

JÚLIA THOMAS

**ENSINANDO A ESCRITA EM ITALIANO COMO LÍNGUA
ADICIONAL: UM OLHAR PARA O LIVRO DIDÁTICO E PARA A
ELABORAÇÃO DE TAREFAS**

PORTO ALEGRE

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA

**ENSINANDO A ESCRITA EM ITALIANO COMO LÍNGUA
ADICIONAL: UM OLHAR PARA O LIVRO DIDÁTICO E PARA A
ELABORAÇÃO DE TAREFAS**

JÚLIA THOMAS

ORIENTADORA: PROF(a). DR(a). JULIANA ROQUELE SCHOFFEN

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PORTO ALEGRE

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Thomas, Júlia

Ensinando a escrita em italiano como língua adicional: um olhar para o livro didático e para a elaboração de tarefas / Júlia Thomas. -- 2023. 129 f.

Orientador: Juliana Roquele Schoffen.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Proficiência escrita. 2. Ensino de italiano. 3. Interlocução. 4. Livros didáticos de italiano. 5. Tarefas de leitura e produção textual. I. Schoffen, Juliana Roquele, orient. II. Título.

Júlia Thomas

**ENSINANDO A ESCRITA EM ITALIANO COMO LÍNGUA ADICIONAL: UM
OLHAR PARA O LIVRO DIDÁTICO E PARA A ELABORAÇÃO DE TAREFAS**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, 8 de maio de 2023

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dra. Aline Fogaça dos Santos Reis e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Daniela Norci Schroeder
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dra. Graziela Hoerbe Andrighetti
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela educação pública e de qualidade, por ter me proporcionado vivenciar experiências de ensino e aprendizagem inigualáveis. Agradeço também a todos os professores que fizeram parte do meu percurso. Em primeiro lugar, à Juliana, que orientou este trabalho e sobretudo me ensinou a escrever e a pesquisar. Às professoras do italiano, Daniela e Aline, por instigarem o meu interesse pela língua e literatura italiana. Em especial agradeço à Daniela por ter me ensinado a ensinar italiano.

Agradeço aos meus amigos de Venâncio que me proporcionam tantos momentos felizes e divertidos: Laura, Caroline, Fernanda, Pedro, Natália, Lin, Ju, Larissa e Ana Júlia. Ainda de Venâncio, agradeço a minha amiga Maíra, por ser exatamente do jeitinho que é, me proporcionando as melhores reflexões, conversas e risadas.

Agradeço à Raquel, por caminhar comigo desde o início da Letras e por toda a amizade que construímos para além da sala de aula. Ainda da Letras, agradeço à Natally, por me mostrar que é possível fazer amizades também no ensino remoto e que ter colegas para refletir sobre pesquisa e ensino é sempre muito bom. Agradeço a todos os meus amigos do italiano e do NELE. À Clarice, que esteve comigo em tantos momentos importantes. À Luiza Bozzetto, à Luiza Garibaldi e à Tatiane, por serem minha fonte de troca de conhecimentos sobre a língua, mas também por todas as conversas e risadas que surgem entre as nossas reflexões linguísticas e culturais.

À Luiza Garibaldi, por ter me ensinado que o léxico familiar também é construído fora da família. Amiga, obrigada pelas tantas conversas que geraram essa língua que só a gente entende completamente, enfim, obrigada por ser minha melhor amiga. Agradeço ao Júlio, por ser um namorado incrível e estar sempre me apoiando e demonstrando interesse por tudo que aprendo, faço e ensino.

Agradeço à minha família, principalmente à minha mãe, Solange, e ao meu irmão, Lucca, por todo apoio e estímulo. Agradeço à minha tia Clarisse pelas memórias, risadas, ensinamentos e por ter sempre me incentivado a continuar aprendendo e ensinando. Agradeço em particular à minha mãe por ter, desde sempre, priorizado que eu tivesse acesso a uma educação de qualidade e ter me proporcionado o aprendizado de diversas línguas. Mãe, obrigada por ter me mostrado que Letras era o curso certo para mim, e mesmo com todas as incertezas que a profissão de professora pode trazer, ter sempre se orgulhado da minha escolha.

