, entretanto, os autores advertem, “não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um agrupamento” (DOLZ, SCHNEUWLY *et al.*, 2004, p. 50).

Vale destacar que esses pesquisadores desenvolveram um modelo baseado na realidade suíço-francófona, de modo que, para atender aos gêneros que circulam na realidade brasileira, eles sentiram necessidade de fazer uma revisão para adequar ao contexto de atuação no Brasil. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Proposta de agrupamento de gêneros	
<p>Domínios sociais da comunicação Cultura literária ficcional</p> <p>Aspectos tipológicos Narrativo</p> <p>Capacidades de linguagens dominantes Mimeses de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>Gêneros orais e escritos Adivinha Biografia romanesca Conto Conto de fadas Conto maravilhoso Crônica literária Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de enigma Narrativa de ficção científica Narrativa mítica Novela fantástica Piada Romance histórico <i>Sketch</i> ou história engraçada</p>
<p>Domínios sociais da comunicação Documentação e memorização das ações humanas</p> <p>Aspectos tipológicos Relato</p> <p>Capacidades de linguagens dominantes</p>	<p>Gêneros orais e escritos Crônica esportiva Crônica social Ensaio ou perfil biográfico Notícia Relato de viagem</p>

Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Autobiografia Biografia <i>Curriculum vitae</i> Diário íntimo Histórico Relato de experiência vivida Relato histórico Reportagem Testemunho, anedota ou caso
Domínios sociais da comunicação Discussão de problemas sociais controversos	Gêneros orais e escritos Artigos de opinião ou assinados Assembleia Carta de leitor Diálogo argumentativo Carta de reclamação Carta de solicitação Debate regrado Deliberação informal Discurso de acusação (advocacia) Discurso de defesa (advocacia) Editorial Ensaio Resenha crítica Textos de opinião
Aspectos tipológicos Argumentativo	
Capacidades de linguagens dominantes Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	
Domínios sociais da comunicação Transmissão e construção de saberes	Gêneros orais e escritos Artigo enciclopédico Comunicação oral Exposição oral Palestra/entrevista de especialista Relatório científico Relatório oral de experiências Texto explicativo Conferência Resenha Resumo de textos expositivos e explicativos Seminário Texto expositivo (em livro didático) Tomada de notas Verbete
Aspectos tipológicos Expositivo	
Capacidades de linguagens dominantes Apresentação textual de diferentes formas de saberes	
Domínios sociais da comunicação Instruções e prescrições	Gêneros orais e escritos Comandos diversos Instruções de montagem Instruções de uso Receitas Regras de jogo Regulamentos Textos prescritivos
Aspectos tipológicos Descrição de ações	
Capacidades de linguagens dominantes Regulação mútua de comportamentos	

Fonte: elaboração própria, 2023.

Segundo Dolz, Schneuwly *et al* (2004, p. 52-53), esses agrupamentos parecem respeitar as diferenças existentes entre os gêneros, tornando mais fácil analisar e separar as capacidades que precisam ser desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho

curricular com os agrupamentos perpassa um ou mais gêneros, pois:

- oferece aos alunos vias diferentes de acesso à escrita e, assim, realiza o princípio *pedagógico* de diferenciação (SCHNEUWLY, ROSAT, PASQUIER e DOLZ, 1993)
- oferece a possibilidade de definirmos especificidade de funcionamento dos diferentes tipos de gêneros e tipos, para um trabalho de comparação de textos.
- *psicologicamente*, numerosas operações de linguagem, necessárias, por exemplo, para dominar a narração no sentido em que a definimos, estão intimamente ligadas a um agrupamento de gêneros e exigem um ensino-aprendizagem direcionado [...]
- finalidades sociais do ensino da expressão impõem um trabalho específico para desenvolver as capacidades dos alunos em domínios tão diversos quanto a linguagem como instrumento de aprendizagem ou como *mimese*²⁰ da ação a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. (Dolz, Schneuwly *et al.*, 2004, p. 53).

A sistematização dos gêneros em quadros permite desenvolver estratégias didáticas em espiral, pelas quais eles são apresentados ao aluno, desde sua primeira infância, diversas vezes durante a escolarização. Assim, é esperado que, em cada ano escolar, os alunos tenham suas habilidades e competências ampliadas.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular e a elaboração de SDs

Analisaremos o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 50) prescreve para os bebês de zero a um ano em relação aos gêneros: “[devem participar] de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.)”. No tocante a conhecimentos sobre a família, a BNCC (2018, p. 407) determina que, no primeiro ano do Ensino Fundamental, os alunos “[devem conhecer] as histórias da família e da escola, e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços, [além de identificar] mudanças e permanências nas formas de organização familiar”.

Nesse sentido, percebemos que a BNCC evidencia o trabalho com gêneros textuais desde a primeira infância do indivíduo, assim como a compreensão da organização familiar e suas mudanças. O gênero textual árvore genealógica pode resultar em instrumento motivador e mediador para o desenvolvimento das aprendizagens na LE. Dessa forma, ao elaborarmos nossas SDs, consideramos importante que os alunos aprendessem a falar na língua italiana sobre sua família nuclear e seus ancestrais.

A escolha pela SD sobre receita culinária está alinhada ao trabalho de ordenamento, descrito na BNCC no campo da vida cotidiana, o qual prevê habilidades que devem ser

²⁰ Segundo o dicionário virtual *Oxford Languages*, mimese significa “retórica” (ORATÓRIA), figura em que o orador imita outrem, na voz, estilo ou gestos, em discurso direto. 2. LITERATURA recriação da realidade na obra literária”. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 17 jul. 2023.)

trabalhadas com os alunos do 1º ao 5º ano da seguinte maneira:

- [...] relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras (BNCC, 2018, p. 96).
- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (BNCC, 2018, p. 105)
- Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BNCC, 2018, p. 105)
- Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BNCC, 2018, p. 121)
- Assistir, em vídeo digital, a um programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo. (BNCC, 2018, p. 123)
- Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros. (BNCC, 2018, p. 297)

Como vimos, são os gêneros que definem as bases, os moldes, as características e o conteúdo dos discursos. Segundo Bakhtin ([1952-1953] 2003, p. 301-302), “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala [...] a comunicação verbal seria quase impossível”. Pode-se dizer, então, que os indivíduos fazem uso dos gêneros como instrumentos (DOLZ, SCHNEUWLY *et al*, 2004) para a comunicação social, constituindo-se eles mesmos facilitadores para conectar, aos conhecimentos usados na vida cotidiana, os conteúdos trabalhados em sala de aula. Como o trabalho com os gêneros se torna um recurso didático²¹, ele facilita a aquisição de um GT em LE, uma vez que o aluno já o domine em LM.

Tal abordagem propicia aos alunos maior segurança ao interagirem e exporem seus saberes, pois lhes fornece suporte prático para que utilizem o que já conhecem. As características estáveis dos gêneros propiciam inferir e antecipar o comportamento verbal e não verbal do outro, facultando, assim, decisões condizentes com a situação. O domínio de um gênero na LM, portanto, contribui para que ele seja aprendido também em outra língua, isto é,

²¹ O recurso didático, segundo Souza (2007, p. 111): “[...] é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos”.

o trabalho com gêneros é realizado tanto na LM como na LE.

Conforme a necessidade, os gêneros podem ser escritos (artigos científicos, receitas, fábulas, poemas, contos, bilhetes, entre outros), orais (palestras, arguições, mensagens de voz etc.) ou, ainda, reunir elementos visuais (imagens, desenhos etc.) a elementos verbais (história em quadrinhos, folhetos de supermercado e que tais).

Schneuwly, Dolz *et al* (2004, p. 43) partem do pressuposto de que as escolas devem promover o ensino sistemático da comunicação (oral ou escrita) por meio das sequências didáticas, que consistem em:

[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

Nesse sentido, as **práticas de linguagem** são fruto da apropriação do indivíduo, pelas interações sociais, de uma linguagem que foi culturalmente construída ao longo da história. Assim, a análise sistemática das características dos gêneros fornece base significativa para que se tenha entendimento e aprofundamento dos conhecimentos acerca da textualidade. Já as **capacidades de linguagem** são as capacidades, ou potencialidades, que o indivíduo precisa ter para se expressar em uma situação comunicativa quando fizer uso de um determinado gênero.

Dolz, Schneuwly *et al* (2004, p. 46) sugerem oito estratégias didáticas para o ensino:

1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. antecipar as transformações possíveis, as tarefas e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. esclarecer com os alunos os objetivos e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. avaliar as transformações produzidas.

As estratégias didáticas acima embasaram a metodologia para a elaboração do desenvolvimento das SDs, de modo que os gêneros – árvore genealógica e receita culinária – sejam estudados para a sensibilização da língua e cultura italianas. Vale salientar que, para os estudiosos supramencionados,

[...] a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprias ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. (DOLZ, SCHNEUWLY *et al.*, 2004, p. 86-87)

Este modelo de elaboração das SDs é apenas uma estratégia pedagógica, e não pode garantir, por si só, o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

2.3 SDs: elaboração e aplicação

Ao refletir acerca da aprendizagem no âmbito educacional, nós entendemos que a elaboração e aplicação das SDs, assim como a reflexão de quais as mais profícuas estratégias didático-pedagógicas serão utilizadas para que ocorra o desenvolvimento pleno dos alunos, fazem parte do trabalho específico do docente.

As SDs se bem elaboradas e com intervenções didáticas-pedagógicas corretas podem facilitar as necessidades e facilidades do alunado. Ademais, facilitam que as atividades e tarefas sejam não somente planejadas de forma contextualizadas com a vida cotidiana, como também que o tempo didático-pedagógico possa ser flexibilidade garantindo que os ritmos individuais de cada aluno sejam levados em consideração.

Seguindo esse viés de análise, a escola, como instituição responsável por controlar meios para que os conceitos científicos sejam adquiridos pelos alunos, pode se beneficiar da utilização do uso das ferramentas digitais, conforme os resultados do estudo que Passarelli e Junqueira (2012, p. 298) realizaram com mais de 18 mil pessoas com idades entre 6 e 18 anos, pertencentes às redes públicas e privadas das cinco regiões do Brasil, demonstrando que

[esses indivíduos] investem longas parcelas de seu tempo, não apenas daquele disponível para o lazer e o entretenimento, mas também o do estudo e da realização das tarefas escolares, o do relacionamento social e familiar, e o [tempo] de toda sorte de atividade cotidiana, como o da alimentação e o do descanso. E, para isso, se revelam equipados com um conjunto de aparelhos e de dispositivos de acesso que lhes permite a mais ampla e permanente interatividade, na busca da satisfação de novas e crescentes necessidades de entretenimento, relacionamento, educação e consumo.

Sabe-se que os alunos de hoje já fazem uso dos recursos digitais desde que nascem, sendo denominados “geração dos nativos digitais”²². Portanto, estimular práticas educacionais sistematizadas que façam uso de recursos tecnológicos combinados às salas de aulas virtuais, em formato de ensino híbrido²³, permite ampliar o tempo didático para o processo de ensino-

²² Segundo Passarelli & Junqueira (2012, p. 22), “O educador americano Marc Prensky cunhou os termos nativo digital e imigrante digital. Um nativo digital é aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência, como videogames, Internet, telefone celular, MP3, iPod, iPad etc.”.

²³ Segundo Moran (2015), o ensino híbrido possibilita uma série de combinações da pessoa com o tempo e o espaço: pode-se fazer uso de métodos, estratégias de ensino e atividades com pessoas que estejam, de diferentes formas, interligadas. A nosso ver, o ensino híbrido é condizente tanto com a TASCH como com a pedagogia pós-método.

aprendizagem. Esses recursos promovem, ainda, a personalização do ensino, pois o professor, ao refletir sobre as peculiaridades de cada aluno em momentos extraclasse, tem possibilidades de planejar atividades digitais direcionadas.

Ademais, vale mencionar que, segundo o Caderno de Orientações do Ensino Fundamental de Jundiaí de 2022 (p. 44), tornou-se obrigatório o trabalho didático-pedagógico com tecnologia nos 4^{os} e 5^{os} anos da Educação Fundamental I. Dada a relevância social e esta incumbência legal, fizemos uso de tais recursos para a elaboração das SDs, árvore genealógica e receita culinária.

Na rede em que trabalhamos, as escolas são equipadas com acesso à internet. Os alunos têm computadores individuais (que podem ser usados uma vez por semana sob agendamento) e o projeto pedagógico é elaborado pelo colegiado escolar, como é normatizado pela lei. Dispõem, também, de *e-mail* institucional²⁴ e acesso ao Google Sala de Aula. Dessa forma, as duas SDs propostas farão uso das ferramentas digitais disponíveis na unidade escolar, que, sendo usadas com objetivos claros, facilitam o processo de ensino-aprendizagem da LE.

Em seu texto *Insegnare italiano a stranieri: dalla didattizzazione di materiale autentico all'analisi dei manuali in commercio*²⁵, Begotti (2008, p. 33) ressalta que:

O material didático é aquele criado *ad hoc* pelo autor para os alunos e proposto nos manuais de idiomas: diálogos, textos e vídeos “construídos” de forma abstrata, teórica, muitas vezes aparecem como pouco motivadores, são questionáveis porque não autênticos e, como tal, representam uma falsa pragmática.²⁶ (tradução nossa)

Entende-se que a autora põe em evidência que os materiais prontos podem levar à desmotivação e à falsa percepção de que são práticos e positivos para o aprendizado. A importância de o professor conhecer cada um de seus alunos, para planejar atividades e estratégias pedagógicas profícuas, habilita-os, pois, muito mais apropriadamente, a alcançarem um grau de desenvolvimento cognitivo, social e emocional condizente com sua maturidade. Nessa abordagem, como vimos, leva-se em consideração o alunado em seu contexto sócio-histórico-cultural. É imprescindível, portanto, que a flexibilização, tanto do material como das atividades, seja priorizada pelos professores, a fim de conseguirem sanar as dificuldades que porventura seus alunos apresentem. Essa reflexão também se relaciona com o princípio da particularidade da pedagogia pós-método.

²⁴ Os alunos dispõem de *e-mail* institucional, que foi disponibilizado pelo município.

²⁵ O texto de Paola Begotti encontra-se disponível em: http://www.provincia.bz.it/cultura/download/Articolo_2_Begotti.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

²⁶ Do original: “*Il materiale didattico è quello creato ad hoc dall'autore per gli studenti e proposto nei manuali di lingua: dialoghi, testi e video “costruiti” a tavolino spesso appaiono come poco motivanti, discutibili perché poco autentici e in quanto tali rappresentano un falso pragmatico*”.

Vilson J. Leffa (2007, p. 11), estudioso sobre a produção dos materiais didáticos e as teorias e práticas necessárias para essa elaboração, ressalta que existem dois objetivos principais e interligados: que o trabalho pedagógico do professor se torne “mais presente”, e que ele possa verificar “o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas”.

Para a aplicação do material didático, conforme esse autor, é necessária a realização de uma sequência de tarefas que consistem em, no mínimo, quatro momentos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação (Leffa, 2007, p. 15-16). Esses quatro momentos formam um círculo ininterrupto: ao concluir a avaliação, obtém-se material para uma nova análise, que, por sua vez, desencadeia outro desenvolvimento e, depois, sua implementação, e assim sucessivamente.

As reflexões de Leffa (2007) são condizentes tanto com os legados de Vygotsky acerca da ZDP como com a pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (1994a, 1994b). Assim, convém expor o que Leffa propõe sobre cada uma daquelas etapas.

2.3.1 Análise

A priori, deve-se realizar um diagnóstico para verificar o que o aluno já sabe e quais as necessidades que ele apresenta, para, assim, incluir o novo conteúdo a ser compreendido e aprendido. Para que a aprendizagem seja possível, primeiro, o material deve estar adequado à bagagem de conhecimentos que o aluno já possui, e segundo, estes saberes devem servir de

[...] andaime para que ele alcance o que ainda não sabe. Ninguém aprende algo que é totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo. A capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária para o sucesso de um determinado material (LEFFA, 2007, p. 16).

2.3.2 Desenvolvimento

Neste momento os objetivos precisam ser detalhados e claros, para que se facilitem a avaliação e a verificação do que cada aluno aprendeu e do que precisa ser retomado. As SDs propostas nesta dissertação pautam-se por objetivos traçados em cada encontro, os quais se realizam e são avaliados pelo uso de variados instrumentos, como por produções orais, obtidas de conversas pontuais, com cada aluno individualmente ou coletivamente, em rodas de conversa; ou por registros escritos feitos nas atividades do grupo. A avaliação continuada de cada etapa é imprescindível para se saber se as tarefas das SDs estão atingindo os objetivos educacionais para o ensino da LE.

2.3.3 Implementação

De acordo com Leffa (2007, p. 40), este terceiro momento pode estar ligado a

[...] três situações básicas: (1) o material vai ser usado pelo próprio professor, (2) o

material vai ser usado por outro professor, (3) o material vai ser usado diretamente pelo aluno, sem presença de um professor.

Cada situação exige do produtor do material um detalhamento diferente; quer dizer, se o próprio professor é quem vai utilizar o material pedagógico, o grau de detalhamento será menor que o dispensado à situação 2, em que outro professor o utiliza, e, na situação 3, quando o aluno tem autonomia para utilizá-lo, o detalhamento será o mais preciso possível, isto é, o estudante tem de ter o máximo de informações para executar as tarefas sugeridas sozinho.

2.3.4 Avaliação

A avaliação do material pode ser feita de modo informal ou formal. No primeiro caso, informalmente, o professor prepara o material e o avalia, operando as alterações que ele próprio considere pertinentes. Já a avaliação formal se dá quando o material é usado em larga escala por um grupo de profissionais, e deve se valer de questionários, entrevistas e outros recursos avaliativos afins. Os responsáveis pela elaboração dos materiais necessitam dessa devolutiva, para estudar as modificações necessárias.

Para o presente trabalho, propõe-se que a avaliação do material pedagógico seja realizada de modo contínuo, tendo por instrumentos os registros das produções (orais e escritas) e das interações dos alunos no grupo. As SDs devem considerar essas avaliações para repensar estratégias pedagógicas mais exitosas que atuem nas ZDPs dos alunos, promovendo conteúdos ainda não aprendidos por eles.

Ao refletir sobre a produção do próprio material, constata-se que este é um processo complexo, porque envolve tempo, dedicação, estudos constantes e inúmeras reflexões acerca dos aprendizados dos alunos, além de envolvimento motivacional e, sobretudo, ponderação sobre a meta alcançada por todos e a prevista no currículo.

Essas reflexões estão diretamente relacionadas com a qualidade de trabalho do docente e com o compromisso que acarretam as ações pedagógicas, pois um dos objetivos centrais de se produzir um material didático é a melhoria educacional, que se reflete no sucesso do aprendizado dos alunos e em sua trajetória ascendente a patamares de autonomia cognitiva, social e emocional – e, conseqüentemente, política. Então, para que o aluno se torne um cidadão crítico, que exerça plenamente seus conhecimentos e contribua para a transformação social, o processo de ensino-aprendizagem não pode, em nenhuma hipótese, prescindir de ações pedagógicas significativas para os alunos.

2.4 Materiais autênticos

Como mencionado na introdução desta dissertação, ao iniciarmos as aulas de italiano, constatamos a ausência de materiais didáticos apropriados para o ensino da língua e cultura italianas. Então, procuramos utilizar nas SDs materiais autênticos (MA) para proporcionar o aprendizado da língua tal qual ocorre na vida real.

O termo MA é entendido aqui, nas palavras MAURO (2013), como “material que não foi preparado e adaptado para o ensino de língua estrangeira, mas que era endereçado na origem a falante nativo da língua em questão” (p. 15).

O uso do MA evita, justamente, a artificialidade de certos textos didáticos. Assim como proporcionam aos discentes uma exposição mais genuína aos gêneros textuais em seus contextos naturais. Isso porque refletem a variedade de estilos, vocábulos e estruturas presentes na comunicação cotidiana.

Para prosseguir na nossa análise, consideramos relevante a necessidade da didatização dos MA. Sendo assim, recorreremos aos estudos de Vieira (2012, p. 4), em sua dissertação de mestrado, intitulada “A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano Língua Estrangeira”, apresenta o texto *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, de Begotti²⁷, na qual a autora italiana afirma que, “entre as competências exigidas de um professor encontra-se, certamente, a capacidade de **didatizar materiais autênticos** para os próprios estudantes” (negrito nosso),²⁸ demonstrando a relevância da didatização.

Nesse sentido, a didatização está atrelada a um compromisso com a responsabilidade de propiciar situações com as quais o estudante realmente aprenda. Por conseguinte, sua elaboração precisa ser feita de forma sequenciada e contextualizada, não improvisada, garantindo a aquisição de habilidades comunicativas consistentes.

De acordo com Vieira (2012, p. 85),

[a didatização de materiais didáticos autênticos] não implica alterações, adaptações ou simplificações promovidas no texto autêntico pelo professor, mas, sim, elaboração de atividades com base em tal texto. Tais atividades são criadas pelo docente a partir desse material, sem que o professor efetue modificações no texto em questão; isto é, o processo de didatização, a nosso ver, diz respeito à criação de atividades a partir de um material que apresenta *input* genuíno, e não um *input* alterado ou adaptado.

Constata-se, portanto, que a didatização requer do professor, seja de língua estrangeira, seja de língua materna, um estudo aprofundado e constante de teorias pedagógicas, tecnologias, atualidades do cenário mundial, para que a elaboração de materiais didáticos habilite os alunos

²⁷ O texto de Paola Begotti encontra-se disponível em: https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_didattizzazione_analisi_teorica.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

²⁸ Apud Vieira, 2012, p. 84.

a desenvolverem competências comunicativas pertinentes ao mundo real. Esse processo aponta para um investimento pessoal permanente, de modo a promover a formação do profissional em seus aspectos teórico, prático e instrumental. Sendo assim, o professor precisa realizar reflexões constantes para consolidar seus conhecimentos, e, com propriedade, pode revisar os materiais e flexibilizá-los de modo a atender às necessidades dos alunos.

Segundo Kumaravadivelu (2003, p. 32-33), o professor passa a ter “autonomia para decidir como ensinar e para saber como agir diante das inevitáveis imposições advindas das instituições, do currículo e do livro didático” (tradução nossa). O autor coloca o professor como “intelectual transformador” (GIROUX, [1988] 1997; FREIRE, [1961] 1996, [1987] 2019; ZEICHNER, 2008), “agente de mudanças sociais, reflexivo e autônomo” (ORTALE [2023], FERRI; SILVA, 2021, p. 182), pois ele não apenas investe na produção de material a ser ministrado, mas engendra as transformações sociais. Ao provocar situações de ensino-aprendizagem que estimulam os alunos a compartilharem novos conhecimentos, o docente lhes fornece as condições essenciais para que possam efetuar a mobilidade social.

Levando em consideração os alunos da escola da rede municipal de Educação de Jundiá, selecionamos textos autênticos que funcionam como facilitadores para o contato com a língua e a cultura estrangeiras. Essa produção da didatização, segundo Vieira (2012, p. 85), possui etapas importantes a ser percorridas, quais sejam:

[...] a escolha de um texto autêntico com base nas necessidades e nos interesses do grupo de alunos ao qual ele será destinado; a definição e a delimitação dos objetivos a ser atingidos a partir do trabalho com esse texto; a seleção e/ou elaboração de atividades que permitam explorar, ao máximo, o texto selecionado; a aplicação de tais atividades e a avaliação dessa aplicação.

Nas SDs propostas, faz-se uso de vídeos com o objetivo de apresentar a LE tal como é usada pelos falantes nativos e ampliar a motivação²⁹ dos alunos para seu aprendizado, desencadeando com maior facilidade sua competência comunicativa. A utilização dos vídeos como recurso gera um conjunto de possibilidades de estratégias pedagógicas para o seu manuseio em sala de aula – por exemplo, incentiva a criatividade no processo de ensino-aprendizagem, tanto dos alunos como dos professores, e evidencia a percepção direta das necessidades dos alunos (como a possibilidade de diminuir a velocidade da transmissão para a audição perfeita dos fonemas, ou repetir quantas vezes for preciso para a apreensão do que se deseja; a utilização de legenda nos diálogos; a pausa providencial em temas que chamem para uma discussão pormenorizada). Esses recursos audiovisuais combinam uma série de estímulos

²⁹ São muitos os estudos realizados sobre motivação; utilizaremos os estudos de Gardner (citado em Tremblay e Gardner, 1995, p. 506), que se refere ao conceito como “extensão do esforço de um indivíduo para aprender uma língua, pelo seu desejo de fazê-lo e pela satisfação experienciada durante o processo”.

que desencadeiam sentimentos que vão desde a vinculação com o que está sendo apresentado, o sentimento de “pertencimento”, ao desconforto e à aversão total, perante casos como guerras, devastação ambiental, pobreza e violência extremas etc. Os elementos audiovisuais permitem aos alunos, ainda, o acesso a aspectos culturais, sociais e geográficos desconhecidos por eles, justificando-se sua utilização como importante coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem de LE. Na SD, os vídeos são, definitivamente, um meio eficaz para aproximar o aluno da cultura e da língua italiana.

Os vídeos³⁰ interferem, pois, na dinâmica da classe, alterando aquela velha concepção de aluno passivo e de aulas expositivas nas quais o professor é o único detentor dos saberes. Após sua apresentação, o ideal é propor uma roda de conversa para que os alunos exponham o que aprenderam e tirem suas dúvidas. Tal prática leva o sujeito a aprimorar sua expressão oral em LE e seus conhecimentos sobre uma cultura estrangeira, além de habilitá-lo a selecionar o que é relevante para si mesmo, aguçando sua consciência crítica e cidadã. Portanto, esse recurso midiático permite não só sistematizar um determinado conteúdo, mas criar uma atmosfera integrada de conteúdos extraídos da vida real, com elementos de ludicidade, humor, relaxamento, empatia, motivação, despertando a atenção para o processo de ensino-aprendizagem.

Vimos que o uso desses recursos suscitam diversos estímulos (visual, auditivo, gestual) que facilitam a compreensão da complexidade da língua, por seu aspecto vivo e adaptável ao gênero discursivo que esteja sendo estudado. A despeito disso, os elementos selecionados para o trabalho não podem prescindir nunca do valor que devam ter especialmente para os alunos, corroborando então seu interesse no aprendizado. O tempo, o espaço, a modalidade e os percursos propostos são apenas sugestões, e podem sofrer diversas alterações. Caso contrário, não poderia estar em consonância com a pedagogia pós-método, segundo a qual há necessidade de se considerarem as peculiaridades e os conhecimentos iniciais dos alunos para que eles avancem em seu processo de aprendizagem.

Dolz, Schneuwly *et al* (2004, p. 107-108), ao discorrerem sobre as orientações metodológicas referentes à produção de uma SD, advertem que

[...] por vezes, corre-se o risco de torná-la estática ou mesmo de vê-la desviada dos princípios sobre os quais se apoia [...] nem todos os problemas que podem aparecer estarão previstos. Portanto, para adaptar o trabalho à realidade de sua turma, o professor deverá, por vezes, criar outras atividades ou modificar os textos de

³⁰ Vale destacar que sugerimos alguns vídeos autênticos ao longo das SDs, porém eles podem não estar disponíveis nas redes sociais virtuais no momento em que o leitor for usá-los. Desta forma, os vídeos podem ser substituídos por outros mais convenientes ao contexto sócio-histórico e cultural dos alunos em questão.

referência utilizados.

As SDs elaboradas aqui podem auxiliar os professores que estejam iniciando o ensino de LE. É importante ressaltar que nossa intenção é fornecer uma contribuição auxiliar, uma vez que as SDs não são destinadas a serem aplicadas de maneira rígida, mas sim a apresentar o que foi concebido para os alunos descritos nesta dissertação. A partir dessas sequências, os leitores interessados em utilizá-las poderão criar seus próprios materiais, inserirem outros MAs. Desta forma, portanto, encontrar neste trabalho um substrato para elaborar sua própria didatização. Afinal, o papel do docente transcende o mero papel de aplicador de técnicas e metodologias, sendo, na verdade, um construtor de conhecimento e facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

2.5 Tradução automática³¹

Se bem usada em sala de aula, a tradução automática pode ser um fator agregador muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Com essa afirmação, não estamos menosprezando o trabalho docente, mas apenas considerando que os aplicativos de tradução têm diversos benefícios que, quando bem dirigidos, auxiliam nos objetivos do ensino de línguas.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Ethnologue³² Em 2021, existem 7.139 idiomas no mundo, os quais revelam a visão de mundo e a cultura peculiar de um povo. Ao conhecer outros idiomas, a pessoa passa a vivenciar um intercâmbio cultural, a compreender os diversos contextos em que aquele idioma é falado, quais os saberes produzidos por aquele povo, e a valorizar a diversidade como forma de crescimento, além de colocar em perspectiva sua própria cultura.

Nesse sentido, o docente que pretende auxiliar o aluno a desenvolver certa autonomia com o estudo de idiomas, a nosso ver, precisa não apenas apresentar aos alunos as ferramentas de tradução, mas também refletir com eles sobre as vantagens e desvantagens em utilizá-las, uma vez que já estão popularizadas até entre as crianças, que fazem uso delas para traduzir instruções de jogos ou outras situações sociais. Agregá-las ao processo de ensino-aprendizagem será, sem dúvida, enriquecedor para nosso trabalho.

Segundo a pesquisa de mestrado produzida por Peixoto (2016), nos resultados de uma

³¹ Existem inúmeras plataformas e aplicativos disponíveis na Internet que realizam a tradução automática. É importante que o docente tenha domínio do recurso virtual que será utilizado nas estratégias didático-pedagógicas para que, assim, saiba orientar os alunos a fazer uso profícuo desses recursos.

³² Dados extraídos do *site*: <https://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

tradução automática comparados aos de um tradutor, são poucas as diferenças. Peixoto observou que:

[...] as mudanças necessárias para que o texto esteja de acordo com as convenções de escrita são poucas [...], uma vez comparados os acertos, estes são em maior número [... o uso da tradução automática é] uma forma de criar uma atmosfera mais favorável ao ensino e de resguardo às características individuais do alunado, num ambiente que favorece a interação e o compartilhamento de experiências de todos, sem margem para exclusões ou exaltação de pontos de vista isolados. (2016, p. 37-38)

Na elaboração de nossas SDs, contamos com atividades que permitirão aos alunos usar as ferramentas da tradução automática; porém, faz-se indispensável que o professor converse com os alunos a respeito das limitações e das vantagens desses instrumentos.

Sabemos que o uso do tradutor *online* não substitui a importância do trabalho didático pedagógico exercido pelo docente, tampouco é uma ferramenta isenta de erros. Pelo contrário, não é capaz de traduzir corretamente todas as palavras e/ou textos por desconsiderar-lhes o contexto em que estão inseridos. Porém, apesar de todas as dificuldades mencionadas, o recurso, se bem orientado, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem de idiomas, pois proporciona certa autonomia para traduzir palavras /ou textos simples, ouvir a pronúncia do que foi digitado, transcrever o que está sendo lido na LE. Vale destacar a relevância de dedicar um tempo didático pedagógico para explicar a utilização do recurso e refletir sobre suas limitações.

2.6 Atividades suplementares

Algumas atividades, doravante AS, foram inseridas nas SDs como coadjuvantes para auxiliar no processo ensino-aprendizagem do gênero proposto e dos conteúdos atrelados a eles. As atividades suplementares servem para possibilitar aos alunos que aprendam conteúdos de modo a ampliar as interações verbais no cotidiano da sala de aula. O aprendizado de palavras de gentileza que são necessárias e comuns nos diálogos escolares e que o aprendizado delas na língua italiana possibilitam que os alunos façam uso de tais saberes. Inseriu-se, também, às nomenclaturas referentes aos dias da semana, meses do ano, números, dentre outros.

2.7 Tarefas de casa

É sabido que as tarefas de casa, doravante TC, são objetos de estudos e frequentes na vida escolar dos estudantes. Elas são vinculadas a diferentes referenciais de educação, sociedade, família e escola. Portanto, não existe um padrão universal para serem preparadas e atingirem o objetivo de fomentar o desenvolvimento.

Sendo assim, as TC concebidas e preparadas nesta dissertação foram elaboradas a partir das peculiaridades do alunado, da sociedade e tipo de famílias que estão inseridas. Ademais, pretende-se que as TC rompam com o paradigma, muitas vezes arraigados no imaginário dos

alunos e seus familiares, de que elas são obrigatórias, enfadonhas e repetitivas. Então, as TC foram planejadas para serem agradáveis, lúdicas e para que os alunos tenham autonomia para executá-las.

As TC aqui sugeridas envolvem assistir a vídeos que auxiliam no aprendizado em razão de seu caráter polissensorial, de seus atrativos e seus conteúdos condensados, permitindo, por exemplo, a realização de pesquisas que envolvem seus meios sociais, seus familiares, suas origens, dentre outras estratégias.

Vale destacar que a possibilidade de socializar seus deveres de casa com os amigos de sala incentiva a execução das TIC, assim como amplia os conhecimentos e possibilita a sistematização e ressignificação do que foi pesquisado em casa.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

No presente capítulo, discutiremos sobre os procedimentos teórico-metodológicos utilizados nesta pesquisa para a elaboração das duas sequências didáticas com base na pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006). A ideia é sensibilizar, por meio da aplicação das SDs, os alunos do 4º ano do EFI de uma escola pública para o aprendizado da língua e da cultura italianas como LE.

Assim, na primeira SD, trabalhamos com o gênero árvore genealógica, de modo a propiciar condições para que os alunos pudessem usar seu conhecimento prévio sobre o gênero na LP e ampliá-lo a fim de conseguirem, por meio de atividades sequenciadas, escrever um texto, dentro do gênero já citado, em LE.

A segunda SD fará uso do gênero receita culinária, pois os alunos podem acionar os conhecimentos que já dispõem sobre o gênero na LM, e, amparados nesses saberes, terão mais possibilidades de construir outros aprendizados, tanto na LM como na LE. Nessa perspectiva, por meio da SD em um gênero já conhecido, os alunos, em situações de interação, terão capacidade de explorar as habilidades de leitura, produção textual e oralidade na LE.

Diante disso, realizaremos uma contextualização da pesquisa, com enfoque no modelo didático de gêneros proposto por Dolz, Schneuwly *et al* (2004), para a construção das SDs que elaboramos.

3.1 Tipo de pesquisa

A presente dissertação, por se tratar de um estudo referente aos processos de ensino e aprendizagem da LE, insere-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois não trabalha com medições de grandezas para análise de dados. Ela não possui uma segurança estática, prevista com os parâmetros fixos da matemática e da estatística, não há, portanto, modelos fixos para realizar sua análise. Isso dito, porque o alvo de estudo é de caráter vivo, mutável e inserido em um contexto sócio-histórico e cultural e que ao interagir, alteram-se constantemente.

Portanto, nesta pesquisa nos preocupamos em elaborar SDs que servissem como estratégias educacionais as quais viabilizassem a sensibilização dos alunos à língua e à cultura italianas sem quantificar os aprendizados de cada aluno. Isso porque a **pesquisa qualitativa** tem como pressuposto fundamental a reflexão e análise atrelada à relevância do contexto sócio-histórico e cultural em que o indivíduo está inserido. Dessa forma, o contexto em que a pesquisa acontecerá deve ser detalhada para que o tema possa ser determinado para ele, em específico.

Dentro da **abordagem qualitativa**, realizamos aqui que se convencionou chamar de pesquisa-ação, pois, além de compreender as intervenções nas situações de ensino-

aprendizagem, ela tem por objetivo a intervenção nesses contextos. Isso porque, ao serem propostas as SDs aos alunos, espera-se que ocorra um desenvolvimento, materializado no aprendizado da língua e da cultura italianas. Os conhecimentos são mobilizados por meio das proposições das SDs, as quais serão aplicadas a alunos do 4º ano do EF I de uma escola pública municipal de Jundiaí (SP). Os alunos, ao serem expostos às atividades propostas nas SDs e em interação com os demais alunos e o professor da sala, terão possibilidade de mobilizar sua ZDP e, conseqüentemente, alcançar o desenvolvimento de suas FPS para aprender a língua e cultura italianas.

Nesse sentido, percebe-se que existe um problema real a ser resolvido, ou seja, de desenvolver SDs para a sensibilização da língua e culturas italianas para crianças de uma dada faixa etária e lugar específico, considerando as peculiaridades de um contexto sócio-histórico e cultural. Essa pesquisa precisa ser participativa, então foi necessário pensar em estratégias de ensino para que todos os alunos e adulto-pesquisador tivessem condições de participar, interagir com as propostas educativas.

3.2 O contexto da pesquisa

Considerando a necessidade de minimizar a carência de materiais didático-pedagógicos voltados para a sensibilização do processo de ensino-aprendizagem da língua e cultura italianas, esta dissertação busca pesquisar e organizar SDs que possam colaborar com o trabalho docente na sensibilização do ensino da língua e culturas italianas, com foco nos alunos brasileiros do EF I de uma escola da rede pública da zona rural do município de Jundiaí, no estado de São Paulo.

Elaboramos nosso projeto de pesquisa e o apresentamos ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, integrando o Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas. Nesse sentido, pensávamos em realizar uma sequência didática e aplicá-la, porém, com a situação pandêmica entre 2020 e 2021, consideramos a possibilidade de elaborar reflexões teóricas e atividades para compor as SDs.

Ao longo da pesquisa, percebemos que era de extrema relevância, antes de iniciarmos a SD com o gênero receita culinária, realizar uma SD que propiciasse aos alunos o contato com as origens de seus familiares, sua ascendência italiana, haja vista uma grande parcela da população do município de Jundiaí ser descendente de imigrantes italianos.

O trabalho com os gêneros árvore genealógica e receita culinária foi previsto para durar um semestre cada, com a sugestão de que, por ocasião da Feira de Ciências, no final do ano,

houvesse a apresentação dos alunos de LE para o colegiado escolar.

3.3 O contexto escolar

A escola pública em questão faz parte da Unidade de Gestão Escolar (UGE) do município de Jundiaí, no estado de São Paulo. Ela é composta de nove salas de aula, sendo dividida em dois segmentos da Educação Básica: Educação Infantil II (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), com duas salas, e Ensino Fundamental I (crianças de 6 a 10 anos), com sete salas, distribuídas, como mencionado na introdução, em 5 salas no período da manhã e 4 salas no período da tarde.

Está situada em área rural, dispondo de um espaço físico externo bastante amplo, formado por um bosque e um parque. Nesse espaço fora da sala de aula são realizadas estratégias didático-pedagógicas diversas. O bosque é amplo e arborizado, e comporta, além de árvores frutíferas e ornamentais, uma horta escolar na qual os alunos realizam, ao longo do ano, a atividade Inova na Horta, cujos objetivos, dentre outros, são incentivar os alunos a refletir sobre a alimentação sem agrotóxico, consumo de micro e macronutrientes saudáveis, o não desperdício de alimentos, plantio e cuidado com o meio ambiente e com os seres vivos.

As aulas são ministradas por professores unidocentes e por professores especialistas. Os primeiros são responsáveis pelas aulas das seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia. A pesquisadora é atualmente coordenadora de uma creche municipal da prefeitura de Jundiaí. Porém, atuou até 2019 como professora unidocente, na qual ficava todos os dias com os alunos, em um total de 20 horas-aula semanais, das quais 2 horas-aula eram destinadas à sensibilização do aprendizado de língua e cultura italianas. Os professores especialistas são incumbidos de desenvolver as aulas de educação física (2 horas-aula por semana), língua inglesa (2 horas-aula por semana) e arte (1 hora-aula semanal).

3.4 Sobre a pesquisadora

A pesquisadora tem formação superior em Psicologia, pelas Universidades Padre Anchieta, e em Pedagogia, pela Faculdade Interativa COC (UNICOC). Pós-graduada em Gestão Escolar, pelo Centro de Universidade Internacional (UNINTER), e aluna regular da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) em Letras, na Área de Língua, Literatura e Cultura Italianas do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tem experiência de dezoito anos na educação, dos quais, treze anos foram destinados ao EFI – quatro deles ao 4º, cinco ao 5º ano e a dois anos ao 2º ano do EFI; e cinco ao Ensino II (creche com alunos de 1 ano até 3 anos e 11 meses). Professora efetiva

e concursada na UGE desde 2010.

Em 2017, ingressou na referida escola pública, e dois anos depois, passou a ministrar a sensibilização do ensino da língua e da cultura italiana para alunos do 5º ano do EFI, em uma classe com vinte alunos. Nesse período foi sendo gestado o pré-projeto da presente dissertação a ser apresentado à Universidade de São Paulo. Em 2020, realizou com 100% de aproveitamento as disciplinas do mestrado e deu início à pesquisa propriamente dita. Atualmente, atua como coordenadora da Educação Infantil, em uma creche da unidade de gestão educacional da prefeitura de Jundiáí.

3.5 Estruturação metodológica das SDs

Foram propostos doze encontros ao longo de três meses para cada SD – ou seja, encontros semanais, no primeiro semestre, no gênero árvore genealógica (AR), e no segundo, receita culinária (RC).

As SDs foram planejadas de forma interdisciplinar, ou seja, os conteúdos de outras áreas de conhecimento aparecem interligados, evitando que os saberes estejam fragmentados ou alijados da vida cotidiana. Como exemplo, tem-se o projeto interdisciplinar Inova na Horta, do currículo da UGE, que traz questões das Ciências da Natureza que podem ser equacionadas em SDs para o ensino-aprendizagem de LE. Tanto para o gênero AR como para RC, esse projeto se presta a inúmeras atividades suplementares.

Os encontros semanais foram pensados para terem duração de 120 minutos/2 horas, com a possibilidade de serem ampliados de acordo com as necessidades dos educandos. As SDs foram planejadas para ocorrer em encontros presenciais, porém, com flexibilidade para encontros remotos ou assíncronos. Antes do início das SDs, os pais e responsáveis precisam estar cientes, em reunião, do trabalho que seria desenvolvido, pois eles são considerados coautores do processo de ensino-aprendizagem. Também é necessário que os alunos estejam em sala de aula nesse momento, pois o fato de saberem o que vão aprender poderia levá-los a se sentirem mais motivados com o aprendizado da LE. Dessa forma, todos os atores envolvidos no processo educacional precisam estar presentes e entenderem melhor a proposta e os objetivos, além de poderem tirar suas dúvidas.

Vale destacar que as atividades propostas nas SDs foram pensadas, em sua maioria, para fomentar um espaço de aprendizagem de confiança e ludicidade para os alunos. De acordo com Pessolano e Dalla Corte (2018, p. 4):

O lúdico ainda encontra respaldo na perspectiva vygotskyana pela inevitável intervenção na zona de desenvolvimento proximal do educando, ou seja, a interferência de outras pessoas influencia significativamente o

desenvolvimento de uma prática individual. A interação com pessoas que possuem diferentes experiências e diferentes níveis de desenvolvimento pode ocorrer informalmente, o que não exclui a legitimidade da aprendizagem, uma vez que esta não é uma simples transmissão de ideias ou práticas, mas a reelaboração individual de conceitos e significados culturalmente difundidos.

Nesse viés de compreensão, verifica-se a importância de provocar situações lúdicas para o desenvolvimento das aprendizagens, entendidas como um processo subjetivo de reconstrução individual amparado pelo princípio da cooperação. Para criar situações interativas e lúdicas, a SD pode se valer de jogos, vídeos autênticos, realização, por parte dos alunos, de pesquisas, atividades em que possam colocar em prática receitas culinárias. Com essas atividades propostas, nosso objetivo era que os alunos conseguissem expor seus conhecimentos linguísticos na língua italiana sem receio de errar, e que, ao interagirem com o grupo, pudessem aprimorar seus conhecimentos. Para Cristóvão (2009, p. 4), o conceito de SD permite:

a) [...] um trabalho integrado; b) pode articular conteúdos e objetivos sugeridos por orientações oficiais (Diretrizes Curriculares, por exemplo) com aqueles do contexto específico (Projeto Político-pedagógico ou planejamento anual); c) contempla atividades e suportes (livro, internet etc.) variados; d) permite progressão a partir de trabalho individual e coletivo; e) possibilita a integração de diferentes ações de linguagem (leitura, produção escrita etc.) e de conhecimento diversos.

É pertinente que se reflita sobre alternativas didáticas para a ampliação do tempo didático. Uma das estratégias positivas é a realização de deveres de casa e práticas de socialização em rodas de conversas em sala de aula, para os estudantes retomarem os conteúdos. Outros recursos que ampliam a interação entre os membros do grupo (alunos, professor e responsáveis) é a proposta de criação de um grupo de *WhatsApp* ou afim para que possam trocar informações e interagir durante os dias da semana em que não tiverem aula da LE, bem como a criação de uma sala de aula virtual, pela plataforma Google Sala de Aula³³, por exemplo. Nos espaços virtuais, podem ser compartilhadas indicações de *sites*, *blogs*, vídeos e outros meios que auxiliam no processo ensino-aprendizagem.

Vale destacar a relevância das SDs e deixar um tempo didático para que ocorra a roda de conversa, recurso muito profícuo para que o aluno pratique a expressão e a organização de seu pensamento, ordenando as inúmeras informações que lhe chegam. É uma ferramenta importante para auxiliar o professor a compreender as singularidades e peculiaridades de cada

³³ Google Sala de Aula é um recurso que está sendo utilizado na UGE de Jundiá desde de 2020, depois do início da pandemia de covid. Os docentes e os alunos da escola em que trabalhamos utilizam-se desta ferramenta regularmente, para acessarem aulas síncronas, tarefas complementares e opcionais. Dessa forma, aproveitar este espaço virtual para inserir as tarefas, informações, atividades da SD, a nosso ver, resulta em motivação e autonomia para os alunos. Além do que, os materiais inseridos não são apagados.

aluno, podendo embasar-se nesses saberes para conseguir realizar estratégias pedagógicas adequadas e dirimir as dificuldades. Ademais, por meio do diálogo, há o desenvolvimento do respeito mútuo, em que cada aluno assume seu lugar de fala para expressar sua opinião, suas dúvidas, seus anseios, aprendendo a respeitar as opiniões diferentes, as facilidades e as dificuldades dos outros.

Convém mencionar que as SDs sugeridas por nós permitem a interdisciplinaridade com diversas áreas do conhecimento propostas pela BNCC para o 4º ano do EFI, as quais mencionamos no início de cada SD, para facilitar o trabalho do docente em planejar e ampliar o tempo didático, com a inserção de mais atividades referentes aos conteúdos e às habilidades descritas.

Ao serem apresentados os ingredientes das receitas, pode-se propor uma pesquisa a respeito dos conceitos de misturas homogêneas e heterogêneas, de modo que os alunos venham a realizar experimentos para que esses conceitos sejam assimilados. Assim, vale mencionar a fermentação dos pães que potencializa a realização de experimento sobre os microrganismos – leveduras – existentes na vida cotidiana. Essas são algumas das possibilidades para a execução da interdisciplinaridade com a SD.

As receitas, por se utilizarem de medidas convencionais universais e por serem descritas em tópicos, facilitam a compreensão do que está escrito em outro idioma. Assim, podemos dizer que as receitas permitem ao aluno realizar a tarefa com mais autonomia que um gênero narrativo-argumentativo, o qual exige muito mais léxico já consolidado para ser escrito e lido.

Como dito anteriormente, a dissertação é embasada na pesquisa qualitativa e na pesquisa-ação, pela relevância do contexto sócio-histórico e cultural que os indivíduos estão inseridos, somado à necessidade de pesquisar, colher as informações sobre o contexto e os indivíduos de forma que o material desenhado para as SDs vai se transformando e alterando com base nas necessidades que emergem do contexto. Nesse sentido, as SDs foram pensadas para um ano letivo. A seguir, apresentaremos uma síntese dos conteúdos e objetivos essenciais nas SDs e que podem ser analisadas de modo integral.

A SD relativa ao **primeiro semestre letivo** com 14 aulas, porque estima que as aulas comecem em meados de março e terminam no começo de julho, momento em que a escola faz anualmente uma apresentação entre os alunos e comunidade escolar (pais, funcionários, comunidade dos arredores da escola). Sendo assim, a exposição dos alunos auxiliará na motivação para o aprendizado de demais conteúdos propostos na próxima sequência, pois, em geral, os alunos costumam apreciar a apresentação e a demonstração do que aprenderam.