RESUMO

Esta dissertação objetiva inicialmente evidenciar a importância do ensino da produção textual em italiano como língua adicional e investigar como são propostas as atividades de escrita de três livros didáticos de italiano. Partimos da noção bakhtiniana de linguagem sobre interlocução (2006) e gêneros do discurso (2003), para abordar a língua e a escrita através de atividades que estimulem o aluno a aprender a fazer coisas no mundo (CLARK, 2000). Desse modo, buscamos verificar se as atividades dos livros didáticos analisados fazem o aluno atuar socialmente em situações comunicativas, ao abordar a escrita através de tarefas integradas de leitura e produção textual, que são “[...] um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2020, p. 4). Analisamos, portanto, se as atividades apresentam um enunciador inserido em um contexto comunicativo, um interlocutor e um gênero do discurso. Os resultados demonstraram que muitas atividades do livro não apresentam enunciador e interlocutor em seus enunciados, e desse modo não contextualizam o aluno em uma situação comunicativa. A partir dessa constatação, elaboramos uma tarefa de nossa autoria para promover uma discussão sobre aspectos importantes na produção de tarefas integradas de leitura e escrita, partindo dos princípios fundamentais para a elaboração de uma tarefa (NUNAN, 2004) e das análises realizadas pelo Estudo Descritivo da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras (SCHOFFEN et al, 2018). Pretende-se com este trabalho auxiliar professores de italiano na adaptação de atividades de livros didáticos e elaboração de suas próprias tarefas, a fim de auxiliar alunos de italiano a desenvolverem a sua proficiência através também da prática da produção textual.

Palavras-chave: Proficiência escrita. Ensino de italiano. Tarefas de leitura e produção textual. Livros didáticos. Interlocução.

ABSTRACT

The aim of this thesis is initially to highlight the importance of teaching textual production in Italian as an additional language and to investigate how the writing activities are proposed in three Italian textbooks. Starting from the Bakhtinian notion of language on interlocution (2006) and speech genres (2003) to approach language and writing through activities which stimulate the student to learn doing things in the world (CLARK, 2000). Thus, we pursued to verify if the activities in the analyzed textbooks make the student act socially in communicative situations, when addressing writing through integrated tasks of reading and textual production, which are “[...] an invitation to interact in the world, using language as a social purpose” (BRASIL, 2020, p 4, author's translation). Therefore, we analyzed whether the activities presented an enunciator placed within a communicative context, an interlocutor, and a speech genre. The results showed that many activities from the books did not present an enunciator or an interlocutor in their statement and because of this it did not contextualized the student in a communicative situation. For this reason, we elaborated a task to promote a discussion about important aspects regarding the production of integrated tasks of reading and writing, starting from the fundamental principles for the elaboration of a task (NUNAN, 2004), and the analyses done by the Descriptive Study of the Written Part of The Celpe-Bras Test (SCHOFFEN et al, 2018). With this work, it is intended to assist Italian teachers on adapting activities from textbooks and elaborating their own tasks, in order to help Italian students to develop their linguistic proficiency by practicing textual production.

Keywords: Written proficiency. Italian teaching. Integrated tasks of reading and textual production. Textbooks. Interlocution.

RIASSUNTO

Questa tesi di Master ha come obiettivo evidenziare l'importanza dell'insegnamento della produzione testuale in italiano come seconda lingua e ricercare come sono proposte le attività di scrittura di tre libri di testo di italiano. Abbiamo partito dall'approccio bakhtiniano di linguaggio sull'interlocuzione (2006) e sui generi del discorso (2003), per insegnare la lingua e la produzione scritta attraverso l'utilizzo di *task* che stimolino l'allievo a fare cose nel mondo (CLARK, 2000). In questo modo, abbiamo verificato se le attività dei libri analizzati incoraggiano lo studente ad agire socialmente in situazioni comunicative, presentando la scrittura attraverso l'utilizzo di *task* integrati di lettura e produzione testuale, i quali sono “[...] un invito a interagire con il mondo, usando il linguaggio con uno scopo sociale” (BRASIL, 2020, p. 4, traduzione dell'autrice). Abbiamo analizzato se le attività presentano un enunciatore inserito in un contesto comunicativo, un interlocutore e un genere del discorso. I risultati hanno dimostrato che molte attività dei libri non hanno un enunciatore e un interlocutore nelle loro proposte, e quindi non contestualizzano lo studente in una situazione comunicativa. Pertanto, abbiamo creato un'attività per promuovere una discussione su aspetti importanti nella produzione di un *task* integrato di lettura e scritta, a partire dai principi fondamentali per l'elaborazione di un *task* (NUNAN, 2004) e dalle analisi effettuate dello studio descrittivo della parte scritta dell'esame Celpe-Bras (SCHOFFEN et al, 2018). Lo scopo di questa ricerca è aiutare gli insegnanti di italiano ad adattare le attività dei libri e elaborare i loro materiali, affinché possano assistere gli studenti nello sviluppo della loro competenza linguistica attraverso la pratica della produzione testuale.