Quadro 2 – Semestre 1 – Conteúdos e objetivos (SD gênero árvore genealógica)

Aulas	Módulos	Conteúdos e objetivos
01	Apresentação da SD	Conhecer a SD e interessar-se por ela. Refletir acerca da origem dos sobrenomes. Entender como os sobrenomes foram criados e entendê-los como forma de identificação das pessoas Aprender a pronúncia do alfabeto e algumas palavras de cortesia.
02	Módulo I	Promover a compreensão do gênero trabalhado na SD. Identificar o destinatário e a finalidade social do gênero. Possibilitar o aprendizado dos substantivos referentes ao grau de parentesco familiar em italiano e na LE. Possibilitar o contato com novas palavras na LE.
03	Módulo I Produção inicial	Expor os conhecimentos prévios. Conhecer as características e a estrutura do gênero. Aprender a escrita inicial do gênero na LM. Conhecer a estrutura e características do gênero. Aprender e usar palavras na LE.
04	Módulo I	Conhecer o repertório lexical relativo aos membros da família. Ampliar o contato oral e escrito com a LE.
05	Módulo II	Desenvolver capacidades discursivas ao trabalhar com palavras referente aos membros da família.
06	Módulo II	Desenvolver capacidades discursivas e linguístico-discursivas ao trabalhar com a apresentação dos membros da família dentro de atividades preparadas para a SD.
07	Módulo II	Desenvolver capacidades discursivas e linguístico-discursivas acerca dos números na LE de 0 a 100 em razão da relevância desse conteúdo na SD.
08	Módulo II	Conhecer e desenvolver capacidades discursivas e linguísticas sobre os vocábulos referentes à família.
09	Módulo II	Conhecer e desenvolver habilidades sobre o gênero entrevista e utilizá-las para ampliar os vocábulos na LE.
10	Módulo II	Realizar atividade lúdica para saber a origem dos sobrenomes e desenvolver capacidades de pesquisa e uso de recursos eletrônicos. Entrar em contato com novas palavras em italiano e fazer uso delas no decorrer da SD. Conhecer e ampliar os conhecimentos culturais sobre as regiões da Itália.
11	Módulo II	Aprender sobre a origem do sobrenome. Entrar em contato com novas palavras em italiano. Conhecer as regiões da Itália. Usar os recursos tecnológicos e alguns <i>sites</i> com orientação.
12	Módulo II	Preparar para a apresentação do gênero para os demais membros da escola.
13	Módulo II	Preparar para a apresentação do gênero para os demais membros da escola. Usar o Google Earth para conhecer um pouco das cidades

		italianas.
14	Produção final “Presentazione”	Expor oralmente o gênero para os membros da unidade escolar e na língua italiana.

No quadro a seguir sistematizamos os Conteúdos e Objetivos da segunda SD, referente ao gênero receitas culinárias, cuja aplicação está planejada para ocorrer no **segundo semestre letivo**.

Quadro 3 – Semestre 2 – Conteúdos e objetivos (SD gênero receita culinária)

Aulas	Módulos	Conteúdos e Objetivos
01	Apresentação da situação	Conhecer a SD do gênero. Sensibilizar e refletir sobre o gênero. Adquirir informações sobre o gênero.
02	Módulo I	Expor os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero. Conhecer o repertório lexical relativo ao gênero estudado. Familiarizar-se com a estrutura discursiva do gênero.
03	Módulo I	Identificar o gênero utilizado entre os diversos tipos de gêneros textuais. Conhecer as pizzas típicas da Itália.
04	Módulo I	Trabalhar com o reconhecimento e a importância do título para o gênero, agregando novas palavras na LE, como os relativos aos ingredientes para a pizza margherita.
05	Módulo I	Ampliar os conhecimentos sobre o gênero na LE. Refletir sobre a importância dos ingredientes e como estão estruturados no gênero, como: ingredientes para a massa e para o molho.
06	Módulo I	Trabalhar a importância dos verbos imperativos para a escrita de uma receita culinária. Ampliar os vocábulos referentes ao gênero estudado.
07	Módulo I	Conhecer o modo de preparo de uma receita na LE. Conhecer repertório lexical relativo aos verbos imperativos para a realização de uma receita de pizza.
08	Módulo II	Ler, compreender e organizar o modo de preparo. Atividade lúdica para maximizar as aprendizagens.
09	Módulo II	Ler, compreender e organizar o modo de preparo. Realizar atividade lúdica e utilizar recursos tecnológicos para maximizar as aprendizagens. Trabalhar com um poema para aquisição de novos vocábulos que auxiliarão no aprendizado do gênero.
10 e 11	Módulo II	Trabalhar com dramatização lúdica do gênero para desenvolver capacidades discursivas e linguísticas discursivas.
12	Módulo II	Trabalhar com a escrita de legenda para as imagens na língua italiana para compor o mural da classe.
13	Produção final	Apresentar a receita culinária na língua italiana para os outros

	“Presentazione”	alunos da escola.
--	-----------------	-------------------

4. ELABORAÇÃO DAS SDs

Neste capítulo, apresentaremos a estrutura das SDs e como foram elaboradas para posterior aplicação. A propósito disso, lembremos que as SDs podem ser flexibilizadas e adaptadas para serem utilizadas com outros alunos, de realidades diferentes.

Público-alvo: alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal pública do município de Jundiá, localizado no estado de São Paulo. Nesta unidade escolar, as salas de aula são compostas, em geral, de, no máximo, 26 crianças, pois o espaço físico das salas não comporta um número maior de alunos.

4.1 Primeiro semestre: árvore genealógica

Tema: “*Il mio albero genealogico*”

Objetivos gerais: a) conhecer e reconhecer o gênero estudado na SD na LM e LE; b) saber apresentar os membros da família e os dados que aparecem no gênero estudado e na LE; c) conhecer a origem de seu sobrenome.

Conteúdos: membros da família na LE, dias da semana, meses do ano, números.

Planejamento: organizar os grupos de alunos de diversas maneiras (duplas, trios ou quintetos), para possibilitar a interação entre eles. É importante que os alunos possam participar de grupos diferentes em cada encontro. Quando for necessário que eles componham um único grupo para realizar uma atividade, é ideal que estejam sentados em roda, confortavelmente, para que todos possam se ver e ouvir o que cada um está falando. É importante combinar com os alunos que respeitem o turno da fala de cada um. Deste modo, todos usarão seus direitos de vez e voz, e os saberes serão compartilhados, reorganizados e ampliados.

Sugestões de jogos: ao longo da SD, sugerimos alguns jogos virtuais para que os alunos possam rever os conteúdos das aulas de forma lúdica.

Os jogos são excelentes propostas para o ensino-aprendizagem, mas é necessário que o docente realize reflexões constantes a respeito dos objetivos, verificando se estão sendo atingidos ou se é preciso propor uma flexibilização da atividade. Por meio de perguntas na roda de conversa ou por outras abordagens que o docente considere convenientes, ele poderá obter as informações de que precisa para realizar uma avaliação e, caso necessário, o replanejamento de sua prática, inclusive inserir ou não mais jogos na rotina da SD.

É fundamental que os alunos tenham consciência dos objetivos de aprendizagem a serem atingidos com os jogos, com as tarefas e os vídeos, de forma que consigam envolver-se e autoavaliar o que precisam aprender e quais suas maiores dificuldades e facilidades, para continuarem monitorando seu próprio comportamento.

Orientações sobre as tarefas de casa: é obrigação do docente explicar os deveres de casa aos alunos, para que entendam o que fazer e em quais materiais pesquisar, desenvolvendo autonomia para executar a tarefa. O procedimento ideal é corrigir os deveres no encontro seguinte, para que os conteúdos sejam consolidados, e as dúvidas, solucionadas.

Os jogos, ao serem jogados de forma coletiva, ou com outras estratégias que o professor achar conveniente, permitem que o discente se interesse pela atividade proposta e interaja com o grupo usando léxico da LE. Dessa forma, sempre que os jogos forem apresentados como deveres de casa, eles serão explicados aos alunos previamente e, no encontro seguinte, jogados de forma coletiva com os alunos.

Leitura deleite, também conhecida como leitura recreativa ou prazerosa. Em todos os encontros semanais preparados para a realização das SDs programamos um momento inicial para a realização da leitura deleite. Isso porque, ela tem inúmeros objetivos no processo de ensino aprendizagem. Podemos salientar:

- fomento ao interesse pela leitura e conseqüentemente a aquisição de hábitos de leitura;
- estimula a imaginação e a criatividade;
- ampliar os conhecimentos da cultura e da língua italiana;
- expõe os leitores a uma variedade de palavras e expressões, enriquecendo seu vocabulário;
- amplia os estímulos à sensibilização na língua e cultura italianas;
- ajuda a compreender diferentes perspectivas e a desenvolver empatia em relação a pessoas e culturas diversas;
- promove a diminuição do estresse;
- fomenta a ampliação do repertório cultural;
- permite a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, possibilitando, portanto, uma compreensão mais ampla do mundo real e
- possibilita o uso de MA para as práticas de ensino aprendizagem.

Não sugerimos as leituras deleites para todos os encontros propostos nesta dissertação. Isso posto, porque ao longo dos encontros essas escolhas possam ser pensadas de acordo com a necessidade e interesse dos alunos.

Importância de utilizar a nomenclatura nas SDs: os alunos têm grande facilidade em adquirir conhecimentos desde que estratégias pedagógicas sejam adequadas. Dessa forma, os termos como gêneros textuais, suportes textuais, entre outros, serão usados e explicados para que os alunos consigam entendê-los e fazer uso deles.

A seguir apresentamos os quadros com as propostas de planejamento para cada aula,

acompanhados de folhas de atividades.

Quadro 4 – Lezione 1: I cognomi e le loro funzioni sociali

Duração: 120 a 180 minutos

Objetivos

Levantar o interesse dos alunos acerca da língua e cultura italianas.

Conhecer a SD e interessar-se por ela.

Apresentar as etapas da SD e como ocorrerá a sua finalização.

Conhecer a pronúncia das letras do alfabeto na LE.

Conhecer palavras de cortesia.

Apresentar as salas de aula virtual que os alunos usarão para acessar os vídeos e materiais onlines das SDs.

Sugestão: Formar um grupo de Whatsapp com os pais para que tenham informações sobre as aulas.

Conteúdo

Alfabeto.

Palavras de cortesia.

Atividades

Situação inicial.

Momento 1: Preparar o espaço para receber os alunos, é necessário que ele seja confortável, amplo e arejado. Usar os espaços externos à sala de aula pode auxiliar a despertar o interesse e a motivação dos alunos para a realização da atividade.

Propor que se sentem no chão e em roda, de modo que todos possam se ver, consigam falar e serem ouvidos.

Perguntar se os alunos têm interesse pela língua e cultura italianas. Apresentar aos alunos as partes da SD: situação inicial, módulos e produção final, assim espera-se que se sintam mais seguros ao longo das aulas.

Explicar qual será o gênero textual trabalhado e o que será realizado nos encontros (os conteúdos e as atividades que realizarão) e como farão a produção final. Sugestão para que a apresentação se torne mais agradável é apresentar um cronograma do primeiro semestre.

Explicar que, durante a SD, aprenderão palavras da LE que usarão durante as aulas.

Momento 2: Conhecendo as letras do alfabeto.

No espaço externo apresentar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=VMdGbVWrifc>- *Canzone dell'Alfabeto ABC - Imparare con Coccole Sonore*.

Fornecer a cada aluno a AS que contém o alfabeto na LE.

Convidar os alunos a ouvir mais uma vez a canção e cantar com auxílio do vídeo.

Fornecer a cada aluno uma letra do alfabeto. Combinar que conforme o vídeo vá apresentando as letras do alfabeto o aluno que estiver com a letra deverá colocá-la no centro da roda. As letras precisam ser posicionadas na sequência da alfabeto.

Apresentar novamente o vídeo e deixá-los realizar a atividade.

Pedir para que os alunos cantem com o auxílio do vídeo.

Questionar se os alunos gostaram ou não da atividade.

Explicar que os vídeos usados na aula serão inseridos na sala de aula e na Plataforma Google para que possam ser usados em outros momentos.

Sugestão de mais um modo de brincar com as letras do alfabeto:

Em roda, pedir para que cada criança, uma de cada vez, pronuncie a letra inicial do seu nome.

Sugestão 2- Teia de barbante.

Oferecer a uma criança um novelo de barbante. Explicar que ela deverá pronunciar a letra inicial do seu nome e, ainda, segurando o fio entregará o rolo para um colega. Esse falará a letra inicial do seu nome, permanecerá segurando o fio de barbante e entregará o novelo a outro colega do grupo que repetirá a atividade. Todos devem participar da brincadeira, no final os alunos estarão envoltos em uma teia de barbantes.

Para que possam desfazer a teia, o aluno que está com o novelo de barbante deverá pronunciar a letra de seus sobrenomes, enrolar o barbante no rolo e entregar para o amigo que está conectado a ele. Assim sucessivamente até que todos estejam desconectados.

Entregar a folha que contém a pronúncia das letras do alfabeto, para que em seguida, convide os alunos a jogar o BINGO.

Explicação do Jogo- BINGO.

Colocar em cada quadrado uma letra do alfabeto sem repeti-la. Cada jogo o aluno deverá escolher 12 letras.

A professora sorteará uma letra de cada vez e quem tiver na sua cartela deverá circulá-la. Em seguida, todos os alunos serão convidados a pronunciar a letra sorteada na LE.

O jogo será concluído quando um ou mais jogadores tiverem todas as 12 letras sorteadas.

Sugestão: realizar com os alunos a leitura de cada letra sorteada.

Ao terminar a primeira rodada os alunos serão convidados a jogar mais uma vez.

Momento 3:

Entregar a segunda folha de atividades sobre: “Paroline della gentilezza”

Realizar a leitura com os alunos. Conversar com os alunos o que significa cada palavra.

Apresentar o vídeo 2 com a leitura da professora.

Pedir para que os alunos leiam as palavras com ajuda da professora.

Apresentar mais uma vez o vídeo para que os alunos possam repetir as palavras.

Explicar a atividade 2 da folha e sugerir que façam em grupos.

Deixar que apresentem suas árvores aos amigos.

Materiais

Convite da SD.

Folhas de atividades.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=VMdGbVWrifc>- *Canzone dell'Alfabeto ABC - Imparare con Coccole Sonore.*

Vídeo 2- Vídeo feito pela professora contendo a leitura das palavras de gentileza na LE.

Tarefa de casa

Incentivar os alunos a reassistir os vídeos.

Fonte: elaboração própria, 2023.

Vale mencionar que, esse encontro é dedicado à fase inicial, intitulada pelos autores genebrinos, ela visa contextualizar o aluno no contexto de toda a SD que será desenvolvida. Essa etapa é fundamental para que o aluno possa ter conhecimentos do “gênero textual” a ser trabalhado, os objetivos que foram estabelecidos, os conteúdos que serão trabalhados, as tarefas e atividades que realizarão. Além disso, ela oferece possibilidades de extrair dúvidas e expor seus anseios, desejos e curiosidades acerca da língua e cultura italianas.. Essa etapa da SD tem uma função imprescindível para o desenvolvimento de pertencimento e participação social dos alunos nas situações de ensino e aprendizagem.

Figura 2 – Attività supplementare: L'alfabeto



SEQUENZA DIDATTICA- "L'ALBERO GENEALOGICO"

ATTIVITÀ SUPPLEMENTARE-L'ALFABETO

1) LA PRONUNCIA- ECCO LE LETTERE DELL'ALFABETO.

A - a	D - di	G - dji	L - elle	O - o	R - erre	U - u
B - bi	E - ê	H - ácca	M - emme	P - pi	S - esse	V - vi/vù
C - tchi	F - éffe	I - i	N - enne	Q - cù	T - tí	Z - zeta

Le lettere straniere:

J - i lunga

K - cappa

W - doppia vu

X - ics

Y - i greca



2) SCRIVI IL TUO NOME E COGNOME.

3) BINGO

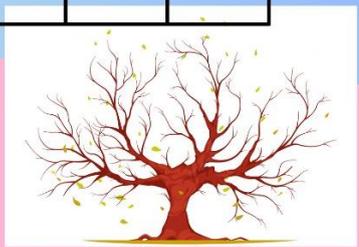


Figura 3 – Attività supplementare: Paroline della gentilezza



**SEQUENZA DIDATTICA-
"L'ALBERO GENEALOGICO"**



ATTIVITÀ SUPPLEMENTARE-L'ALFABETO

1) PAROLINE DELLA GENTILEZZA

GRAZIE	PREGO	PERDONAMI	COME STAI?
PERMESSO	SCUSA	PER FAVORE	MI DISPIACE
BUONGIORNO	BUONASERA	BUONANOTTE	BUONA GIORNATA
BUONA FORTUNA	CIAO	BENTORNATO BENTORNATA	PER PIACERE
TI VOGLIO BENE	COSA POSSO FARE PER TE	AUTAMI!	TUTTO BENE?
POSSO AUTARTI?	POSSO ANDARE IN BAGNO PER FAVORE?		BENVENUTO/ BENVENUTA



2) SCRIVI PAROLE GENTILI SUI RAMI DEL TUO ALBERO.



Fonte: elaboração própria, 2023.

Quadro 5 – Lezione 2: Presentazione della situazione iniziale

Duração: 120 minutos ou mais, dependendo da estratégia pedagógica utilizada

Objetivos

Retomar o gênero que será abordado na SD: suas etapas, seu conteúdo e sua produção final.
 Retomar o alfabeto e as palavras de gentileza na LE.
 Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a cultura italiana.
 Apresentar as regiões italianas.
 Fazer uso de ferramentas tecnológicas para conhecer as regiões italianas.
 Aprender cores na LE.

Conteúdo

Palavras na LE:

- brinquedos;
 - cores;
 - palavras que indicam gentileza;
 - conhecer as regiões da Itália.
-

Atividades

Momento 1:

A sala de aula estará dividida em 4 grupos, cada um deles terá uma cor.
 Para entrar na sala o aluno terá que pegar um quadradinho de papel que ficará em um saco escuro. O quadrado que o aluno pegar indicará o grupo que ele terá que se dirigir. Sugere-se que os grupos estejam organizados de modo que os membros possam se ver e ouvir para que facilite as interações. Quando todos os alunos já estiverem nos seus grupos correspondentes a professora fará para a classe a leitura deleite.

Momento 2:

Leitura deleite³⁴ realizada pela professora: “Alfabeto della gentilezza”.
 Conversar com os alunos sobre o que compreenderam do que foi lido.
 Incentivar a observarem as semelhanças entre as duas línguas.
 Entregar aos alunos a folha com o texto lido, em seguida, realizar a leitura com os alunos.

Momento 3:

Atividade 1: Levantamento de conhecimentos prévios acerca da língua e cultura italianas.
 Em grupos os alunos serão convidados a escrever o que conhecem sobre a língua e cultura italianas.
 Entregar a folha para cada aluno e deixá-los realizar a atividade.
 Sugestão: é importante estipular um tempo para a realização da atividade.
 Os alunos socializarão o que escreveram.

Atividade 2: Primeiro contato com o singular e plural de palavras.

Ler com os alunos as palavras na LE.

Questionar os alunos se perceberam alguma similaridade entre: *la bicicletta, la corda e la bambola*. Assim como as demais palavras.

Explicar o gênero feminino e masculino na LE.

Sugestões: Nas folhas de atividades são inseridas imagens como a bandeira e o mapa da Itália.
 Explicar que são símbolos nacionais do país, assim como os temos no Brasil.³⁵

Momento 4:

³⁴ Sugestão: A professora poderá fazer um vídeo com a leitura e apresentação da leitura deleite para que os alunos possam acessá-la. Inserir o vídeo na sala virtual supramencionada.

³⁵ Com a inserção da Lei nº 472/11, torna-se obrigatório o estudo dos símbolos nacionais nos currículos do Ensino Fundamental. Dessa forma, como sugestão, o encontro pode ser aberto com o estudo dos símbolos nacionais brasileiros e os correspondentes italianos, gerando a apresentação das cores na LE.

Entregar a cada criança o chromebook para que possam realizar as ASs da segunda folha. Auxiliar os alunos a acessarem o Google Earth para realizar a pesquisa. Os grupos deverão socializar a pesquisa que fizeram. Sugestão: Cada grupo pode mostrar uma região da Itália.

*Atividade complementar*³⁶; Conhecendo as cores primárias e secundárias na |LE..

Encerrar o encontro com a explicação do dever de casa.

Sugestões: fornecer aos alunos potes de tintas guaches nas cores primárias para que eles possam realizar a atividade.

Entregar aos alunos etiquetas para que escrevam o nome das cores nos potes de tinta guache.

Ler com os alunos o nome das cores que aparecem na folha da AS.

Materiais

Chromebooks conectados à internet.

Televisão e computador para a apresentação para a sala.

Folhas de atividades.

Tarefa de casa

Na sala virtual e no grupo de *WhatsApp* inserir os vídeos realizados pela professora, contendo a leitura deleite- *Alfabeto della gentilezza*, e léxico das cores.

Fonte: elaboração própria, 2023.

Vale mencionar que, as aulas de sensibilização da língua e cultura italianas, em geral, acontecem em um único dia da semana. No entanto, alguns encontros foram planejados para ocorrer em mais de um dia semanal. Essa decisão foi tomada com o objetivo de realizar as propostas e estratégias didático-pedagógicas que visam evitar a desmotivação dos alunos pelo excesso de conteúdos apresentados. Ademais, essa estratégia tem maiores possibilidades de ativar e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, facilitando a aquisição de novos e mais amplos conhecimentos.

³⁶ A atividade complementar é opcional, pois não contempla o léxico necessário à aquisição do gênero, mas é importante, pois os alunos em geral querem saber as cores na LE. Assim, parece-nos apropriado inserir o conteúdo. Uma sugestão seria inseri-lo em interdisciplinaridade com Arte e História (ao ser trabalhado a lei supramencionada). Deixar que pintem os círculos com as cores primárias e ao serem misturadas resultarão em cores secundárias.

Figura 4 – Sequenza didattica: Quante parole italiane conosci? Scrivile qua sotto.

NOME E COGNOME: _____

IL GIORNO DELLA SETTIMANA: _____



**SEQUENZA DIDATTICA-
"L'ALBERO GENEALOGICO"**

1) QUANTE PAROLE ITALIANE CONOSCI? SCRIVILE QUA SOTTO.

2) IMPARIAMO ALTRE PAROLE IN ITALIANO.

		
IL PALLONE DA CALCIO	LA BAMBOLA	LA MACCHINA GIOCATTOLO
		
LA BICICLETTA	LE CUBO	LA CORDA

Figura 6 – Attività supplementare: L'alfabeto della gentilezza



SEQUENZA DIDATTICA- "L'ALBERO GENEALOGICO"

ATTIVITÀ SUPPLEMENTARE - REGIONI D'ITALIA

1) CHE NE DICI DI LEGGERE L'ALFABETO DELLA GENTILEZZA?

ALFABETO DELLA GENTILEZZA

- A- COME **AMORE** PER L'ALTRO
- B- COME **BONTÀ** PER L'ALTRO
- C- COME STAI?
- D- COME DEDIZIONE CON GLI ALTRI
- E- COME ENTUSIASMO CON GLI ALTRI
- F- COME FIDUCIA NELLA GENTE.
- G- COME ESSERE GENTILE CON GLI ALTRI
- H- COME HAPPINESS
- I- COME ESSERE INTELLIGENTE
- L- COME ESSERE ONESTO
- M- COME MERAVIGLIOSO
- N- COME NON PIANGERE
- O- COME ESSERE ONESTÀ
- P- COME PREGO E PAZIENZA
- Q- COME QUALITÀ
- R- COME RIDERE
- S- COME SCUSA
- T- COME TANTI AUGURI
- U- COME ESSERE UMILE
- V- COME VOLONTÀ
- Z- COME ZERO CATTIVERIA

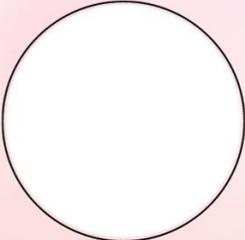
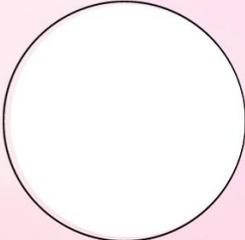
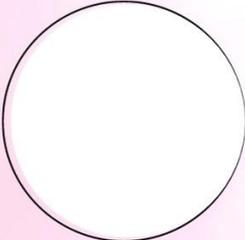
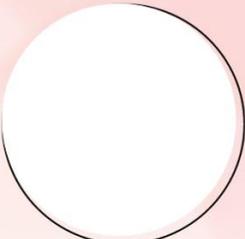
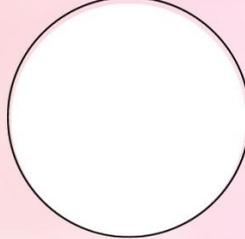
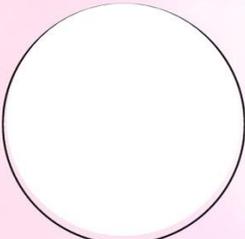
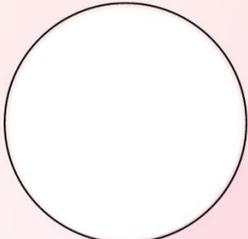
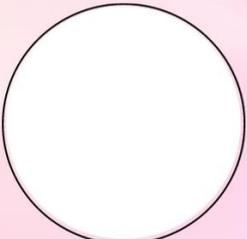
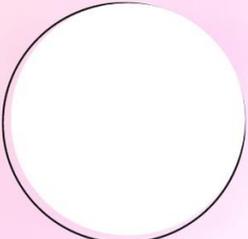
Figura 7 – Attività supplementare: I colori



**SEQUENZA DIDATTICA-
"L'ALBERO GENEALOGICO"**

ATTIVITÀ SUPPLEMENTARE-I COLORI

1) **DIPINGIAMO?**
MESCOLA I COLORI PRIMARI PER FORMARE I COLORI SECONDARI.

		
ROSSO	GIALLO	ARANCIONE
		
BLU	GIALLO	VERDE
		
ROSSO	BLU	VIOLA

Fonte: elaborazione propria, 2023.

Quadro 6 – Lezione 3: Produzione iniziale ³⁷

Duração: 120 minutos.

Objetivos

Produção inicial do Gênero Textual: “árvore genealógica”
 Apresentar as características, estruturas e objetivos da árvore genealógica.
 Conhecer mais palavras na LE.

Conteúdo

Escrita inicial do gênero na LM.
 Estrutura e característica do gênero.
 Aprender e usar palavras na LE.

Atividades

Produção inicial

Momento 1:

Jogral: Convidar os alunos a lerem o poema *Alfabeto della gentilezza*.

Cada aluno lerá um verso para realização de um jogral do poema.

A atividade poderá ser realizada mais de uma vez, dependendo do interesse e necessidade dos alunos.

Momento 2:

Explicar que realizarão, em folha própria, a primeira escrita do gênero, para que possam expor o que já conhecem e no final da SD poderão refletir sobre os conhecimentos que adquiriram.
 Entregar a produção inicial ao professor.

Momento 3: Roda de conversas

Sugestão para questionar os alunos: Vocês sabem o que é uma árvore genealógica? Quem é o escritor desse gênero? Vocês já fizeram ou já viram esse gênero textual?

O que esse gênero textual pode comunicar? Quem é o destinatário?

Vocês consideram importante reescrever esse tipo de texto?

O que acham de realizarmos esse gênero textual?

Seria interessante conhecer um pouco sobre os antepassados de cada um e apresentá-los para os amigos da classe na língua italiana? Vocês acham que fazer isso seria divertido?

O que acham se realizarmos uma sequência de atividades para fazermos a nossa árvore genealógica e apresentá-la aos colegas de classe e da unidade escolar?

Momento 4: Conhecer as características, estrutura e objetivos do gênero textual: “árvore genealógica”.

Entregar a folha: *SEQUENZA DIDATTICA “L’ALBERO GENEALOGICO”*

Realizar a leitura do texto contido na folha.

Explicar as palavras desconhecidas.

Materiais

³⁷ Mesmo que alguns alunos não estejam alfabetizados, é importante que todos participem desta produção. É preciso realizar uma avaliação diagnóstica para que sejam feitas adequações e adaptações às atividades, e, assim, atender melhor às peculiaridades de cada aluno. A professora pode ser escriba do aluno em alguns momentos para diagnosticar o que ele conhece sobre o gênero e incentivá-lo a escrever sozinho para que outras habilidades e competências possam ser analisadas, assim como identificar qual a fase da escrita em que o aluno se encontra.

Folha para a produção inicial.
Folha com o texto sobre o gênero AG.
Televisão conectada à internet para apresentar as folhas de atividades.

Tarefa de casa

Pedir aos alunos que tragam fotos³⁸ pequenas de seus familiares para realizarem a árvore genealógica.

Fonte: elaboração própria, 2023.

Esse encontro tem por objetivo desenvolver a primeira produção textual dos alunos no gênero textual- árvore genealógica. Ela, a primeira produção, dentro do contexto de ensino representa uma etapa valiosa, pois o material produzido pelo aluno servirá de elemento para diagnóstico para o docente, permitindo, portanto, que tanto o aluno quanto o professor identifiquem o que foi aprendido e quais desafios que ainda precisam ser enfrentados e ultrapassados.

³⁸ Sugestões: combinar com os responsáveis pelos alunos sobre o envio das fotos e o tamanho delas. Explicar que a professora pode fazer cópias na unidade escolar e que depois lhes devolverá as fotos originais. Caso a família não tenha fotos em tamanho pequeno, elas podem ser copiadas em tamanhos menores, ou recortadas, ou enviadas pela internet para serem impressas e inseridas na árvore.

Figura 8 – Sequenza didattica: La prima produzione

NOME E COGNOME:

IL GIORNO DELLA SETTIMANA:



**SEQUENZA DIDATTICA-
"L'ALBERO GENEALOGICO"**

1) LA PRIMA PRODUZIONE: ALBERO GENEALOGICO.



Fonte: elaboração própria, 2023.

Figura 9 – Sequenza didattica: Caratteristiche e struttura

NOME E COGNOME:

IL GIORNO DELLA SETTIMANA:

SEQUENZA DIDATTICA "L'ALBERO GENEALOGICO"

"Un buon esempio di albero genealogico è quello di **facile lettura**. È un documento che raccoglie in una sola pagina o sotto forma di libro fotografico o libro genealogico, che raccoglie **molte informazioni** (nomi, cognomi, date e luoghi di nascita e sepoltura, mestieri o professioni, ecc.) che devono essere organizzate correttamente per consentire al lettore di identificarle **rapidamente** senza arrabbiarsi!"

<https://www.onoma-genealogy.com/esempio-albero-genealogico-nuovi-trend/>

AS CARACTERÍSTICAS

A ÁRVORE GENEALÓGICA É UMA REPRESENTAÇÃO VISUAL REALIZADA POR UM ORGANOGRAMA QUE FACILITA A LEITURA E COMPREENSÃO DO TEXTO E DE CADA DESCRIÇÃO RESUMIDA DOS MEMBROS DA FAMÍLIA.

ESTRUTURA

A ESTRUTURA CONTÉM APRESENTAÇÃO DOS ANCESTRAIS E DESCENDENTES, GERALMENTE, COMEÇA COM A APRESENTAÇÃO DO MEMBRO MAIS ANTIGOS QUE SE TÊM CONHECIMENTO E TERMINA COM O MEMBRO MAIS NOVO OU O INTERESSADO PELA CONSTRUÇÃO DA ÁRVORE.

QUAL É O OBJETIVO DA ÁRVORE GENEALÓGICA?

O OBJETIVO É REALIZAR UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA CONHECER UM POUCO DA SUA PRÓPRIA ANCESTRALIDADE E ELEMENTOS DA LÍNGUA E CULTURA ITALIANA.

I TUOI APPUNTI

Fonte: elaboração própria, 2023.

Quadro 7 – Lezione 4: Módulo I

Duração: 120 minutos.

Objetivos

Conhecer o repertório lexical relativo aos membros da família.

Ampliar o contato oral e escrito com a LE.

Conteúdo

Membros da família na LE.

Atividades

Módulo 1

Momento 1:

Leitura deleite: “La famiglia dita”

Entregar a folha com a letra da música e, em seguida, apresentar o vídeo com a música: *La famiglia dita*³⁹

Incentivar os alunos a cantarem e dançarem.

Sugestões: O uso da música é uma estratégia didático-pedagógica, em geral, muito apreciada pelos alunos e que possibilita a motivação e aprendizado de forma lúdica. Dessa forma, algumas sugestões para o uso de músicas na LE, são:

- Usar instrumentos musicais industrializados ou confeccionado pelos alunos.
- Sugerir que os alunos elaborem coreografia para a música, ensaiá-la e apresentar para os demais membros da unidade escolar.
- realizar paródias da música estuda e socializá-la aos membros da sala e ou membros da escola.

Momento 2: Roda de conversa

Retomar a estrutura e características do gênero.

Escrever na lousa uma lista com os conteúdos que os alunos indicarem, acrescentar os conteúdos faltantes.

Momento 3:

Convidá-los a assistir ao vídeo⁴⁰ *Vocabolario della famiglia*, para auxiliá-los no aprendizado da LE.

Convidá-los a escrever, em sua árvore, os termos que se referem a cada membro da família. Apresentar a estrutura da árvore na televisão,⁴¹ na qual a professora escreverá as palavras na LE (*io, sorella, fratello, mamma, papà* etc.) para que os alunos leiam juntos e, depois, as copiem em suas folhas. Lembrar-lhes de que terão de escrever com uma letra pequena para que caiba o nome de seus familiares no espaço. É importante mostrar um modelo pronto para que os alunos tenham a ideia de como escrever.

Começar com *io*: e perguntar-lhes o que acham que significa?

³⁹ *La famiglia dita*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8gGf30Lstr4&t=57s>. Acesso em: 17 jul. 2023.

⁴⁰ História – Árvore Genealógica – Minha Família. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uVQ_AP3M2mo. Acesso em: 17 jul. 2023.

⁴¹ Usar o computador conectado à televisão para que a estrutura seja apresentada e, à medida que o docente escreve, os alunos possam acompanhar a escrita. O modelo deve conter: substantivo comum na LE, nome do familiar, data de nascimento e morte, caso seja necessário.

Continuar com a mesma estratégia para apresentar todos os outros membros. Ler com os alunos como ficou a estrutura do gênero.

Momento 4:

Ouvir e cantar novamente o vídeo com a música: *La famiglia dita*.

Entregar a folha *La famiglia*. Ler para os alunos o enunciado e pedir-lhes que leiam também. Explicar a atividade. Pedir-lhes que, nos espaços em branco, insiram o nome do membro da família que se pede e completem as lacunas, para ficar como na música original. Fazer com os alunos um exemplo para consigam realizar a atividade com autonomia. A correção será coletiva.

Momento 5: Jogos virtuais

Entregar aos alunos o chromebook para que possam realizar o jogo virtual.

Apresentar o jogo virtual,⁴² realizar a leitura com os alunos e explicar o que for necessário para a resolução das questões.

Explicar que o jogo será inserido na sala e no grupo virtual para que possam jogá-lo.

Tarefa de casa

Atividade 1: Ouvir e cantar a letra da música trabalhada em sala.

Atividade 2: Fazer as atividades de pesquisa com os responsáveis para que, juntos, possam completar a folha com as informações sobre os membros da família.

Fonte: elaboração própria, 2023.

⁴² *Regione dell'Italia*. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/7058086/italia>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Figura 10– Sequenza didattica: La famiglia

NOME E COGNOME:

IL GIORNO DELLA SETTIMANA:



SEQUENZA DIDATTICA- "L'ALBERO GENEALOGICO"

1) SCRIVI NEI RETTANGOLI I NOMI DEI MEMBRI DELLA TUA FAMIGLIA. POI RITAGLIALI E INCOLLALI NEI RAMI DEL TUO ALBERO GENEALOGICO. SE NECESSARIO, USA I RETTANGOLI EXTRA.

IO	ZIO	PADRE	ZIO
ZIA	ZIO	MADRE	ZIA
FRATELLO	ZIA	ZIO	FRATELLO
SORELLA	FRATELLO	ZIA	FRATELLASTRO
CUGINO	SORELLA	SORELLA	SORELLASTRA
CUGINA	CUGINO	CUGINO	CUGINO
IL MARITO DI MIA MADRE	CUGINA	CUGINO	CUGINA
PATRIGNO	LA MOGLIE DI MIO PADRE	CUGINA	MATRIGNA
NONNA MATERNA	NONNO MATERNO	NONNA PATERNA	NONNO PATERNO

Fonte: elaboração própria, 2023.

Figura 11– Sequenza didattica: Canzone “La famiglia dita”

NOME E COGNOME:
IL GIORNO DELLA SETTIMANA:

SEQUENZA DIDATTICA- "L'ALBERO GENEALOGICO"

1) TESTO DELLA CANZONE: "LA FAMIGLIA DITA"

"La famiglia Dita"

**Papà dito, Papà dito, dove sei tu?
Sono qui, sono qui
Come stai tu?**

**Mamma dito, Mamma dito, dove sei tu?
Sono qui, sono qui
Come stai tu?**

**Fratello dito, Fratello dito, dove sei tu?
Sono qui, sono qui
Come stai tu?**

**Sorella dito, Sorella dito, dove sei tu?
Sono qui, sono qui
Come stai tu?**

**Piccolo dito, Piccolo dito, dove sei tu?
Sono qui, sono qui
Come stai tu?**



Figura 12 – Sequenza didattica: Completare la canzone

NOME E COGNOME:
IL GIORNO DELLA SETTIMANA:

SEQUENZA DIDATTICA- "L'ALBERO GENEALOGICO"

1) COMPLETARE LA CANZONE "LA FAMIGLIA DITA" CON LE INFORMAZIONI DELLA TUA FAMIGLIA.

"La famiglia di _____"

Mio Papà è _____, Papà _____, dove sei tu?

Sono qui, _____

Come stai tu?

Mia Mamma è _____, Mamma _____, dove sei tu?

Come _____ tu?

Mio Fratello è _____, Fratello _____, dove sei tu?

_____ **tu?**

Mia Sorella è _____, Sorella _____, dove sei tu?

_____ **?**

_____, _____, **dove sei tu?**

Sono qui, sono qui

Come stai tu?



Figura 13 – Sequenza didattica: I membri della tua famiglia

NOME E COGNOME:
IL GIORNO DELLA SETTIMANA



SEQUENZA DIDATTICA- "L'ALBERO GENEALOGICO" "LA FAMIGLIA"

1) INCOLLA UNA FOTO DELLA TUA FAMIGLIA E POI NUMERA LE PERSONE CHE APPAIONO IN ESSA PER COMPLETARE LE INFORMAZIONI MANCANTI NELLA TABELLA..

Numero	Nome	Cognome	Data di nascita

Quadro 8 – Lezione 5: I giorni della settimana

Duração: 120 minutos. Organizar a rotina semanal de modo a reservar um período final das aulas para realizar com os alunos os momentos 5, 6 e 7.

Objetivos

Ativar e mobilizar os conhecimentos estudados acerca das características, estruturas e objetivos da escrita do gênero: “árvore genealógica”

Desenvolver vocábulos na LE, como: adjetivos e seus contrários e dias da semana.

Conhecer os verbos: *essere e avere. soggetto e contrari.*

Conteúdo

Il verbo essere e Il verbo avere.

Soggetto.

Caratteristiche delle persone.

Presentare persone della famiglia.

Atividades

Momento 1: Socializar a atividade realizada em casa.

Momento 2: Ativar e mobilizar os conhecimentos estudados em aula.

Retomar os substantivos comuns referentes à família.

Sugestão de atividade: Apresentar uma foto que contenha uma família e pedir para que os alunos falem os substantivos dos respectivos membros da família na LE. Exemplo: *papà, madre.*

Momento 3: Apresentar o verbo *essere e avere.*

Retomar qual a função de um verbo e um sujeito na frase.

Ler com os alunos como é pronunciado os verbos: *essere e avere.*

Realizar a apresentação individual na LE. Cada aluno se apresentará ao grupo e apontará para um amigo que se apresentará. Io sono ____.

E tu chi sei?

Momento 4: Adjetivos e contrários.

Leitura dos adjetivos na LE e seus respectivos contrários.

Pedir para que cada aluno circule na folha de atividades os adjetivos que são correspondentes a ele.

Cada aluno deverá apresentar dois ou três adjetivos que os representem.

Io sono _____, _____ e _____.

Momento 5: Explicação do dever de casa

Entregar aos alunos as páginas de número 100 a 102, desta dissertação. Explicar que essas atividades serão realizadas como deveres de casa.

Ler para os alunos a consigna da atividade, página 100.

Realizar leitura em voz alta por todos os membros da classe.

Verificar se todos compreenderam o que deverá ser feito na atividade.

Página 101- Reavivar os conhecimentos adquiridos pelos alunos acerca do gênero que estão trabalhando.

Ler a consigna da atividade, retirar as dúvidas dos alunos.

Página 102- Ler para os alunos a consigna da atividade, página 102.
 Pedir para que os alunos façam a leitura em voz alta, auxiliando-os na pronúncia na LE.
 Explicar que depois que realizarem os desenhos na página deverão recortar e colar na árvore genealógica (página 101 desta dissertação).
 O dever de casa será socializado no próximo encontro.

Momento 6: Dias da semana

Entregar a folha contendo os dias da semana na LE. Realizar a leitura com os alunos.

Apresentar o vídeo:
<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=pYEFYXQ0DmY>
 I GIORNI DELLA SETTIMANA - Canzone per imparare i giorni

Momento 7: Sugestão: Na atividade 2 da folha de atividades, descrita acima, contem 3 “round” para a execução de Bingo referente ao conteúdo. Essa atividade pode ser realizada em um outro dia da semana. Desta forma, os alunos podem ativar e mobilizar os saberes sobre o conteúdo.

Sugestão 2: Escolher mais um dia para realizar a atividade que tem como conteúdo os meses do ano.

Usar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=NuYEA6qVrQ8> I mesi dell'anno - Canzoni @Mela Educational

Sugestão 3: Inserir na sala de aula virtual os vídeos utilizados no encontro.

Materialis

Televisão conectada à internet e a um computador.
 Folhas de atividades.
 Feijões para marcarem o sorteio do bingo com o conteúdo dias da semana.

Tarefa de casa

Sugestão: dois jogos virtuais⁴³ cujo conteúdo são os membros da família e os dias da semana.
 Completar as duas folhas de atividades em casa e realizar a árvore genealógica para socializar no encontro seguinte e afixar no mural da sala.

⁴³ *La famiglia*. Disponível em: <https://wordwall.net/it/resource/9116680/la-famiglia>; *I giorni della settimana*. Disponível em:

https://www.liveworksheets.com/worksheets/it/Italiano_per_stranieri/I_giorni_della_settimana/Giorni_della_settimana_yt475373um. Acesso em: 17 jul. 2023.

Figura 14 – Sequenza didattica: Verbi *essere* e *avere*



**SEQUENZA DIDATTICA-
"L'ALBERO GENEALOGICO"**

ATTIVITÀ SUPPLEMENTARE: VERBI- ESSERE E AVERE

1) CONIUGAZIONE INDICATIVO PRESENTE

Soggetto	Verbo essere	Verbo avere
io	sono	ho
tu	sei	hai
lei/lui	è	ha
noi	siamo	abbiamo
voi	siete	avete
loro	sono	hanno

2) COLLEGA I CONTRARI.

ALLEGRO	MAGRO
BASSO	LENTO
NUOVO	TRISTE
BUONO	PICCOLO
GRASSO	LUNGO
SIMPATICO	ALTO
GRANDE	VECCHIO
VELOCE	CATTIVO
CORTO	ANTIPATICO



Figura 15 – Sequenza didattica: Vi presentiamo i nostri familiari



SEQUENZA DIDATTICA- "L'ALBERO GENEALOGICO"

1) DISEGNA TUTTI I MEMBRI DELLA TUA FAMIGLIA, COMPRESO TU. POI SCRIVI I LORO NOMI.

.

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the student to draw their family tree.

Figura 16 – Sequenza didattica: Costruisci il tuo albero genealogico

NOME E COGNOME:

IL GIORNO DELLA SETTIMANA:



**SEQUENZA DIDATTICA-
"L'ALBERO GENEALOGICO"**

1) COSTRUISCI IL TUO ALBERO GENEALOGICO.



Fonte: elaboração própria, 2023.

Figura 17 – Sequenza didattica: I nomi della tua famiglia

NOME E COGNOME:

IL GIORNO DELLA SETTIMANA:



**SEQUENZA DIDATTICA-
"L'ALBERO GENEALOGICO"**

1) SCRIVI IL NOME DEI MEMBRI DELLA TUA FAMIGLIA. A CASA FARAI IL DISEGNO DI OGNI MEMBRO DELLA TUA FAMIGLIA NELLO SPAZIO SOTTOSTANTE.

IO	PAPÀ PATRIGNO	MADRE MATRIGNA	ZIO
ZIA	FRATELLO/ FRATELLASTRO	SORELLA SORELLASTRA	CUGINO
CUGINA	NONNA-LA MADRE DI MIA MADRE	NONNO-IL PADRE DI MIA MADRE	NONNA-LA MADRE DI MIO PADRE
NONNO- IL PADRE DI MIO PADRE			



Fonte: elaboração própria, 2023.

Figura 18 – Sequenza didattica: I giorni della settimana

NOME E COGNOME

I GIORNO DELLA SETTIMANA



SEQUENZA DIDATTICA-
"Albero genealogico"

1) Imparare- I giorni della settimana

DOMENICA

LUNEDÌ

MARTEDÌ

MERCOLEDÌ

GIOVEDÌ

VENERDÌ

SABATO

2) Bingo- I giorni della settimana

PRIMO ROUND DI BINGO SECONDO ROUND DI BINGO TERZO ROUND DI BINGO

Scrive tre giorni della settimana nei rettangoli sottostanti.	Scrive tre giorni della settimana nei rettangoli sottostanti.	Scrive tre giorni della settimana nei rettangoli sottostanti.

Figura 19 – Sequenza didattica: I mesi dell'anno

**SEQUENZA DIDATTICA-
"L'ALBERO GENEALOGICO"**



1) OSSERVA I MESI DELL'ANNO. POI CERCHIA I MESI CHE L'INSEGNANTE DIRÀ.



2) ORA L'INSEGNANTE DIRÀ UN MESE E UN GIORNO. DOVRAI TROVARE ENTRAMBE LE INFORMAZIONI E CANCELLARLE.



3) CERCHIA IL GIORNO E IL MESE DEL TUO COMPLEANNO.

4) CERCHIA IL GIORNO E IL MESE IN CUI SI CELEBRA "LA GIORNATA DEI BAMBINI"

Quadro 9 – Lezione 6: I numeri da zero a duemila

Duração: 120 minutos

Objetivo

Ter contato com os números na LE.

Conteúdo

Numeri da 0 a 2000

Atividades

Momento 1: Socialização dos deveres de casa.

Apresentar a árvore genealógica.

Pedir para que formem grupos de no máximo 4 alunos. Deverão de forma organizada, ou seja, um de cada vez, apresentar os membros de sua família para os outros membros do grupo. Para isso, precisarão ativar os conhecimentos acerca dos pronomes na LE.

Por exemplo:

Io sono _____ e il mio nome è _____.

Lei è mia madre e si chiama _____.

Lui è mio padre e si chiama _____.

Para facilitar a atividade, o professor poderá usar a lousa para inserir frases na LE que auxiliará os alunos a realizarem a atividade.

Momento 2: Preparar o mural da classe com as árvores genealógicas dos alunos.

Momento 3:

Entregar a folha *Numeri da 0 a 2000*⁴⁴ com alguns números desse intervalo.

Ressaltar que os números na LE são escritos sem separação, em uma única palavra, diferentemente da LM, porém, existem muitas similaridades na grafia e na pronúncia dos dois idiomas.

Realizar a leitura da atividade: primeiramente a professor e, posteriormente, os alunos.

Assistir ao vídeo⁴⁵ “*Numeri canzone 1 a 100 | Canzoni per bambini | Filastrocche in italiano | Farmees | Cartoni animati*” até o período 3:09”.

Assistir ao vídeo e pedir aos alunos que pronunciem os números.

Momento 4: Bingo de números.

Convidá-los a jogar o bingo dos números na LE.

Entregar as tabelas e pedir-lhes que escolham 25 números de 0 a 100 para os inserirem nos espaços em branco.

Sugestões de estratégias pedagógicas para o uso de números em situações lúdicas:

- Combinar com os alunos a utilizar os números na LE em algumas situações do dia a dia.
- Usar outras canções que apresentem o conteúdo em questão.
- Ler para os alunos diferentes gêneros textuais que abordem o tema dos números.

Momento 5: Dever de Casa

Explicar o dever de casa referente à tabela para pesquisar os dados dos familiares.

Mostrar os jogos que estão na sala de aula virtual e incentivá-los a jogar.

Materiais

⁴⁴ É importante que a sala de aula contenha cartazes com os números de 0 a 2000, para que os alunos possam pesquisar a escrita e que a professora pense em situações do dia a dia para que façam uso real desses saberes. Sugestões: Que dia do mês é hoje? Quantos alunos vieram à aula? Quantos faltaram?

⁴⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NuYEA6qVrQ8>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Folhas de atividades próprias.
Folhas contendo o bingo e a tarefa de casa.
Números de 0 a 100 para realizar o sorteio do bingo.
Feijões para marcar os números que forem sorteados. Dessa forma, a cartela fica intacta para os próximos jogos.

Tarefa de casa

Completar a tabela com os dados dos familiares. Na sala de aula virtual e no grupo de *WhatsApp* haverá um vídeo feito pela professora com a explicação da atividade de casa e com a leitura das perguntas, na LE, para completar a tabela.

Reassistir ao vídeo apresentado em aula.

Jogar um dos três jogos virtuais⁴⁶ inseridos na sala virtual.

Sugerir que joguem todos os jogos sobre o tema que considerarem interessantes.

⁴⁶ Jogo 1 – *I numeri in italiano*. Disponível em: <https://wordwall.net/it/resource/17124739/italiano-l2/i-numeri-in-italiano>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Jogo 2 – *Imparare italiano: i numeri*. Disponível em: <https://wordwall.net/it/resource/31903566/imparare-italiano-i-numeri>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Jogo 3 – *I numeri (20-100)*. Disponível em: <https://wordwall.net/it/resource/30879092/italiano/i-numeri-20-100>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Figura 20 – Sequenza didattica: I numeri da zero a duemila

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

SEQUENZA DIDATTICA- "L'ALBERO GENEALOGICO"

1) IMPARARE- ALCUNI NUMERI DA ZERO A DUEMILLA.

0- ZERO	20- VENTI	
1- UNO	21- VENTUNO	
2- DUE	22-VENTIDUE	100-CENTO
3- TRE	23-VENTITRÈ	121- CENTOVENTUNO
4- QUATTRO	24- VENTIQUATTRO	122 - CENTOVENTIDUE
5- CINQUE	25- VENTICINQUE	123- CENTOVENTITRÈ
6- SEI	26- VENTISEI	
7- SETTE	27- VENTISETTE	200- DUECENTO
8- OTTO	28- VENTOTTO	300- TRECENTO
9- NOVE	29- VENTINOVE	400- QUATTROCENTO
10- DIECI	30 TRENTA	500- CINQUECENTO
11- UNDICI	31- TRENTUNO	600- SEICENTO
12- DODICI	32- TRENTADUE	700- SETTECENTO
13- TREDICI	40-QUARANTA	800- OTTOCENTO
14- QUATTORDICI	50- CINQUANTA	900- NOVECENTO
15- QUINDICI	60- SESSANTA	1000- MILLE
16- SEDICI	70- SETTANTA	2000- DUEMILA
17- DICIASSETTE	80- OTTANTA	
18- DICIOOTTO	90- NOVANTA	
19- DICIANNOVE		



Fonte: elaboração própria, 2023.

Figura 21 – Sequenza didattica: Bingo

NOME E COGNOME:

GIORNO:

**SEQUENZA DIDATTICA-
"ALBERO GENEALOGICO"**

1) BINGO- NUMERI IN ITALIANO.



Fonte: elaboração própria, 2023.

Figura 22 – Sequenza didattica: La sua famiglia

NOME E COGNOME:
IL GIORNO DELLA SETTIMANA:

SEQUENZA DIDATTICA- "L'ALBERO GENEALOGICO"

1) COMPLETARE LA LA TABELLA CON LE INFORMAZIONI MANCANTI.

	NOME	IN CHE GIORNO DELLA SETTIMANA È NATO/ È NATA?	LA DATA DI NASCITA?	DOVE È NATO? DOVE È NATA?
MADRE / MATRIGNA				
PADRE/ PATRIGNO				
SORELLA SORELLASTRA				
FRATELLO FRATELLASTRO				
NONNA				
NONNO				
CUGINA				
CUGINO				



Fonte: elaboração própria, 2023.

Quadro 10 – Lezione 7: Famiglia (I)

Duração: 120 minutos

Objetivos

Conhecer e fazer uso oral e escrito dos vocábulos usados para falar sobre a família.

Conteúdo

Socializar os dados de seus familiares em grupos compostos de quatro alunos.

Atividades

Sugestão: Usar espaços externos à sala de aula.

Momento 1: Roda de conversa os alunos dirão o que consideraram relevante na atividade de casa.

Falar sobre as facilidades e sobre as dificuldades que tiveram.

Expôr o que estão achando da aula de sensibilização à LE.

Momento 2: Socialização da atividade de casa.

Momento 3: Entrevista com um amigo de sala

Entregar a folha de atividades que está na página 111 desta dissertação.

O professor explicará como deverá realizar a atividade.

Sugestão: leitura feita pelo professor. Explicar o que significa a expressão: “CHI” na LE.

Revisar os vocábulos já estudados em sala de aula.

O professor pode pedir para dois alunos realizarem a entrevista para a sala. Nesse momento o professor auxiliará a dupla a fazerem a atividade.

Pedir-lhes que se organizem em grupos compostos de dois integrantes

O docente auxiliará os grupos no que for preciso.

Momento 4: Explicar o dever de casa e pedir aos alunos que tragam retângulos preenchidos e recortados para serem colados na árvore genealógica.

Mostrar que existe um espaço em que deverão colar as cópias das fotos de seus familiares.

Materiais

Folha de atividades 1 e 2.

Tarefa de casa

Esse dever de casa precisa ser combinado com os responsáveis pelas crianças. Os dados da atividade *Albero genealogico* (que contém as informações com os nomes dos familiares e espaço para colar suas fotos) comporá o mural com o gênero.

Entregar aos alunos duas ou três folhas desta atividade para que os alunos possam completar as informações sobre todos os membros da família e inserir fotos dos membros da família, caso queiram.

Fonte: elaboração própria, 2023.

Figura 23 – Sequenza didattica: Fate le domande

NOME E COGNOME:

IL GIORNO DELLA SETTIMANA:

SEQUENZA DIDATTICA- "L'ALBERO GENEALOGICO"

1) IN COPPIA. FATE LE DOMANDE E COMPLETATE LE SCHEDE.

- A) CHI È IL FIGLIO DI MIO ZIO? _____
- B) CHI È LA SORELLA DI MIA MADRE? _____
- C) CHI È IL PADRE DI MIA MADRE? _____
- D) CHI È LA FIGLIA DI MIO ZIO? _____
- E) CHI È LA MOGLIE DI MIO ZIO? _____
- F) CHI È IL MARITO DI MIA ZIA? _____
- G) CHI È LA MADRE DI MIO PADRE? _____
- H) CHI È IL MARITO DI MIA NONNA? _____
- I) CHI È LA MOGLIE DI MIO NONNO? _____

2) FATE LE DOMANDE E COMPLETATE LE SCHEDE.

- A) QUALI SONO I NOMI DEI TUOI GENITORI? _____
- B) MIO NONNO PATERNO HA _____ ANNI E MIA NONNA PATERNA HA _____ ANNI.
- C) MIO NONNO MATERNO HA _____ ANNI E MIA NONNA MATERNA HA _____ ANNI.
- D) HAI FRATELLI E SORELLE? _____
- E) QUANTI NE HAI? _____
- F) QUANTI ANNI HAI? _____
- G) DOVE SONO NATI I TUOI BISNONNI? _____
- H) QUALI SONO I NOMI DEI TUOI BISNONNI? _____



Figura 24 – Sequenza didattica: Completa i rettangoli

NOME E COGNOME:

IL GIORNO DELLA SETTIMANA:

SEQUENZA DIDATTICA- "L'ALBERO GENEALOGICO"

1) COMPLETA CON I DATI E POI RITAGLIA I RETTANGOLI DA INSERIRE NEL TUO ALBERO GENEALOGICO.

	<p>Nome _____</p> <p>Cognome _____</p> <p>Data della mia nascita: _____</p> <p>Età: _____</p> <p>Nazionalità: _____</p>
	<p>Nome _____</p> <p>Cognome _____</p> <p>Data della mia nascita: _____</p> <p>Età: _____</p> <p>Nazionalità: _____</p>
	<p>Nome _____</p> <p>Cognome _____</p> <p>Data della mia nascita: _____</p> <p>Età: _____</p> <p>Nazionalità: _____</p>
	<p>Nome _____</p> <p>Cognome _____</p> <p>Data della mia nascita: _____</p> <p>Età: _____</p> <p>Nazionalità: _____</p>
	<p>Nome _____</p> <p>Cognome _____</p> <p>Data della mia nascita: _____</p> <p>Età: _____</p> <p>Nazionalità: _____</p>

Fonte: elaboração própria, 2023.

Quadro 11 – Lezione 8: Famiglia (II)

Duração: 120 minutos

Objetivos

Conhecer e fazer uso oral e escrito dos vocábulos usados para falar sobre a família.

Conteúdo

Conhecer o gênero entrevista.
Ampliar os vocábulos na LE.

Atividades

Momento 1: Apresentar aos alunos a data em que eles deverão socializar suas pesquisas sobre o gênero aos demais membros da escola.

Explicar que eles apresentarão a atividade na língua italiana e para que os outros alunos possam ter o primeiro contato com o idioma. Explicar que cada sala de aula apresenta sua atividade aos demais alunos. Em razão disso é importante que seja organizado um cronograma para que cada grupo fique no local e todos tenham a possibilidade de apresentar sua árvore aos outros alunos.

Momento 2: Conversar sobre a atividade de casa. Entregar a folha de atividade em tamanho A3 intitulada *Il mio albero genealogico*. O tamanho favorece a inserção dos retângulos com os nomes dos familiares e suas respectivas informações.

Momento 3: Retomar a atividade da Aula 3, sobre as características e estruturas do gênero. Promover roda de conversa para sanar dúvidas acerca da execução da atividade que será realizada em casa.

Momento 4: Entrevista

Exemplificar pedindo a dois alunos que realizem a atividade na frente da sala. Nesse momento, o docente os auxiliará no que for necessário. Ao concluir a simulação da primeira dupla, dependendo da necessidade, pode ou não realizar uma segunda simulação da atividade que será realizada.

Combinar com os alunos que realizem essa atividade em duplas. Sugestão: realizar a atividade em um espaço que não seja em sua sala de aula, como na quadra da escola, no pátio, no parque ou em uma sala mais ampla. Os alunos receberão intervenção pontual.

Após o término da atividade, realizar uma roda de conversa para verificar dificuldades e facilidades. É importante reler as questões da entrevista.

A segunda folha será realizada coletivamente, e cada aluno concluirá a atividade com seus dados pessoais. O docente lerá a atividade pedindo aos alunos que respondam o que deve ser inserido nas lacunas. Exemplo: “Lerei para vocês e me dirão o que devo inserir neste espaço: *Mia madre si chiama _____*”.

Explicar que, após completarem os dados faltantes, deverão escrever um mesmo texto nas linhas abaixo, porém, com as informações de seus familiares. É relevante que o docente realize um pequeno exemplo na lousa. Após a execução da tarefa, em duplas, os alunos lerão uns para os outros. Incentivar os alunos a assistir ao vídeo que será inserido nos ambientes virtuais do grupo. Explicar que farão uma apresentação final do gênero. Dessa forma, ouvir a pronúncia das palavras facilitará a consolidação dos conhecimentos lexicais desenvolvidos em sala.

Materiais

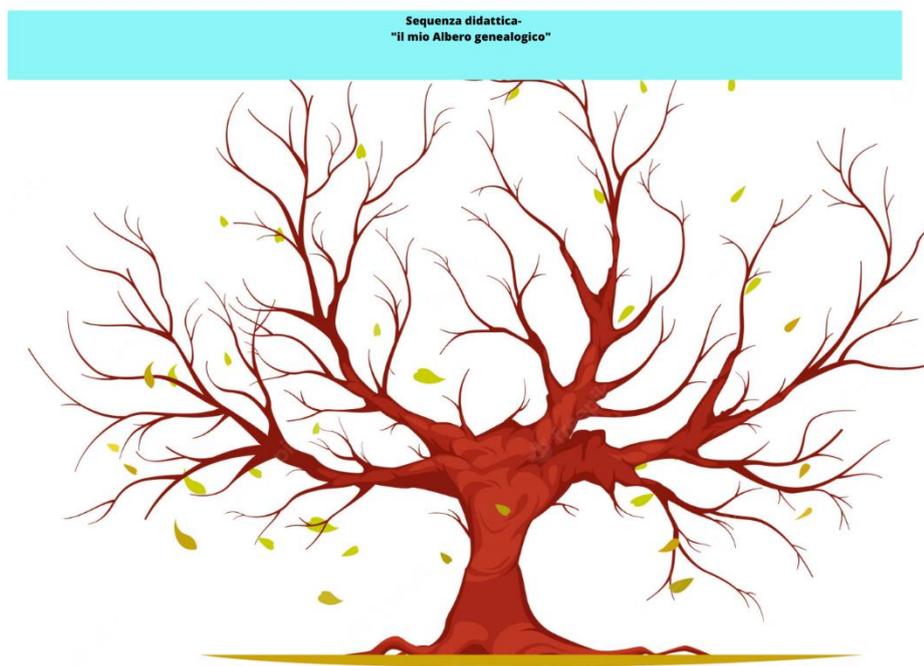
Folhas de atividades.

Tarefa de casa

Assistir ao vídeo⁴⁷ que contém o léxico trabalhado nas atividades. Entregar a cada aluno uma folha com a árvore genealógica impressa em folha A3 para que caibam todos os membros da família.

⁴⁷ *La mia famiglia – ascolto A1*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FTxY84sliYc>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Figura 25 – Sequenza didattica: L'albero genealogico (I)



Fonte: elaboração própria, 2023.

Figura 26 – Sequenza didattica: L'intervista



SEQUENZA DIDATTICA- "L'ALBERO GENEALOGICO"

ATTIVITÀ SUPPLEMENTARE- "L'INTERVISTA"

ALCUNE DOMANDE PER AIUTARE CON L'INTERVISTA

CIAO.
TUTTO BENE?
POSSO FARTI QUALCHE DOMANDA?
SIEDITI QUI, PER FAVORE.

- 1) COME TI CHIAMO? DIMMI IL TUO NOME E COGNOME.
- 2) QUAL È LA TUA DATA DI NASCITA?
- 3) QUAL È LA TUA CITTÀ DI NASCITA?
- 4) QUAL È IL TUO INDIRIZZO?
- 5) PUOI DIRMIL TUO INDIRIZZO E TELEFONO?
- 6) LA TUA EMAIL PER FAVORE?
- 7) QUAL È IL NOME DELLA TUA SCUOLA?

Nome: _____

Cognome: _____

Data di nascita: _____

Città di nascita: _____

Indirizzo: _____

Numero: _____

Città: _____

Codice Postale: : _____

Numero di telefono: _____

E-mail: _____

Scuola: _____



Quadro 12 – Lezione 9: Cognome

Duração: 120 minutos

Objetivos

Aprender sobre a origem do sobrenome.
 Entrar em contato com novas palavras em italiano.
 Conhecer as regiões da Itália.
 Usar os recursos tecnológicos e alguns *sites* com orientação.

Conteúdo

Estudo sobre o sobrenome.
 Contato com novas palavras em italiano.
 Uso orientado dos recursos tecnológicos.

Atividades

Os alunos devem estar em grupos para que as intervenções ocorram de modo profícuo para o desenvolvimento integral dos alunos.

Momento 1:

Conversar sobre o vídeo do dever de casa. Perguntar se conseguiram compreender o que estava sendo dito ou se existem muitas palavras desconhecidas.
 Convidar os alunos a assistir ao vídeo.⁴⁸ Interromper pontualmente a apresentação para incentivar a discussão sobre os conteúdos apresentados.
 Sugerir que assistam novamente ao vídeo em casa, como forma de estudo.

Momento 2: Explicar que farão uma pesquisa sobre a origem do próprio sobrenome e para isso utilizarão um *site* específico para obter esses dados.

Entregar o computador⁴⁹ aos alunos para que possam realizar a pesquisa.

O professor apresentará aos alunos, por meio da lousa digital conectado à internet, o *site* que farão a pesquisa e como utilizá-lo.

Deixar disponível o endereço do *site*⁵⁰ na sala de aula virtual.

Explicar como farão a atividade demonstrando na tela da televisão ou em lousa digital. É indispensável que o docente realize a atividade com o aluno, que, ao pesquisar seu próprio sobrenome, faz a leitura do texto encontrado.

Explicar que farão a tradução do texto e, para isso, será usado o Google Tradutor (endereço também disponível na sala de aula). Depois que todos pesquisarem seus sobrenomes e tentarem realizar a leitura, deverão usar o *site* de tradução. Explicar quais as vantagens e desvantagens do uso dessa ferramenta de tradução. Ensiná-los a usar alguns comandos para realizar a atividade, como as teclas de atalho⁵¹ (Control+T, Control+C e Control+V etc.).

Acessar o Google Tradutor e realizar a leitura dos resultados encontrados por meio do *site*.

Auxiliar na realização da colagem do texto no programa Word. Ensinar a salvar e a enviar à sala de aula virtual.

Momento 3: Realização de Roda de Conversas para que os alunos possam expor o que consideraram de relevante no encontro.

⁴⁸ *Corso di italiano – Lezione 32 / La mia famiglia (Learn Italian / Italienisch lernen)* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jpee5KAIToI>. Acesso em: 17 jul. 2023. (até o minuto 1:44).

⁴⁹ Na rede de ensino trabalhada, as escolas dispõem de computadores (Chromebook) portáteis para que cada aluno, com supervisão do docente, possa usar.

⁵⁰ Deixar os endereços usados disponíveis na sala de aula virtual. Disponível em: <https://www.cognomix.it/origine.php>. Acesso em: 17 jul. 2023.

⁵¹ Em geral, os alunos do 4º ano já conhecem todos esses comandos, assim como sabem acessar *sites*. A atividade em dupla facilita o auxílio mútuo entre os pares. Ademais, o docente fará intervenção pontual para auxiliar os que apresentem mais dificuldades. Para os alunos que ainda não conseguiram ler na LE, recomenda-se ensiná-los a usar a leitura automática do Word.

Materiais

Computadores com acesso à internet e à televisão.

Endereço dos *sites* para desenvolver a atividade.

Tarefa de casa

Completar a atividade referente a origem do sobrenome em casa.

Usar o Google Earth para pesquisar as cidades e regiões da Itália que apareceram na pesquisa referente a seu sobrenome.

Completar a atividade *Albero genealogico*.

Fonte: elaboração própria, 2023.

O encontro supramencionado poderá necessitar de flexibilização temporal para ser realizado.

Quadro 13 – Lezione 10: Produzione orale

Duração: 120 minutos

Objetivos

Desenvolver capacidades discursivas referente a apresentação para os outros membros da unidade escolar sobre o Gênero *Árvore genealógica*.

Conteúdo

Produção oral do gênero.

Atividades

Momento 1:

Explicar a atividade para que depois se direcionem a um espaço mais amplo que a sala de aula.

Entregar a cada aluno a pesquisa impressa realizada no encontro anterior.

Combinar que cada um lerá e ou explicará sua pesquisa para os outros membros do grupo.

Refletir em grupo como farão organização de suas árvores genealógicas e como inserirão nela a pesquisa sobre o sobrenome.

Discutir quais são as partes relevantes na pesquisa que será exposto no mural da escola.

Momento 2: Voltar à sala, socializar individualmente as partes relevantes da pesquisa sobre os sobrenomes, assim como a árvore genealógica.

Decidir como será realizado o mural da classe e como se dará a apresentação aos outros membros da escola.

Materiais

Folha de pesquisa.

Fonte: elaboração própria, 2023.

Quadro 14 – Lezione 11: Produzione finale

 Duração: 120 minutos

Objetivos

 Preparar a apresentação oral e na língua italiana da árvore genealógica e a pesquisa do sobrenome.

Conteúdo

 Produção oral do gênero.

Atividades*Momento 1:*

Em espaço externo, reunir os alunos em grupos compostos de cinco integrantes. Pedir-lhes que façam a apresentação uns para os outros de suas árvores genealógicas na língua italiana. A professora auxiliará os membros do grupo individualmente.

Momento 2:

Reunir-se de forma organizada para que possam simular a apresentação para a classe do gênero realizado.

Explicar-lhes que, no dia da apresentação, os grupos serão divididos apresentarão suas atividades, respeitando o tempo previamente determinado.

Retomada:

Explicar-lhes que, no encontro seguinte, será concluída a SD, e que apresentarão suas árvores genealógicas ao grupo. Em razão disso, é importante que estudem como apresentarão os membros de suas famílias.

Mostrar aos alunos quais atividades já realizadas nos encontros poderão auxiliar na execução da apresentação e exemplificar.

Possibilitar-lhes que exponham suas dúvidas, sugestões, anseios ou outras demandas que tiverem.

Materiais

 Folha com os dados da pesquisa que realizaram sobre os sobrenomes e a árvore genealógica.

Quadro 15 – Aula 12: Produzione finale

 Duração: 120 minutos

Objetivos

 Preparar a apresentação oral e na língua italiana da árvore genealógica e a pesquisa do sobrenome.

Usar o aplicativo – Google Earth.

Conteúdo

 Produção oral do gênero.

Conhecer algumas cidades italianas por meio do Google Earth.

Atividades*Momento 1:*

Disponibilizar tempo para concluir a apresentação final do gênero.

Organizar o mural.

Fazer a última apresentação no espaço em que o mural está organizado.

Momento 2: Organizar uma roda de conversa e explicar em que usarão os computadores para explorar o *Google Earth* e, assim, pesquisar a Itália.

Explicar como é usado o aplicativo por meio do computador conectado à televisão.

Exemplificar a busca de algumas cidades para que os alunos vejam como é feito.

As cidades pesquisadas podem ser as que apareceram na pesquisa dos sobrenomes, ou cidades que conhecem de outras fontes.

Mostrar aos alunos que podem realizar pesquisas, no Google, sobre as maiores cidades italianas e, depois, procurarem-nas no Google Earth.

Materiais

Folha de pesquisa.

Computadores com acesso à internet.

Quadro 16 – Aula 13: Presentazione

Duração: 120 minutos

Objetivos

Apresentação do gênero estudado na língua italiana para os alunos da escola.

Conteúdo

Apresentar o gênero para os demais alunos da escola na língua italiana.

Atividades

Socializar na língua italiana os conhecimentos adquiridos na SD para os demais alunos da escola.

Materiais

Mural com a árvore genealógica concluída e um resumo sobre a pesquisa referente ao sobrenome.

Ao encerrar esta SD, é importante realizar uma roda de conversa para verificar quais conhecimentos os alunos adquiriram ou não, verificar o que consideraram relevante, quais as atividades de que mais gostaram e de quais não gostaram. Essa etapa é fundamental para encaminhar uma reflexão sobre a necessidade de replanejamento da SD e das atividades, inclusive para averiguar se será preciso incluir mais atividades suplementares.

Antes de iniciar a aplicação da SD subsequente, é indispensável promover um diálogo prévio com os alunos para compreender e avaliar quais são os conhecimentos que foram recentemente adquiridos da língua e cultura italianas, para assim refletir. Essa avaliação é uma ferramenta imprescindível para a realização de intervenções e reelaboração da própria sequência desenvolvida.

A seguir apresentaremos a SD referente ao segundo semestre, que abordará o gênero textual “receita culinária”.

4.2 Segundo semestre: receita culinária

Na perspectiva do pós-método, o professor não é um transmissor de conhecimento

linguístico e cultural, e nem o aluno se resume a um receptor de conhecimentos, como já discutimos em outros momentos. Vale mencionar que o parâmetro da praticidade está diretamente ligado tanto ao papel do aluno como ao do professor. O aluno precisa refletir sobre sua aprendizagem e, assim, criar suas próprias teorias de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do professor é, também, o de incentivar a reflexão do aluno, para que ele formule suas próprias teorias.

Iniciaremos a SD sobre a receita culinária com uma roda de conversas, não apenas para levantar os conhecimentos prévios dos alunos, mas para auxiliá-los a refletir sobre os modos como constroem esses saberes.

No primeiro momento da apresentação da SD, deve-se comentar que estudarão o gênero receita culinária na LE, na qual uma receita da pizza margherita será estudada e, no final, ocorrerá a preparo da receita em sala. Deve-se também explicar que terão à disposição computadores, folhas próprias para anotações das receitas e *sites* específicos para realizar as pesquisas, assim como a sala de aula virtual.

No final do semestre, apresentarão a receita na LE durante a Feira de Ciências da escola, no programa de culinária.

O Projeto Inova na Horta será alinhado com esta SD, promovendo o plantio de tomates, manjeriço e orégano para usarem na pizza que vão preparar.

4.3 Planejamento

Quanto à organização das aulas, é importante que os espaços sejam escolhidos sejam amplos e, de preferência, fora da sala de aula – refeitório, na quadra etc. –, para que possam sentar-se em roda, de modo que cada um possa ver o outro, pois essa organização favorece a interação entre eles.

É importante que a sala tenha materiais de apoio (cartazes) na LE para que, ao longo da semana, a professora possa retomar os conteúdos aprendidos.

Serão utilizados recursos tecnológicos disponíveis na escola, como Chromebook, lousa digital, televisão, calculadora e acesso à internet.

4.4 Habilidades

A realização das receitas envolve apresentar e desenvolver um ensino interdisciplinar com outras áreas do conhecimento que facilitarão a aquisição dos conteúdos, aplicados na vida social. Pode-se mencionar as seguintes habilidades trazidas pela BNCC e pelo Currículo de Jundiaí:

Matemática

As receitas auxiliam o aluno a compreender como a Matemática é usada na realidade e, conseqüentemente, perceber a importância desses saberes acaba por levá-los a se interessar pela disciplina. O uso desse gênero textual em sala de aula acaba por trabalhar muitas habilidades descritas na BNCC, entre as quais:

(EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.

(EF04MA04) Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo.

(EF04MA09) Reconhecer as frações unitárias mais usuais ($1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/10$ e $1/100$) na representação fracionária e decimal como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.

(EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local. (Brasil, 2018, p.291).

Na SD, proposta por nós, são muitas as possibilidades de os alunos aprenderem ou revisarem as nomenclaturas matemáticas e as utilizarem. Ao elaborarem as receitas, farão uso de unidades de medida padronizadas (quilos, gramas, mililitros, entre outras) e não padronizadas (como uma colher, uma pitada, a gosto, entre outras) mais usuais. Também serão levados a ler, entender e fazer uso de frações ou decimais para a elaboração da receita, além de entender e praticar conceitos como dobrar, triplicar, ou o que for preciso fazer para que a massa da pizza e seus ingredientes sejam suficientes e todos a experimentem.

Língua Portuguesa

No 3º ano, os textos injuntivos são ordenamentos a ser trabalhados com os alunos, já sendo de seu conhecimento na LM. Dessa forma, a nosso ver, os conhecimentos prévios que o aluno possui servirão para que os novos saberes na LE sejam adquiridos. Entre as habilidades mobilizadas estão:

(EF03LP01) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

(EF4LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve), a finalidade e o propósito (escrever para quê). (Brasil, 2018, p.115).

Ciências

No 4º ano devem ser trabalhados com os alunos os conceitos de substâncias homogêneas, heterogêneas, mudanças de estados físicos, a participação dos microrganismos na produção de alimentos. Sendo assim, oportunizar aos alunos situações de investigação reais e práticas para que aprendam os conceitos realizando atividades, ou seja, ao fazer uma massa de pizza poderão perceber inúmeras combinações que produzem misturas homogêneas e heterogêneas. Assim como experienciar as habilidades pertinentes ao ano escolar, descritas na BNCC:

(EF04CI01) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.

(EF04CI03) Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como cozinhar a massa de pizza, como na nossa SD).

(EF04CI07) Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros. (Brasil, 2018, p.339).

Estas habilidades são contempladas na SD por diversas estratégias didático-pedagógicas que são embasadas nas macroestratégias. Pode citar a primeira macroestratégia que se refere a “Potencializar as oportunidades de aprendizagem”, em que o professor ao planejar as ações educativas, frente às sensibilização ao aprendizado da LE referente aos conhecimentos de ciências, aprende a mediá-las.

Vale ressaltar que as escolas municipais de Jundiaí realizam durante o ano letivo o Projeto Inova na Horta, de modo a promover não apenas a alimentação saudável, mas também fortalecer um ambiente profícuo e interdisciplinar com diversas áreas do conhecimento. Isso dito em áreas como: ciências, meio ambiente, sustentabilidade, ao não desperdício, dentre outras. Desta forma, a execução da SD propicia motivação para os alunos plantarem os alimentos como tomate, orégano e manjeriço para usarem no preparo da receita.

Geografia e História

Sugere-se realizar uma pesquisa sobre a origem da pizza. Para isso, para introduzir a atividade proposta, sugere-se fazer os seguintes questionamentos: Será que ela surgiu na Itália? Onde ela foi originada? Por que os italianos são considerados os inventores da pizza? Dessa forma, a Geografia será trabalhada em interdisciplinaridade com a História. Isso dito, porque pode se pesquisar o contexto histórico das alterações que a receita original advinda da Itália sofreu e o porquê. Assim como a importância desse alimento para a formação da identidade do povo italiano no Brasil. Entre as habilidades da BNCC mobilizadas, destacam-se

(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira (Brasil, 2018, p.377).

A seguir, apresentamos os quadros com a proposta de planejamento para cada aula, acompanhada das folhas de atividades.

Quadro 17 – Lezione 1: Presentazione della SD

Duração: Dois encontros com 120 minutos cada.

Objetivos

Conhecer a SD e interessar-se por ela, assim como pela língua e cultura italianas.
Ler, compreender e refletir a origem da pizza por meio de textos informativos.

Conteúdo

Adquirir conhecimentos sobre a SD; o que aprenderão ao longo do processo, e como ela será finalizada.
Refletir sobre as diversas versões da origem da pizza.

Atividades

Encontro 1

Momento 1- Em local previamente preparado, pedir aos alunos que se sentem em um grande círculo para que todos possam se ver, falar e ser ouvidos. Fomentar perguntas como: Vocês gostam de pizza? Qual sua pizza preferida?⁵² O que vocês acham de realizarmos uma SD sobre receitas italianas na qual o tema será a pizza?⁵³

Apresentar a SD em todas as suas etapas: produção inicial, módulos e produção final. É importante que os alunos recebam um cronograma dos encontros contidos no encontro.

Momento 2:

Convidá-los para dividirem-se em três grupos. Cada qual receberá um texto para ser lido e discutido no grupo e, em seguida, apresentado⁵⁴ à classe.
Apresentação de cada grupo para o grupo maior- a classe.

Momento 3:

Realizar roda de conversa para que os alunos sejam incentivados a expressar o que consideraram relevante na atividade, o que aprenderam e que possam exercitar o respeito aos diversos pontos de vista sobre o assunto.

Encontro 2
Momento 1-

Realizar roda de conversa para que os alunos possam resgatar os conhecimentos prévios sobre o tema trabalhado no encontro anterior.

Momento 2-

Reuni-se em três grupos. Os alunos irão ler mais um texto informativo sobre a origem da pizza. Esse texto deve ser diferente do encontro passado.

Refletir sobre as informações relevantes trazidas pelo texto.

Os alunos serão convidados a socializar o texto lido para os demais grupos.

Sugestões:

⁵² Sugestão: trabalhar gráficos e tabelas sobre: “Pizza preferida dos alunos” ou “Qual a quantidade de pizza ingerida no mês pelos alunos”, dentre outras possibilidades.

⁵³ Neste encontro, sugerimos que já realizem o plantio de tomate, orégano e manjeriço para que, ao concluir a SD, possam ser colhidos e usados na RC. Desse modo, diariamente os alunos precisam ser divididos em duplas para regar e cuidar da horta, com visita semanal da turma na horta, para que juntos possam observar o crescimento e refletir sobre os conteúdos de ciências normatizados pela BNCC, pelo Currículo de Jundiá e pelo Projeto Político-Pedagógico da escola para o 4º ano do EFI.

⁵⁴ Os alunos receberão intervenção pontual do docente para a realização da atividade, assim como todos serão incentivados a expor. Os alunos mais introvertidos ou com dificuldades em se expor em público precisarão ser acolhidos nessa peculiaridade e, conseqüentemente, auxiliados com estratégias diferenciadas para que possam realizar a tarefa.

Esses textos podem ser trabalhados em interdisciplinaridade nas aulas de língua portuguesa ou história, haja vista que contêm muitos conteúdos dessas áreas do conhecimento. O docente pode convidar os alunos a realizarem um texto informático, um folder, um mural ou uma apresentação oral para os demais membros da unidade escolar de modo a difundir os conhecimentos que adquiriram.

Materiais

Folhas de atividades.
Computador conectado à televisão.

Tarefa de casa

Ler os três textos apresentados na aula para ativar, mobilizar e ampliar os conhecimentos adquiridos em aula.

Fonte: elaboração própria, 2023.

Figura 29 – Sequenza didattica: Testo 1



SEQUENZA DIDATTICA- "RICETTE ITALIANE"

Texto informativo sobre a Pizza.

A pizza é um alimento muito popularizado entre os brasileiros. Sendo difícil encontrar alguém que não o aprecie. Ao pensarmos neste alimento quase que instantaneamente nos lembramos dos italianos. Mas será que este alimento surgiu na Itália? Vamos ler 3 textos informativos sobre esta iguaria?

Vamos realizar a leitura de três textos, extraídos do “Portal São Francisco”[1] sobre a origem da pizza?

1º Texto:

“A história da pizza começa na Roma de César, antes da Era Cristã. Conta-se que os nobres desta época comiam o pão de Abraão, uma massa de farinha, água e sal que vai ao forno bem forte. A ele eram acrescentados ervas e alho. Essa mistura era chamada de Piscea.

A variação das coberturas foi se amadurecendo com o passar dos anos, até que o tomate chegou a Europa trazido por Cristóvão Colombo e daí para frente o pomodoro foi incorporado totalmente à receita.

Houve época em que essa iguaria era comida no café da manhã e vendida por ambulantes. Então, à medida que se tornou mais popular, erguiam-se barracas onde era vendida a massa em formatos diferenciados, de acordo com o pedido do cliente.

O primeiro pizzaiolo da história foi Don Raffaele Espósito, proprietário de uma famosa pizzeria de Nápoles, a Pietro il Pizzaiolo. Don Raffaele ficou famoso a partir do verão de 1889, quando foi cozinhar no palácio Capodimonte para os soberanos rei Humberto I e sua rainha Margherita de Sabóia, que estavam em visita à cidade. O pizzaiolo, para prestar uma homenagem à rainha, resolver fazer a pizza com as cores da bandeira italiana – branco, vermelho e verde. A rainha gostou tanto da pizza de Don Raffaele que a batizou com o seu nome.

Embora a origem da pizza, como hoje é conhecida, seja italiana.

Os grandes devoradores desse produto ficam do outro lado do oceano, sendo: EUA e Brasil, com destaque para as cidades de Nova York e São Paulo.”

[1] <https://www.portalsaofrancisco.com.br/culinaria/historia-da-pizza>. Acesso em: 28/05/2023.



O Dia da Pizza é comemorado em 10 de julho desde 1985.

Figura 30 – Sequenza didattica: Testo 2



SEQUENZA DIDATTICA- "RICETTE ITALIANE"

2º Texto:

“[...] Como toda história, existem várias versões, uma delas diz que começou há seis mil anos, com os egípcios; acredita-se que eles foram os primeiros a misturar farinha com água. Outros já afirmam que os pioneiros são os gregos, que faziam massas a base de farinha de trigo, arroz ou grão-de-bico e as assavam em tijolos quentes; esta novidade da época, foi parar na Etrúria (região da Itália, onde atualmente é a Toscana).

Ao contrário do conhecimento popular, apesar de tipicamente italiana, os babilônios, hebreus e egípcios já misturavam o trigo, amido e a água para assar em fornos rústicos há mais de 5000 anos. A massa era chamada de “pão-de-abraão”, muito parecida com os pães árabes atuais, e recebia o nome de piscea, daí o nome “pizza”.

Os fenícios, sete séculos antes de Cristo, costumavam acrescentar coberturas de carne e cebola ao pão; os turcos muçulmanos adotaram esse costume durante a Idade Média e por causa das cruzadas essa prática chegou à Itália pelo porto de Nápoles, sendo em seguida incrementada dando origem à pizza que conhecemos hoje.

No início de sua existência, somente as ervas regionais e o azeite de oliva eram os ingredientes típicos da pizza, comuns no cotidiano da região. Os italianos foram os que acrescentaram o tomate, descoberto na América e levado a Europa pelos conquistadores espanhóis. Porém, nessa época a pizza ainda não tinha a sua forma característica, redonda, como a conhecemos hoje, mas sim dobrada ao meio, feito um calzone.

A pizza era um alimento de pessoas humildes do sul da Itália, quando, próximo do início do primeiro milênio, surge o termo “picea”, na cidade de Nápoles, considerada o berço da pizza. “Picea”, indicava um disco de massa assada com ingredientes por cima. Servida com ingredientes baratos, por ambulantes, a receita objetivava “matar a fome” principalmente da parte mais pobre da população. Normalmente a massa de pão recebia como sua cobertura toucinho, peixes fritos e queijo”.

[1] <https://www.portalsaofrancisco.com.br/culinaria/historia-da-pizza>. Acesso em: 28/05/2023.



Figura 31 – Sequenza didattica: Testo 3



**SEQUENZA DIDATTICA-
"RICETTE ITALIANE"**

3° Texto: CRONOLOGIA DA PIZZA

“ [...] Século 6 a.C- No império Persa, dizia-se que os soldados de Dario, o Grande (521-486 a.C.), acostumados com longas marchas, assavam no forno, sobre seus escudos, um tipo de pão fino que cobriam com queijo.

Século 3 a. C- Marcus Porcius Cato escreve a primeira História de Roma em que mencionava uma massa redonda decorada com azeite de oliva, ervas e mel, e assada sobre pedras.

Século 1 a. C- Na Eneida de Virgílio se descreve a legendária origem do povo romano e se fala de uns biscoitos, ou círculos de pão. O próprio Virgílio registrou a receita do “moretum”, uma massa não fermentada, assada, recheada com vinagre e azeite, coberta com fatias de alho e cebola crua.

Século 1 a. C- Nosso conhecimento da arte culinária romana deriva das escavações de Pompéia e do livro de Marcus Gavius Apicius “De Re Coquinaria”. Este livro contém, entre outras, receitas que nos apresenta a colocação de uma variedade de ingredientes sobre uma base de pão (carne de frango, alho, pimenta, azeite...) todos eles ingredientes da pizza atual.

Ano 79 a. C- Pompéia é soterrada pelas lavas do vulcão Vesúvio. Nas escavações realizadas no século 16, que encontraram a cidade quase intacta, foram achadas evidências de um biscoito de farinha que era cozido e amplamente consumido nessa época em Pompéia e Neopolis, atual Nápoles. Também foram encontradas lojas com blocos de mármore e outros equipamentos para o comércio que se parecem com as pizzarias atuais. O Museu Nacional de Nápoles exhibe uma estátua de Pompéia que por sua particular postura é chamada “Il pizzaiolo”.

Século 6 d. C- Os Lombardos, invadem a Itália após a queda do Império Romano e introduzem o búfalo no Sul da península italiana, mais precisamente entre o Lazio e a Campania. Estava lançada a base do futuro queijo mozzarella, originalmente elaborado com leite de búfala.

Ano 1522 o tomate é trazido da América para a Europa pelos espanhóis. Inicialmente, era tido como venenoso pelos europeus e cultivado apenas para efeitos ornamentais, supostamente por causa de sua conexão com as mandrágoras, variedades de solanáceas usadas em feitiçaria. Acredita-se que tenha sido um cozinheiro napolitano, Vincenzo Corrado, quem, em meados do século 18, pela primeira vez ousou cozinhar e comer o tomate. Os primeiros relatos do seu uso culinário datam do final desse século. Somente no século 19, entretanto, é que ele passou a ser consumido e cultivado em escala cada vez maior, inicialmente na Itália, depois na França e na Espanha.

Século 17 d. C. A pizza tinha conseguido uma popularidade tão grande que os visitantes se arriscavam pelas áreas mais pobres da cidade para provar este prato típico de Nápoles, feito por homens chamados de “pizzaioli”.

[1] <https://www.portalsaofrancisco.com.br/culinaria/historia-da-pizza>. Acesso em: 28/05/2023.



Fonte: elaboração própria, 2023.

Quadro 18 – Lezione 2: Produzione iniziale

Duração: 120 minutos

Objetivos

Expor os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero.
 Conhecer o repertório lexical relativo ao gênero estudado.
 Familiarizar-se com a estrutura discursiva do gênero estudado.

Conteúdo

Verificar os conhecimentos acerca do gênero.
 Ingredientes da pizza.

Atividades

Momento 1:

Em local previamente preparado, os alunos devem formar cinco grupos.
 Pedir aos alunos que, em grupos, produzam uma receita de pizza, descrevendo a massa e o recheio. Em seguida, compartilhem suas receitas.

Momento 2:

Roda de Conversa.

Instigar os alunos com perguntas como: Para quem se escreve uma receita? Para quem é escrita a receita? Quem é o escritor de receitas? Onde podemos encontrar uma receita? Do que fala uma receita? Quais são as partes de uma receita? Você já viu uma receita de pizza em italiano? Você gostaria de aprender uma receita típica da Itália e na LE? Na sua casa alguém faz pizza? Em caso positivo, quem faz e como é feita?

Momento 3:

Convidá-los para assistirem ao vídeo⁵⁵ na LE sobre o preparo de uma pizza.
 Apresentar aos alunos os ingredientes e utensílios na LE. Escrever com os alunos as etiquetas para colocar nos itens supracitados.
 Assistir ao vídeo novamente e encetar a conversa sobre o que compreenderam.

Momento 4:

Apresentar aos alunos imagens de: utensílios de cozinha e ingredientes para a realização de uma pizza e relacioná-los com seus respectivos vocábulos na LE.
 Realizar a leitura dos vocábulos e relacioná-los às imagens.
 Deixar com que os alunos explorem as imagens e os vocábulos.

Sugestão: Elaborar jogos de memória que abranjam os dois campos semânticos- utensílios e ingredientes. Isso dito, de modo que os alunos possam organizar os pares correspondentes organizando as imagens a seus respectivos vocábulo.

Momento 5:

Organizar uma roda de conversa sobre a aula.
 Entregar e explicar a folha do dever de casa.

Materiais

Folhas de atividades.
 Computador conectado à televisão.
 Vídeo.
 Lousa, caneta para quadro negro e lápis.

⁵⁵ *Impariamo a cucinare con i bambini. Ep 5 – Pizza.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hRIkHhh-p0Y>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Tarefa de casa

Pesquisar as pizzas típicas italianas e listá-las em folha própria.

Explicar que podem trazer imagens das pizzas para serem inseridas no mural.

Fonte: elaboração própria, 2023.

Quadro 19 – Lezione 3: Pizze tipiche

Duração: 120 minutos

Objetivos

Conhecer as pizzas típicas da Itália.
 Identificar o gênero- “receita culinária” entre outros diversos gêneros.
 Conhecer a estrutura e as características do gênero textual -“receita culinária”.

Conteúdo

Vocabulário referente à receita de pizza.
 Características e estrutura do gênero supramencionado.

Atividades

Momento 1:

Em local previamente preparado, pedir aos alunos que formem cinco grupos. Depois, que se sentem um do lado do outro em uma grande roda.

Compartilhar o dever de casa.

Expor as imagens do dever de casa no mural da sala.

Momento 2:

O docente trará cartazes com as receitas culinárias das pizzas tradicionais italianas na LM.

Realizar a leitura com os alunos.

Momento 3:

Retomar o que é um suporte textual, em seguida, apresentar alguns suportes textuais⁵⁶ na LE. Deixá-los explorar os suportes livremente, porém, pedir-lhes que separem os suportes que contenham receitas culinárias dos demais.

Após a exploração, convidá-los a participar de uma roda de conversa, explorando as seguintes questões: Vocês encontraram alguma receita? A escolha de um suporte e não de outro ocorreu por quê? (retomar a pergunta de modo que o aluno possa lembrar o que significa um suporte textual.). Como realizaram a busca? Em quais suportes textuais encontramos as receitas? Existem na sociedade outros suportes textuais que contêm as receitas e que não foram apresentados aqui? Quais seriam?

Pedir-lhes que apresentem as receitas que encontraram ao grupo e em quais suportes textuais elas apareceram.

Qual o título das receitas encontradas?

Quais são as características de uma receita culinária?⁵⁷

Como é estruturada a receita culinária?

Entregar a cada aluno o texto informativo sobre o gênero. Realizar a leitura compreensiva e fomentar a oralidade da compreensão textual.

Solicitar aos estudantes que realizem pesquisas e tragam receitas de pizzas preparadas por suas famílias.

Materiais

Cartazes sobre as pizzas tradicionais italianas.

Folhas de atividades.

Diversos suportes textuais na LE.

Tarefa de casa

Releitura do texto apresentado aos alunos.

⁵⁶ Explicar o que é um texto e o que é um suporte textual aos alunos.

⁵⁷ Ampliar os conhecimentos apresentados pelos alunos.

Figura 34 – Sequenza didattica: Testo 4



As **receitas culinárias são textos do tipo injuntivo**, ou seja, aqueles que indicam instruções a serem seguidas para que um resultado seja atingido. Um tipo injuntivo muito conhecido por nós são as receitas culinárias.

Possuem elementos como: uso de uma linguagem simples, pois a troca de algo pode interferir no resultado que se quer atingir. Os verbos são imperativos (verbos que ditam ordens, mandam, direcionam o comportamento), no infinitivo (terminam em -ar, -er, -ir) ou presente do indicativo indeterminado. terminam em -ar, -er, -ir).

Quais são as características de uma receita?

Elas precisam conter um título que deve ser apropriado ao tema.

Algumas receitas apresentam a imagem do alimento já preparado, para que o leitor seja incentivado a realizar o prato. Assim como podem conter: tempo de preparo, quantidade de calorias, opções de trocas de ingredientes.

Qual é a estrutura uma receita?

Apresenta uma estrutura bem separada em tópicos, na qual contem o título, ingredientes e modo de preparo (com verbos em geral escritos no modo imperativo).

Possui uma organização lógica (sequência cronológica) para que possa ser seguida e o produto possa ser realizado com sucesso. Geralmente, utiliza-se conectivos como: em seguida, depois, primeiro isso, depois aquilo, dentre outros.

Em quais suportes textuais os encontramos?

Normalmente são apresentadas em: livros de receitas, jornais, revistas, caderno de receitas, embalagens de produtos.

Baseado no site : <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/textos-injuntivos.htm>. Acesso em 28 maio.2023



Fonte: elaboração própria, 2023.

Quadro 20 – Lezione 4: Socializzazione dei titoli delle ricette

Duração: 120 minutos

Objetivos

Ampliar os conhecimentos sobre o gênero “receita culinária”.
 Apropriar-se de novas palavras na LE.
 Compreender a importância do título para o gênero.

Conteúdo

Identificar o gênero utilizado entre os diversos tipos de gêneros textuais.

Atividades

Momento 1:

Deixar que os alunos compartilhem suas receitas e que contenham um pouco a história da receita na família. Quem a faz? Em quais situações? Quem forneceu a receita à família?

Momento 2:

Retomar os conhecimentos estudados sobre os gêneros.

Perguntar: Qual é o primeiro elemento que aparece na estrutura de uma receita? Nós já estudamos alguns títulos de pizzas?

Os títulos das receitas nos dão dicas sobre os ingredientes usados nas receitas?

Vamos recordar os títulos já estudados?

Ler os títulos das pizzas tradicionais que foram estudados no encontro passado e estão expostos no mural.

Perguntar-lhes: Vocês se lembram de que, no segundo encontro, assistimos a um vídeo e estudamos alguns ingredientes, utensílios e os etiquetamos? O que acham de usarmos os computadores para realizarmos um jogo virtual⁵⁸ na LE?

Momento 3:

Entregar os computadores, pedir a eles que entrem na sala de aula. Direcioná-los⁵⁹ ao local em que está a indicação do jogo. Deixá-los jogar duas ou três vezes, pois geralmente apreciam repetir a atividade.

Sugestões: O docente tem a possibilidade de usar uma plataforma gratuita para criar seus próprios jogos. Um recurso disponível e gratuito é a plataforma <https://wordwall.net/create/picktemplate>, que se mostra altamente didática tanto para a elaboração por parte do professor quanto para a utilização posterior por parte do aluno.

Realizar a escuta das palavras na LE e pronunciá-las com os alunos. É importante questionar se gostaram ou não da atividade, e solicitar-lhes que exponham as dificuldades e facilidades que tiveram.

Convidá-los a jogar mais um jogo virtual.⁶⁰

Momento 4:

Roda de conversa para que expressem suas opiniões, conhecimentos anseios e sugestões sobre a aula e conteúdos.

⁵⁸ *Il pesto: esercizi fonetici. Riconoscimento di parole: ascolto e collegamento con l'immagine.* Disponível em: <https://www.liveworksheets.com/yc1189419zx>. Acesso em: 17 jul. 2023.

⁵⁹ Vale lembrar que, na rede educacional em que trabalhamos, os alunos têm computadores disponíveis para uso em sala de aula. Ademais, desde 2020 fazem uso das salas de aulas virtuais. Caso não seja possível utilizar os recursos tecnológicos sugeridos, o jogo pode ser enviado pelo *WhatsApp* e os alunos podem jogá-lo em casa.

⁶⁰ *Ingredienti per la pizza margherita.* Disponível em: <https://www.liveworksheets.com/do1190190na>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Momento 5:

Entregar e explicar a folha de atividades que será realizada como dever de casa.

Materiais

Folhas de atividades.

Computadores e jogos virtuais.

Tarefa de casa

Folha de atividades de dever de casa.

Fonte: elaboração própria, 2023.

Figura 35 – Sequenza didattica: Gli ingredienti per la pizza margherita



Sequenza didattica- "Ricette italiane"

Ingredienti per per la pizza Margherita

1) Nomina gli ingredienti per fare la pizza Margherita.





















- 500 grammi di farina 
- un bicchiere di acqua tiepida 
- 25 grammi di lievito di birra 
- sale q.b. 
- olio extravergine di oliva q.b. 

imagens extraídas do site: <https://www.liveworksheets.com/do1190190na>. Acesso em 23 de out. 2022

Fonte: elaboração própria, 2023.

Quadro 21 – Lezione 5: Ingredienti

Duração: 120 minutos

Objetivos

Ampliar os conhecimentos sobre o gênero na LE.
Refletir sobre a importância dos ingredientes e como estão estruturados no gênero.

Conteúdo

Ingredientes para fazer a pizza.

Atividades

Momento 1:

Socializar e corrigir o dever de casa.

Momento 2:

Retomar a estrutura e características do gênero textual- “receita culinária”.

Resgatar esses conhecimentos retomando a leitura dos textos que a professora colocou no mural da sala referente ao gênero textual em questão.

Momento 3:

Assistir novamente o vídeo da aula 2, sobre: ingredientes e utensílios domésticos.

Momento 4:

Entregar a folha com a receita- “Pizza Margherita” (na LE).

Realizar com eles a leitura.

Auxiliar-lhes nos vocábulos que desconhecem.

Convidar-lhes a assistir o vídeo: *Facciamo la pizza a scuola – Alimenta la mente puntata 7 – stag 5*.

Momento 5:

Assistir ao vídeo⁶¹ e, depois, conversar com os alunos, deixando-os falar o que acreditem ser conveniente. O docente deve ampliar os conhecimentos dos alunos e, em seguida, convidá-los a assistir novamente ao vídeo.

Pedir aos alunos que se reúnam em grupos compostos de cinco membros.

Entregar as folhas de atividades e explicá-las.⁶² Deixá-los realizar a atividades em grupos e com a intervenção pontual do docente nos grupos.

Pedir aos grupos que apresentem a atividade à classe.⁶³

Materiais

Folhas de atividades.

Vídeo.

Tarefa de casa

Folha de atividades de dever de casa.

Fonte: elaboração própria, 2023.

⁶¹ *Facciamo la pizza a scuola – Alimenta la mente puntata 7 – stag 5*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uPcxONcpxjs&t=123s>. Acesso em: 17 jul. 2023.

⁶² Os enunciados da atividade serão explicados pela professora. Pedir aos alunos que escrevam na folha a estrutura dos ingredientes da receita de pizza margherita. Não esquecer de colocar título e seguir as características da receita.

⁶³ A sugestão para a apresentação seria que cada aluno do pequeno grupo apresentasse um ou dois ingredientes.

Figura 36 – Sequenza didattica: Ricette italiane (I)



Sequenza didattica- "Ricette italiane"

Materiale di lettura e ricetta per preparazione.

Pizza Margherita

Ingredienti per L'IMPASTO della pizza

500 g di farina
300 ml di acqua
10 g di sale
1 cucchiaino raso di zucchero
4 grammi di lievito disidratato
25 ml di olio extravergine d'oliva

Ingredienti per condire

500 ml di passata di pomodoro
400 g di mozzarella di bufala
Olio extravergine d'oliva quanto basta
Origano quanto basta
Sale quanto basta

Preparazione

Per realizzare la pizza margherita mettete in una ciotola la farina, il sale, lo zucchero e il lievito.

Mescolate gli ingredienti con un cucchiaino, poi unite l'acqua tiepida poco per volta, continuando a mescolare per circa 10 minuti fino a quando l'impasto non risulta liscio e vellutato.

Versate il composto direttamente nella teglia foderata di carta forno e unta d'olio, stendetelo facendo pressione con le dita con un movimento dal centro verso i bordi, copritelo con un coperchio o della pellicola e fatelo riposare.

Dopo circa un'ora, quando l'impasto sarà lievitato, stendetelo con la punta delle dita, guarnite con il pomodoro e infornate a 200°-220° per 15-20 minuti.

Dopodiché, aggiungete la Mozzarella, il sale e l'olio, infornate e fate cuocere in forno statico preriscaldato a 220°C-250°C per circa 9 minuti.

Figura 38 – Sequenza didattica: Scrivere la ricetta – Parte 2



Sequenza didattica-
"Ricette italiane"
Salsa di pomodoro per la pizza

Dopo aver visto il video della ricetta, scrivi gli ingredienti nelle righe sottostanti. Sei hai bisogno, puoi chiedere aiuto alla maestra.



Fonte: elaboração própria, 2023.

Quadro 22 – Lezione 6: Verbi all’imperativo

Duração: 120 minutos

Objetivos

Conhecer o modo de preparo de uma receita na LE.

Conhecer repertório lexical relativo aos verbos imperativos para a realização de uma receita de pizza.

Conteúdo

Verbos imperativos.

Atividades

Momento 1:

Retomar as partes da estrutura da receita já aprendidas.

Questionar qual parte ainda precisa ser feita. Caso não cheguem à conclusão nenhuma, levá-los a perceber que falta o modo de preparo.

Fornecer a cada aluno a folha contendo o modo de preparo.

Realizar a leitura explicativa.

Momento 2:

Roda de conversa para o levantamento dos CP sobre os verbos imperativos e incentivá-los a ampliá-los.

Auxiliar os alunos a circular os verbos contidos na receita, por meio de mímicas, demonstrando o significado.

Momento 3:

Fornecer a cada aluno um computador para que busquem o significado das palavras que desconhecem.

Momento 4:

Entregar a folha de anotação para que registrem os significados das palavras pesquisadas.

Socializar as informações.

Explicar que vão assistir a um vídeo⁶⁴ sobre os verbos imperativos. Explicar-lhes que, para melhor compreensão da LE, assistirão ao vídeo uma vez e, em seguida, conversarão sobre a compreensão do que foi apresentado. Realizarão a segunda visualização do vídeo, com pausas, para que possam compreender e tirar as dúvidas.

Materiais

Computador.

Folhas de atividades.

Vídeo.

Tarefa de casa

Folha de atividades de dever de casa.

Fonte: elaboração própria, 2023.

⁶⁴ *Il Modo IMPERATIVO*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=96zXxob3CVY&t=118s>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Figura 39– Sequenza didattica: Preparazione



Sequenza didattica-
"Ricette italiane"
Pizza Margherita

Scheda 1

Preparazione

Per realizzare la pizza margherita mettete in una ciotola la farina, il sale, lo zucchero e il lievito.

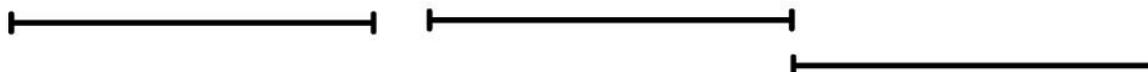
Mescolate gli ingredienti con un cucchiaino, poi unite l'acqua tiepida poco per volta, continuando a mescolare per circa 10 minuti fino a quando l'impasto non risulta liscio e vellutato.

Versate il composto direttamente nella teglia foderata di carta forno e unta d'olio, stendetelo facendo pressione con le dita con un movimento dal centro verso i bordi, copritelo con un coperchio o della pellicola e fatelo riposare.

Dopo circa un'ora, quando l'impasto sarà lievitato, stendetelo con la punta delle dita, guarnite con il pomodoro e infornate a 200°-220° per 15-20 minuti.

Dopodiché, aggiungete la Mozzarella, il sale e l'olio, infornate e fate cuocere in forno statico preriscaldato a 220°C-250°C per circa 9 minuti.

1) Inserire il nome degli oggetti.



Quadro 23 – Lezione 7: Verbi

Duração: 120 minutos

Objetivos

Conhecer o modo de preparo de uma receita na LE.
 Conhecer repertório lexical relativo aos verbos imperativos para a realização de uma receita de pizza.

Conteúdo

Verbos imperativos.

Atividades

Reler a folha contendo o modo de preparo. Entregar aos alunos a folha 2. Perguntar o que está faltando na folha para que a compreensão seja possível. Realizar a atividade com os alunos.
 Conversar sobre a importância dos verbos e retomar as características dos verbos no imperativo, perguntando qual o motivo de usar esses verbos.
 Convidá-los a assistir a dois vídeos.⁶⁵
 Realizar a roda de conversa sobre os vídeos.
 Convidá-los para reassistir ao segundo vídeo, porém, dessa vez acompanhando as informações contidas nele por escrito.
 Apresentar os jogos virtuais.⁶⁶ Jogar com a classe de forma coletiva e incentivá-los a jogar para que possam discutir no encontro seguinte.

Materiais

Computador.
 Folhas de atividades.
 Vídeo.

Tarefa de casa

Folha de atividades de dever de casa.
 Jogos virtuais.

Fonte: elaboração própria, 2023.

⁶⁵ *Pizza Margherita | Videoricetta per studenti di italiano*. Disponível em: <https://youtu.be/4alufqFLY3U>. Acesso em: 17 jul. 2023.

⁶⁶ *Verbi della cucina*. Disponível em: <https://wordwall.net/it/resource/27849071/verbi-della-cucina>; *I verbi in cucina basico*. Disponível em: <https://wordwall.net/it/resource/17660842/i-verbi-in-cucina-basico>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Figura 40 – Sequenza didattica: Ricette italiane (II)



Sequenza didattica-
"Ricette italiane"
Pizza Margherita



1) Inserisci i verbi per completare il testo della ricetta. Per aiutarti puoi consultare la Scheda 1.

Per _____ la pizza margherita _____ in una ciotola la farina, il sale, lo zucchero e il lievito.

_____ gli ingredienti con un cucchiaino, poi unite l'acqua tiepida poco per volta, continuando a _____ per circa 10 minuti fino a quando l'impasto non risulta liscio e vellutato.

_____ il composto direttamente nella teglia foderata di carta forno e unta d'olio, stendetelo facendo _____ con le dita con un movimento dal centro verso i bordi, copritelo con un coperchio o della pellicola e fatelo riposare.

Dopo circa un'ora, quando l'impasto sarà lievitato, _____ con la punta delle dita, guarnite con il pomodoro e _____ a 200°-220° per 15-20 minuti.

Dopodiché, _____ la Mozzarella, sale e l'olio, _____ e _____ in forno statico preriscaldato a 220°C-250°C per circa 9 minuti.

Quadro 24 – Lezione 8: Metodi di preparazione

Duração: 120 minutos

Objetivos

Ler, compreender e organizar o modo de preparo.

Conteúdo

Leitura.

Atividades

Momento 1:

Apresentar os jogos virtuais (que jogaram como dever de casa) na televisão e jogá-los, coletivamente, de modo a revisarem o léxico. É importante refletir sobre os jogos sugeridos nos seguintes aspectos: Os alunos estão jogando? Estão gostando? É relevante para o processo do desenvolvimento do ensino-aprendizagem? Precisa de flexibilização para alguns alunos? Os áudios, enviados de forma remota, com as leituras das palavras apresentadas nos jogos, são importantes para os alunos?

Momento 2:

Pedir aos alunos que se reúnam em grupos compostos de cinco integrantes. Cada grupo receberá uma folha com o modo de preparo recortado em tiras. Deverão recortar e espalhar as tarjas de modo que o outro grupo precise organizá-las. Após cortarem as tarjas e deixarem-nas separadas, pedir-lhes que troquem de grupos. Assim os alunos do outro grupo poderão organizar as tarjas recortadas. Explicar que após a organização deverão realizar a leitura para verificarem se está correto. Em seguida, mostrar para a professora, que fará as intervenções apropriadas para que possam concluir a atividade. Quando todos os grupos tiverem concluído a atividade poderão colar as tiras em uma folha para que, em seguida, exponham no mural da sala.

Momento 3:

Entregar a segunda folha contendo uma atividade com os verbos. Explicar como será realizada e, em seguida, fazer a leitura com os alunos. Pedir-lhes que façam duplas para realizarem a leitura dos verbos e a atividade. Corrigir a atividade. A professora lerá um verbo estudado, presente na atividade, e os alunos farão a mímica para representar o verbo, de forma que todos os verbos sejam contemplados.

Momento 4:

Convidá-los a realizar, na aula seguinte, a simulação da receita, e, na Aula 11, a receita da “pizza margherita” será feita. Apresentar dois jogos virtuais⁶⁷ e incentivá-los a jogá-los em casa, referentes aos “*verbi della cucina*”.

Materiais

Computador e vídeo.
Folhas de atividades.

Tarefa de casa

Vídeos e áudios dos jogos para melhor compreensão.

⁶⁷ *I verbi della cucina*. Disponível em: <https://wordwall.net/it/resource/25526423/i-verbi-della-cucina>. Acesso em: 2 jun. 2023. *Lessico della cucina*. Disponível em: <https://wordwall.net/it/resource/14235228/lessico-della-cucina>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Fonte: elaboração própria, 2023.

Figura 41 – Sequenza didattica: Ricette italiane (III)



Sequenza didattica-
"Ricette italiane"
Pizza Margherita

1) Cerca l'infinito di questi verbi. Dopo metti la crocetta al verbo giusto.

- metti → mettere mettere mettere
- aggiungi → aggiungere aggiungere aggiungere
- impasta → impastare impastere impastire
- lascia → lasciare lasciere lascire
- versa → versare versere versire
- stendi → stendere stendere stendire
- taglia → tagliare tagliere taglire
- unisci → unare unere unire

2) Metti in ordine i verbi che finiscono in ARE, ERE e IRE.

ARE	ERE	IRE

Imagem retirada do site: <https://www.slideshare.net/maruzells/tutto-pizza1>. Acesso em 28 maio. 2023

Fonte: elaboração própria, 2023.

Quadro 25 – Lezione 9: Simulazione della preparazione della ricetta

Duração: 120 minutos

Objetivos

Ler e compreender o modo de preparo.

Atividades

Momento 1:

Fazer a leitura deleite⁶⁸ da *Filastrocca della pizza*, que será realizada pela professora. Apresentar na tela da televisão e realizar a leitura e explicação da *filatrocca* para os alunos. Apresentar um jogo virtual⁶⁹ na televisão para que todos possam ordenar a receita. Sugerir que o realizem, novamente, em casa. Dizer que será disponibilizada a leitura no grupo de *WhatsApp* e na sala virtual, para auxiliar na execução da tarefa.

Momento 2:

Pedir aos alunos que se reúnam em grupos compostos de cinco integrantes, nos quais cada grupo receberá uma folha. A professora fará a leitura inicial e, posteriormente, os alunos, em grupos, farão a leitura individual e coletiva.

No lugar de trabalho estarão disponíveis os ingredientes e utensílios⁷⁰ para a realização das receitas.

Os alunos simularão a realização da receita como se estivessem em um programa de televisão. A receita deve ser dividida entre os membros do grupo para que todos tenham uma parte para apresentar.

Disponibilizar tempo para que treinem a apresentação. A docente auxiliará os alunos nos grupos.

Momento 3:

Organizar uma roda de conversa sobre a atividade.

Pedir aos grupos que estudem as partes que vão apresentar.

Explicar na sala de aula virtual e no grupo de *WhatsApp* que será disponibilizada a leitura da receita para auxiliá-los nos estudos.

Momento 4:

Combinar que na aula seguinte farão a apresentação aos grupos, para que na Aula 11 a receita seja preparada e degustada.

Materiais

Computador, televisão.

Folhas de atividades.

Vídeo.

Tarefa de casa

Folha de atividades de dever de casa.

Sugestão: jogar o jogo virtual apresentado em sala.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/Maestraami/posts/d41d8cd9/3053407658216122>. Acesso em: 17 jul. 2023.

⁶⁹ *Le fasi di preparazione*. Disponível em: <https://wordwall.net/it/resource/17340707/cucina/le-fasi-di-preparazione>. Acesso em: 17 jul. 2023.

⁷⁰ O lugar em que estiverem trabalhando deve estar previamente organizado, e, como se trata de uma simulação, os utensílios e ingredientes podem ser apresentados com ilustrações impressas, por exemplo.

Figura 42 – Sequenza didattica: Ricette italiane (IV)



SEQUENZA DIDATTICA-
"RICETTE ITALIANE"
LETTURA PER INIZIARE LA LEZIONE

Filastrocca della pizza

Ecco la filastrocca scritta dalle Classi delle Farfalle, Rondini e Coccinelle della Scuola Materna Papa Giovanni XXIII^a di Lecco



Filastrocca della pizza
la voglio grande come una piazza:
la voglio con su il formaggio:
per mangiarla ci vorrà coraggio!

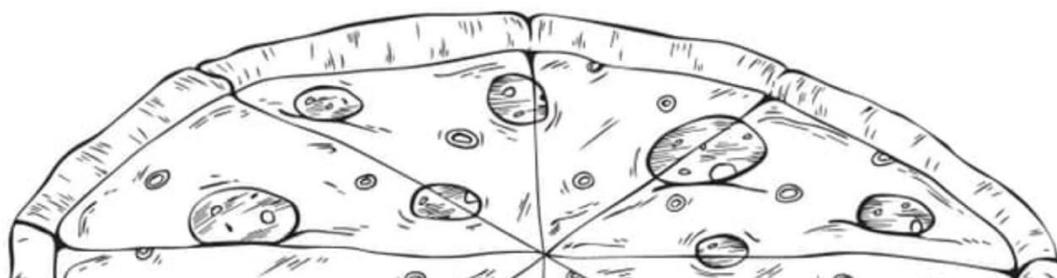
Con olive, uova e salsiccia:
chi la mangia si impiasticcia.
La voglio con su la mozzarella
e anche un po' di straciatella.

La voglio con su le patatine
e anche due o tre zucchine!

Se ci metto un peperone
per mangiarla ci vorrà un leone.

Se ci metto pomodoro e funghetti
la mangerò a denti stretti.

Poi aggiungo pesce e prosciutto:
ora c'è proprio tutto!



Poema retirado do

<https://www.facebook.com/Maestraami/posts/d41d8cd9/3053407658216122/>

Acesso em: 25 de out. de 1022

Fonte: elaboração própria, 2023.

Nas aulas 10,11, 12 e 13 não existe a necessidade de preparar folhas de atividades, por serem atividades práticas e promotoras de oralidade.

Quadro 26 – Lezione 10: Preparazione di ricette

Duração: 120 minutos

Objetivos

Discutir em grupos como será realizado a preparo da pizza.
Execução da receita produzindo oralidade na língua italiana.

Conteúdo

Produção oral do gênero.

Atividades

Momento 1:

Em um local organizado e com os utensílios e ingredientes organizados para a execução da receita.

Momento 2:

Pedir para que os alunos se dirijam em seus grupos que já foram delimitados na semana anterior.

Cada grupo fará uma receita de pizza. Esta atividade será gravada e assistida na Aula 11.

Sugestão: Uma primeira equipe poderá fazer a receita tendo a professora como ajudante. Assim os alunos podem adquirir mais elementos para realização de suas receitas. Os membros desse primeiro grupo podem, em um segundo momento, dividirem-se e participarem nos grupos que ainda não realizaram a receita. Isso posto, para ajudar na receita.

Fazer a receita. Degustar e fotografar, para que possa ser confeccionado um mural na Aula 13.

Momento 3:

Roda de conversa sobre a SD até o momento e acertar algumas questões que possam ser melhoradas.

Fonte: elaboração própria, 2023.

Quadro 27 – Lezione 11: Guarda il filmato

Duração: 120 minutos

Objetivos

 Assistir a filmagem em grupos e analisá-la.

Conteúdo

Produção oral do gênero.

Atividades

Em grupos os alunos assistirão à filmagem das apresentações⁷¹.

A professora destinará um tempo para cada grupo para sanar dúvidas e auxiliá-los caso queiram refazer a filmagem. Poderá ser feito na sala de aula ou como tarefa de casa.

Explicar que, na aula seguinte, usarão as fotos disponíveis na sala de aula virtual para inserir as legendas, pois esta atividade comporá o mural da Feira de Ciências.

Pedir aos alunos que entrem na sala virtual, escolham as fotos, pensem no que será escrito e escrevam no caderno, para levarem para a aula e realizarem a tradução com a professora.

Ensinar-los a baixar as fotos que escolherem, facilitando a atividade no encontro seguinte.

Fonte: elaboração própria, 2023.

Quadro 28 – Lezione 12: Preparazione della bacheca per la mostra

Duração: 120 minutos

Objetivos

Escolher as fotos tiradas na execução, em grupo, da receita da pizza.

Escrever a legenda nas imagens.

 Organizar as imagens legendas e inseri-las na sala de aula virtual para serem impressas posteriormente pela professora.

Conteúdo

 Produção de legendas na língua italiana.

Atividades

Em local organizado, os alunos se dividirão em seus grupos, na qual cada dupla terá um computador para realizar a atividade.

A professora demonstrará como a atividade será realizada. Fará com os alunos uma foto e, nas seguintes, a dupla tentará fazer com autonomia e, com intervenção pontual da professora. Após a correção, as fotos serão inseridas em um local específico na sala virtual, para serem impressas e comporem o mural.

Organizar e realizar uma roda de conversas.

Fonte: elaboração própria, 2023.

⁷¹ Nesse momento alguns grupos podem querer refazer o vídeo. Então, pode-se deixá-los realizar em casa. Porém, existe a necessidade de o docente realizar um vídeo ou uma leitura da receita para que os alunos possam se amparar para a execução da tarefa. Esse material pode ser disponibilizado na sala de aula virtual.

Quadro 29 – Lezione 13: Produzione finale

Duração: 120 minutos

Objetivos

Falar sobre o gênero textual.

Expor o que aprenderam sobre a SD, podendo fazer uso das imagens que escolheram e a leitura das legendas escritas em italiano.

Preparar o mural da sala no pátio da escola.

Conteúdo

Produção oral do gênero receita culinária.

Confecção do mural da sala para socializar com os demais alunos da escola.

Atividades

Produção oral final, na qual os alunos, com o auxílio do docente, apresentarão o que aprenderam sobre o gênero textual. Preparar o mural da sala após a apresentação de todos.

Materiais

Usar celular para gravar cada aluno.⁷²

Fonte: elaboração própria, 2023.

⁷² A atividade gravada pode ser apresentada na reunião de pais e responsáveis ao término do ano letivo. Porém, essa atividade deve ser realizada com o consentimento de todos os alunos e, assim, respeitar as peculiaridades de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta dissertação, faço aqui um recorte da minha vida acadêmica. O presente projeto de sensibilização para o ensino-aprendizagem de língua e cultura italianas a que me propus, fazendo registros, lendo e relendo teóricos e pesquisadores da área, reaprendendo conceitos e práticas, fez-me rever os posicionamentos profissionais que assumi ao longo de minha experiência como professora. Esse trilhar para a escrita acadêmica situou-me em um lugar desconhecido, um caminho tortuoso em muitos momentos, que me tiraram de um lugar-comum, me levaram para fora de minha zona de conforto. Nesse caminho, tive o privilégio de conhecer pesquisadoras da educação que proporcionaram a ampliação das minhas lentes para realizar a travessia.

Quando, em 2019, apresentei o pré-projeto 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, e ele foi aceito, pude mergulhar nas indagações que tinha sobre a construção dos materiais didáticos-pedagógicos que respeitassem as peculiaridades e singularidades dos alunos. E assim constituiu-se o intenção desta dissertação: elaborar uma ferramenta didática para a sensibilização da língua e cultura italianas como LE para os alunos do 4º ano do EFI de uma escola da rede pública, no caso, na qual trabalhei como docente por cinco anos e onde exerço, atualmente, a função de coordenadora pedagógica da Educação Fundamental I.

Vale ressaltar, conforme já dito na Introdução desta dissertação, que as SDs aqui planejadas não foram implementadas em virtude das medidas de contenção para evitar a propagação da COVID-19. O distanciamento social e as restrições severas de deslocamento prevaleceram nos anos de 2020 e 2021, o que inviabilizou a realização das atividades presenciais planejadas na sequência didática.

Desta forma, buscando alternativas e ajustes necessários para a continuidade e conclusão bem-sucedida da pesquisa. Escrevemos, então, as duas SDs para que em momentos posteriores elas fossem aplicadas, avaliadas e replanejadas.

Salienta-se que as SDs propostas não se reduzem a um projeto circunscrito aos alunos do 4º ano da escola em questão. Isso posto, porque outros educadores podem adequá-las e flexibilizá-las às particularidades de seus alunos, podendo utilizar o material aqui disponibilizado como um recurso didático-pedagógico..

O objetivo geral, portanto, foi elaborar duas sequências didáticas – baseando-me na perspectiva da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006) – que resultassem em sensibilização dos alunos para o estudo da língua e cultura italianas. Esse objetivo geral se

desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- 1) proporcionar aos alunos atividades sequenciadas que lhes permitissem interagir entre si, e, com a intervenção do professor, adquirir conhecimentos na língua e cultura italianas.
- 2) proporcionar aos alunos que usassem os espaços escolares para a aquisição de novos conhecimentos da língua e cultura italianas.

Para trabalhar com esses objetivos, apresentei, no capítulo 1, o arcabouço teórico que une os legados teóricos elaborados por Vygotsky [1934] (2003, 2007, 2010), com a pedagogia pós-método de Kumaravadivelu [1994] (2004). Ambos os autores são alinhados entre si, e possibilitam a garantia dos parâmetros pós-método—particularidade, praticidade e possibilidade—no recorte que escolhemos para nossa pesquisa. Foi também enfatizado, nesse mesmo capítulo introdutório, a ligação de Kumaravadivelu com Paulo Freire, ao salientar a importância de o docente realizar um contínuo processo de reflexão crítica de seu fazer educativo que o leve, naturalmente, a elaborar o *status quo* e pensar maneiras de conceber e produzir seu próprio material didático.

Também se mostrou necessário adotar uma teoria para a elaboração das SDs que pudesse potencializar o desenvolvimento da aprendizagem, atuando, assim, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse sentido, busquei contemplar estudiosos que considerassem o psiquismo humano a partir do caráter social, histórico, cultural e mediado, para compreender os processos cognitivos da criança.

Enfim encontrei, no modelo didático de gêneros de Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly *et al.* (2004), a possibilidade de planejar as SDs a partir do gênero textual. Isso posto, porque para promover um processo de ensino e aprendizagem de um determinado gênero textual é imprescindível que o professor tenha domínio de um modelo didático capaz de fornecer condições aos alunos para compreender a complexa arquitetura de um texto e que saiba fazer uso dele em situações sociais da vida cotidiana, sendo oral ou escrita. O modelo didático, em questão, é provisório, pois permite que ocorra aprimoramento constante das estratégias didáticas realizadas pelo professor, porque as atividades sempre estarão a serviço do que cada aluno precisa aprender para alcançar os objetivos de uso social dos gêneros textuais.

Vale destacar que o modelo didático, em questão, permite que o aluno, paulatinamente, adquira o domínio dos diversos mecanismos do texto que são atrelados a coerência e coesão temática. Assim como reconhecer e saber fazer uso de um gênero textual em uma situação da vida cotidiana, para isso é imprescindível que saiba buscar as informações novas e mobilizar as que já possui, para assim organizar e planejar como elas serão adaptadas à situação.

A exposição da teoria e as reflexões suscitadas durante a redação deste trabalho proporcionaram bases sólidas para a elaboração das SDs em sala de aula. E, à medida que elas foram sendo idealizadas, estruturadas e elaboradas, muitas mudanças foram acontecendo. Entre elas, destaco um maior aprofundamento no meu posicionamento ético-político, que reverberou, de forma coerente, na prática, no dia a dia, na minha forma de pensar. Como profissional da educação – tanto como docente quanto como coordenadora pedagógica –, posso reiterar que o professor que busca a pesquisa científica para desempenhar melhor suas atividades profissionais beneficia-se em todas as dimensões de seu ser profissional, e esses saberes, consequentemente, são impressos à realidade em que ele está inserido.

Vale mencionar que, dos objetivos específicos supramencionados, derivaram duas perguntas de pesquisa que nortearam nosso trabalho:

- 1) quais gêneros textuais são mais profícuos para desenvolver a sensibilização ao ensino da língua e cultura italianas;
- 2) em que medida as atividades propostas nas sequências didáticas são capazes de desencadear a aprendizagem da língua e cultura italianas.

A primeira pergunta norteadora foi respondida na “Introdução” em que discorro sobre a relevância de estudar os gêneros escolhidos para a sensibilização da língua e cultura italianas. Assim como no capítulo 1, em que exponho nos documentos que normatizam a educação: tendo a BNCC em âmbito nacional e o Currículo Jundiaense para o EFI (2022) em contexto local, há a normatização do estudo do gênero “receita culinária”. Esse gênero aparece como conteúdo desde a tenra idade, ou seja, na Educação Infantil I, II e no Ensino Fundamental I,II.

Optamos por adotar o gênero- “árvore genealógica”, embasando nossa decisão na significativa relevância que ela adquire no contexto educacional para promover a interculturalidade crítica e para ampliar a compreensão e importância da ancestralidade. Esta escolha alinha-se a uma visão educacional que busca fomentar o respeito à diversidade cultural, a conscientização sobre a pluralidade de origens e as diversas histórias que juntas moldam a sociedade.

Nesse sentido, ao propor o gênero supramencionado, integrado às estratégias pedagógicas adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, os alunos se beneficiarão do:

- Resgate e valorização da história familiar, isso porque oferece a oportunidade para os alunos reconectarem-se com suas raízes, compreendendo gradualmente a diversidade de experiências presentes nas histórias de seus antepassados. Esse resgate histórico contribui para a construção da identidade individual e coletiva.

- Reflexão crítica sobre a identidade cultural que são elementos imprescindíveis para desmantelar estereótipos prejudiciais para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa em relação às diferenças.
- Fomenta o fortalecendo dos vínculos intergeracionais resultando em valorização e aquisição de valores, tradições, pertencimento àquela família.
- Promove a reflexão sobre a interculturalidade, pois ao analisar as diferentes origens étnicas, culturais e geográficas nas árvores genealógicas, os estudantes reconhecem e valorizam a diversidade cultural, promovendo respeito, empatia e compreensão não apenas por seus familiares, mas também pela heterogeneidade presente na sociedade.

Estimula construção da memória coletiva, porque ao compartilharem informações contidas na árvore genealógica, os alunos compreendem que suas histórias estão entrelaçadas com as histórias dos demais membros da sala, da comunidade local e da humanidade.

O segundo gênero escolhido, a "receita culinária", revela-se familiar aos alunos, conferindo-lhes segurança e detém potencialidades para estimular os alunos para participar das atividades propostas. Dessa forma, considerando o gênero está diretamente relacionado à vida cotidiana, porque todas as pessoas compartilham experiências relacionadas a alguém cozinhando para elas, ou até mesmo junto e delas. É fácil resgatar uma marca afetiva de uma preparação cheia de cheiro e sabor. Ademais, como é normatizado o uso das receitas culinárias, como já mencionado, as memórias afetivas são resgatadas e ganham outros significados na unidade escolar.

As receitas seguem uma sequência textual lógica que facilita a sensibilização dos alunos para os conhecimentos da língua e cultura italianas, enquanto também contribuem para o ensino interdisciplinar entre a língua estrangeira e outras áreas do conhecimento, como matemática, ciências, língua materna, história e geografia. Destaca-se ainda que o uso do gênero "receita culinária" envolve medidas e quantidades específicas, proporcionando aos alunos uma abordagem prática e concreta de conceitos matemáticos, como frações e proporções.

A culinária, assim, emerge como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando situações potentes para desenvolver a interação social, a criatividade, paciência, memória, coordenação motora e a colaboração de forma lúdica, dinâmica e agradável, permitindo que os alunos tenham uma imersão mais profunda na língua e cultura italianas. Além de facilitar a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento. Em resumo, a incorporação do gênero "receita culinária" revela-se uma estratégia multifacetada que abrange diversas áreas do currículo escolar.

As atividades propostas foram, portanto, elaboradas pensando em desenvolver diversas habilidades e capacidades. Entre elas, destacam-se:

- Rodas de conversas para realizar as atividades, de modo a fortalecer as interações sociais e as trocas de saberes, nas quais o professor, mas principalmente os alunos mais experientes, possam auxiliar os seus pares.
- Propostas para desenvolver conhecimentos acerca do gênero, quanto sua: identificação, função social, propósitos comunicativos dos interlocutores.
- Atividades de leitura que possibilite o contato e aprendizado de novas palavras na LE.
- Atividades práticas capazes de promover a utilização dos conhecimentos adquiridos no gênero estudado e na LE.
- Possibilidade de elaboração de seu próprio texto embasado nos saberes adquiridos.
- Possibilidade de exposição do gênero discursivo finalizado para um grupo de pessoas que dispõem de pouco ou nenhum conhecimento da língua estrangeira escolhida para a sensibilização.

Nas SDs foram inseridas, também, atividades suplementares (ASs), visando enriquecer a experiência educacional dos alunos e ampliar o contato com a língua e a cultura italianas. Essas ASs podem ser benéficas ao processo de ensino aprendizagem se vinculadas à potentes estratégias pedagógicas.

Vale mencionar que podem possibilitar a diversificação de estratégias de ensino, atendendo melhor às particularidades e ritmos de aprendizagens distintas dos discentes. Assim como, fomentar a participação mais ativa dos alunos, pois proporcionam oportunidades para a realização de trabalhos em grupos, debates, brincadeiras, dentre outros. As ASs podem não somente antecipar desafios mais avançados, preparando, portanto, os discentes para níveis mais elevados de estudo e para as demandas do mundo real, como também ocasionar uma maior motivação entre os diversos saberes na língua e cultura italianas.

Convém salientar que as tarefas aqui propostas não se configuram como uma receita mágica para a aquisição de uma nova língua, mas sim como uma possibilidade de iniciar a sensibilização e o ensino do idioma em questão. É necessário que o professor esteja constantemente atento aos conhecimentos que os alunos estão adquirindo e os que eles precisam alcançar. Portanto, a figura do docente cientista é muito importante para a evolução desse processo de desenvolvimento dos seus alunos.

Em seguida, apresentei as dez macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2004)

para que os parâmetros da pedagogia pós-método sejam realizados na elaboração das SDs. Vejamos:

1 – **Maximizar as oportunidades de aprendizagem.** As SDs foram elaboradas com atividades diferenciadas, sendo orais e escritas, e em diversas situações de interações entre os alunos para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, as atividades foram pensadas de forma que a ZDP seja constantemente mobilizada. O fato das SDs terem sido desenhadas e revisadas criticamente, por diversas vezes pela própria pesquisadora, assim como por sua orientadora e pelas criteriosas revisoras, amplia as possibilidades de alcançar os objetivos.

2 – **Minimizar as ocorrências de mal-entendidos.** As rodas de conversas, interações, correções individuais e coletivas auxiliam os alunos a expressarem suas dúvidas e saná-las. Ademais, os enunciados são simples, e constantemente deverão ser lidos para e com os alunos, de modo que eles adquiram, paulatinamente, repertório verbal na língua italiana.

3 – **Facilitar negociações durante a interação.** Para que essa macroestratégia seja posta em prática, os alunos serão incentivados a realizar atividades em grupos por meio das quais expõem seus pontos de vista para chegarem ao objetivo previsto.

4 – **Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.** Uma capacidade imprescindível a ser desenvolvida na educação é a autonomia, pois permite ao aluno que continue aprendendo e se torne protagonista nesse processo. Desse modo, as tarefas nas SDs foram calcadas nas peculiaridades do contexto e dos potenciais participantes, e por meio delas é possível atuar nas ZDPs, ou seja, promover tarefas que se adiantam ao desenvolvimento. Houve a preocupação de elaborar tarefas diversificadas, como a realização de pesquisas com indicações de endereços virtuais idôneos, além de serem estruturadas com dificuldades progressivas. As rodas de conversa e os trabalhos em grupos facilitam as discussões e permitem aos alunos serem ativos e protagonistas de seu próprio desenvolvimento cognitivo. Os ambientes e os tempos para a execução das tarefas foram pensados para que as interações e mediações estejam sempre presentes. Ademais, a apresentação do que será realizado nas SDs auxilia os alunos a sentirem-se mais seguros e, conseqüentemente, os leva a desenvolver a autonomia.

5 – **Estimular a conscientização linguística.** Com a sensibilização da língua e cultura italianas, é possível despertar nos alunos o interesse por conhecer mais sobre a sua própria língua e cultura, assim como sobre outras. Nas rodas de conversa é importante delimitar tempo para expor a influência de uma língua e cultura sobre as outras, as línguas minoritárias e o desaparecimento de algumas línguas e dialetos. Em todas as aulas das SDs, essa macroestratégia

é oferecida por meio de propostas didático-pedagógicas diversas.

6 – **Ativar a capacidade de descoberta.** Em todas as aulas os alunos terão oportunidades de realizar descobertas por meio de pesquisas em *sites*, materiais preparados pelo docente, socialização de saberes em rodas de conversa e em interações verbais na língua materna e, progressivamente, na língua italiana.

7 – **Contextualizar o insumo linguístico.** O uso de gêneros textuais permite que o estudo da língua seja apresentado tal como ela ocorre na realidade. Assim, os insumos linguísticos podem ser contextualizados por uma série de estratégias didático-pedagógicas que tenham sentido real e compreensível para os alunos.

8 – **Integrar as habilidades linguísticas.** Nas SDs, são propostas tarefas de realização de receitas (E A ÁRVORE GENEALÓGICA?), momento em que compartilham pesquisas individuais ou coletivas entre os outros membros da sala de aula. Isso possibilita que os alunos integrem todas as habilidades linguísticas no seu discurso. No início, sabe-se que os alunos terão à disposição poucos elementos verbais na língua italiana, mas espera-se que, paulatinamente, adquiram maior competência linguística e façam uso do que aprenderam em contextos reais de interação para articular um discurso profícuo.

9 – **Assegurar a relevância social.** As SDs estão estruturadas com gêneros textuais relevantes socialmente. Assim, a realização da árvore genealógica e a pesquisa das origens familiares podem incentivar não só o aluno a estudar e conhecer a língua e o idioma, mas também os responsáveis por ele. As receitas culinárias foram escolhidas por fazerem parte do cotidiano – todos precisam se alimentar e saber escolher quais alimentos preparar, afinal. Além disso, o trabalho com esse gênero está previsto na BNCC nas aulas de língua materna, o que facilita o seu aprendizado no italiano. Ademais, a pizza é muito apreciada por grande parte da população brasileira, inclusive pelos alunos da comunidade escolhida para a elaboração e futura aplicação das SDs.

10 – **Aumentar a conscientização de aspectos culturais.** Ao estudar a língua italiana, a cultura também será abordada, de forma que os alunos possam ampliar seu repertório não apenas linguístico, mas também cultural – tanto em âmbito macro, dentro de uma perspectiva nacional, quanto em âmbito micro, pensando, por exemplo, em sua comunidade local.

Nessa perspectiva, o professor tem autonomia para produzir seus próprios materiais didáticos – no nosso caso, a formulação das SDs –, não ficando à mercê de aplicar os materiais produzidos e amplamente comercializados pela indústria editorial, que acabam por perpetuar o *status quo* dos alunos. O professor pós-método é entendido como um cientista de sua prática pedagógica, um ser reflexivo que fomenta o desenvolvimento de um alunado crítico e reflexivo.

É extremamente importante que o docente planeje e realize seus próprios materiais sequenciados, porém, não se pode ignorar a realidade da educação brasileira, em que a imposição das instituições escolares quanto ao uso de materiais didáticos padronizados é muito frequente e acaba por limitar o professor que deseja se desprender dessas amarras e ir em direção a uma atuação mais autônoma e crítico-reflexiva. Outro fator complicador está relacionado ao pouco tempo que o docente tem para planejar suas aulas, selecionar materiais e confeccioná-los. Seria muito eficiente se a jornada de trabalho do docente realmente pudesse contar com esse espaço-tempo para planejamento, elaboração de materiais e fase de análise da produção e da aplicação prática para o replanejamento.

Levando em consideração essas características do fazer docente no Brasil, esperamos que estas SDs apresentadas sirvam de material de estudo para contribuir com a práxis em sala de aula, feitas as devidas adequações às realidades dos diversos contextos sociais.

A não aplicação prática das SDs foi uma das limitações da pesquisa, porém, acreditamos que elas foram elaboradas de forma condizente com o contexto dos alunos-alvo do contexto escolar para o qual as desenvolvemos. Esperamos poder dar continuidade aos estudos acadêmicos, com o intuito de poder aplicar esse modelo das SDs e promover condições de análise qualitativa de todo o material produzido.

Em suma, esperamos que esta pesquisa sirva de material de estudo motivador para outros pesquisadores e que muitas sejam as portas abertas para a inserção do idioma italiano nas escolas brasileiras, haja vista que muitas são as famílias descendentes de imigrantes italianos e que alimentam grande vinculação afetiva com o italiano. Que muitos outros estudiosos possam realizar pesquisas em prol do desenvolvimento de materiais didáticos adequados para crianças brasileiras no que diz respeito ao aprendizado da língua e cultura italianas. Não se trata de algo fácil e envolve um trabalho coletivo, mas é um desafio possível, e está posto.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. A morte do método. Tradução de Silma Carneiro POMPEU. In: **Revista Horizontes**, PPGLA/UnB, ano 2, p. 21-29, 2003. Do original: The death of the method. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University. Ottawa, May 1991.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1952-1953] 1992.
- _____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1952-1953] 2003.
- BALBONI, P. **Le slide di Babele**: insegnare le lingue nelle società complesse. Novara: UTET, 2008.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001.
- BAZERMAN, G. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BEGOTTI, P. Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l’italiano a stranieri. **Rivista ITALIS dell’Università Ca’ Foscari Venezia**, n. XVI, p. 33-50, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 7/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, textes et discours**. Pour un interactionnisme socio-discursif. Lausanne: Delachaux et Niestlé. 1997.
- _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

BROWN, H. D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (eds.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 9-18.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New Jersey: San Francisco State University, 1994.

CALDAS, L. K. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética**. São José do Rio Preto: Ibilce/Unesp, 2008. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

CHAIKLIN, S. The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. *In*: KOZULIN, A.; GINDIS, B. **Cultural Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. *In*: DIAS, R. CRISTÓVÃO, V., L.L. (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2011/espanhol_artigos/cristovao.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

DALLA-BONA, E. M; BUFREM, L. S. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 179-203, 2013.

DICKINSON, L. Towards Autonomy: The Integration of Learner-Controlled Strategies into the Teaching Event. *In*: LEFFA, V. (org.) **Autonomy in Language Learning**. UFRGS. Porto Alegre, 1994.

DOLZ, J. e PASQUIER, A. Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte”. *Repères*, 10: 1995, pp. 163-179.

DOLZ, J.; ROSAT, M.-C. E SCHNEUWLY, B (1991). Élaboration et evaluation de deux séquences didatiques relatives à trois types de texts. **Le français aujourd'hui**, 1993. pp. 37-47.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. *et al.*. Gêneros progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B *et al.*. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. *et al.*. **Gêneros orais e escrita na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação: Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; Tradução: Fabrício Decândio e Anna Rachel

Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ENGESTRÖM, Y. Activity Theory and Individual and Social Transformation. *In*: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.-L. (eds.). **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge Press, [1948] 1999, p. 19-38.

_____. From Design Experiments to Formative Interventions. *In*: **Theoretical Psychology** (ISTP), v. 21, n. 5, 2011.

EMRANI, D. **Das intervenções formativas à autonomia assistida**: uma proposta de formação de professores na perspectiva pós-método. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

_____. From Design Experiments to Formative Interventions. *In*: **Theoretical Psychology** (ISTP), v. 21, n. 5, 2011.

FLEURI, R. M. O desafio dialógico nas relações interculturais. *In*: **VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire**: caminhando para uma cidadania multicultural, Porto, pp. 1-20, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968] 1987.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, [1988] 1997.

GONZÁLES, A. M. M. La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires: écrire de la littérature pour apprendre la littérature. **Repères**, Lyon, n. 40, p. 201-225, 2009.

GOOGLE TRADUTOR. Disponível em: <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>. Acesso em: 17 jul. 2023.

HOLEC, H. **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford/New York: Pergamon Press, [1979] 1981.

JUNDIAÍ. **Currículo Jundiaense do Ensino Fundamental I**. Jundiaí, SP: Unidade de Gestão de Educação, 2022. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Ensino-Fundamental.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

_____. **Caderno de Orientações Ensino Fundamental**. Jundiaí: Unidade de Gestão de Educação, 2022. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/Caderno-de-Orientacoes-do-Ensino-Fundamental-2022.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. Disponível, 2014. <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v24n1/v24n1a07.pdf>. Acesso: 18 jul. 2023

KUMARAVADIVELU, B. The Post-Method: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, n. 28, p. 27-48, 1994a.

_____. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching.** New Haven: Yale University Press, 1994b.

_____. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, 2001.

_____. Method, Antimethod, Postmethod. London, **IATEFL**, p. 11-62, 2002.

_____. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching.** New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. **Understanding Language Teaching: from Method to Post-method.** New Haven: Yale University Press, 2006.

_____. **Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for, Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing.** New York: Routledge, 2012.

LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, V. (ed.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** Pelotas: Educat, 2007.

LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. Alexia Nikolaevich Leontiev, 1972. Arquivo marxista na internet. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm> Acesso: 18 jul. 2023

_____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 191- 224. Acesso: 18 jul. 2023

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1994.

ORTALE, F. L. **A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o pós-**

método como caminho para uma prática docente de autoria. Livre-docência – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas. São Paulo, 2016.

_____. FERRI, S. A. C.; SILVA, M. A. R. A pedagogia pós-método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. **Revista de Italianística**, n. 42, p. 176-189, 2021.

_____. Introdução ao Pós-Método no Ensino de Línguas. Campinas: Ed. Pontes, 2023.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H. **Gerações Interativas Brasil**: crianças e adolescentes diante das telas. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012.

PEIXOTO, S. M. **Tradução automática e revisão: um estudo de caso sobre o Google Tradutor numa perspectiva colaborativa de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, Goiás, 2016.

PENNYCOOK, A. The Concept of Method – Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 23, p. 589-618, 1989. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587534>.

PESSOLANO, J.; DALLA CORTE, M. Uma interface entre cultura, motivação e ludicidade no ensino de línguas. **Linguagens & Cidadania**, v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31512>. Acesso em: 17 jul. 2023.

PRABHU, N. There is no best method. Why? **TESOL Quarterly**, Washington, v. 24, p. 161-176, 1990.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1998.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 17 jul. 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

SERRANI, S. M. Singularidade discursiva na enunciação em segundas línguas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 38, p. 109-120, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636964>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras,

2010. p. 107-128.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e práticas educativas”, Anais. Maringá: UEM, 2007.

TAVARES, J. **A resiliência na sociedade emergente**. *In*: TAVARES, J. (org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TREMBLAY, P.; GARDNER, R. Expanding the Motivation Construct in Language Learning. **Modern Language Journal**, n. 79, p. 505-518, 1995.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (ÁGUIA). **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**. Parte I (ABNT). 4. ed. São Paulo: ÁGUIA, 2020.

VIEIRA, D. A. **A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italianas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

_____. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019a.

_____. Que é a linguagem/língua? *In*: **A palavra na vida e na poesia**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1926] 2019b, p. 234-265.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and Speech. 1987 (N. Minick, Trans.). *In*: RIEBER, R. W; A. S. CARTON, A. S. (eds.). **The collected works of L. S. Vygotsky**: vol. 1. Problems of General Psychology. New York: Plenum Press, [1934] 1987.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 36-97.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

_____. **Imaginação e criação na infância**. 1. ed. São Paulo: Ática, [1930] 2010.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, [1926] 2003.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e sociedade**, v. 29, n. 102, p. 535-554, maio/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>. Acesso em: 17 jul. 2023.