Parole chiavi: Competenza scritta. Insegnamento di italiano. Task di lettura e produzione testuali. Libri di testo. Interlocuzione.

LISTA DE FIGURAS

Figura I - Esquema fornecido pelo livro Nuovissimo Progetto Italiano sobre come scrivere e-mails e endereçar cartas	63
Figura II - Atividade relacionada à produção de um cardápio.	68
Figura III - Atividade de leitura do livro Nuovo Espresso I.....	70
Figura IV - Atividade de leitura do livro Al Dente I.	74
Figura V - Página inicial do material em que estará inclusa a tarefa de leitura e produção textual	87
Figura VI - Atividade de pré-leitura.	87
Figura VII - Atividade de pré-leitura.....	89
Figura VIII - Atividade de pré-leitura.	90
Figura IX - Atividade de leitura.	91
Figura X - Jogo de Super Trunfo.....	92
Figura XI - Casos de frases dos textos com o uso do modo condizionale.	96
Figura XII - Atividade de associação de colunas.	96
Figura XIII - Atividade de reconhecimento do uso do modo condizionale.	97
Figura XIV - Atividade de revisão sobre o uso do modo condizionale.	98

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Exemplos de tarefas do Exame de Proficiência Celpe-Bras	40
Quadro II - Contagem das atividades de produção textual.....	55
Quadro III - Objetivos comunicativos dos livros didáticos e suas atividades de escrita relacionadas.	80
Quadro IV - Classificação da tarefa.	85
Quadro V - Sugestões para aprimoramento das atividades dos livros didáticos.	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. LÍNGUA E ESCRITA PARA ATUAR NA SOCIEDADE.....	18
1.1 A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS.....	20
1.2 INTEGRAÇÃO DE HABILIDADES	23
1.3 POR QUE INTEGRAR LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL?	25
2. ONDE ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS: CAMINHOS PARA O ENSINO DA PROFICIÊNCIA ESCRITA EM ITALIANO COMO LÍNGUA ADICIONAL	28
2.1 O QUE É, AFINAL, ENSINAR A ESCREVER?	31
2.2.1 Como ensinar a produção textual?	33
2.3 TRABALHANDO COM TAREFAS	35
2.4 ASPECTOS IMPORTANTES NA ELABORAÇÃO DE TAREFAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO DE ITALIANO	38
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	45
3.2 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS E METODOLOGIA DOCUMENTAL.....	48
3.2.1 Apresentação dos livros didáticos	49
3.2.1.1 <i>Al Dente I</i>	50
3.2.1.2 <i>Nuovo Espresso I</i>	50
3.2.1.3 <i>Nuovissimo Progetto Italiano I</i>	51
3.2.2 Critérios para a contagem da quantidade total das propostas de produção textual	51
3.3 ELABORAÇÃO DE UMA TAREFA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	53
4. MATERIAL DIDÁTICO PARA A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL	55
4.1 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS.....	55
4.1.1 <i>NUOVISSIMO PROGETTO ITALIANO I</i>	57
4.1.1.2 As atividades resumo.....	57
4.1.1.2 Escrever para quem?.....	60
4.1.1.3 São utilizadas tarefas no <i>Nuovissimo Progetto Italiano I</i> ?.....	61
4.1.2 <i>Nuovo Espresso I</i>	66
4.1.2.1 Criando pontes com interlocutores em diversos gêneros do discurso.....	66

4.1.2.2 A integração entre leitura e escrita	68
4.1.3 Al Dente I	72
4.1.3.1 Diversidade de atividades	72
4.1.3.2 Atividades com interlocutores e gêneros do discurso	73
4.1.4 Ainda há aspectos a melhorar?	77
4.2 ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE UMA TAREFA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	79
4.2.1 Primeiros passos: definição da temática e procura de textos.....	80
4.2.2 As atividades de pré-leitura	86
4.2.3 Atividades de leitura.....	90
4.2.5 A tarefa de leitura e produção textual.....	99
4.3 CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA EM ITALIANO COMO LÍNGUA ADICIONAL.....	101
4.3.1 Contribuições da análise dos livros didáticos.....	102
4.3.2 Contribuições da análise da tarefa de leitura e produção textual de nossa autoria.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	117
APÊNDICE A – ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA DO LIVRO <i>NUOVISSIMO PROGETTO ITALIANO I</i>	117
APÊNDICE B – ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA DO LIVRO <i>NUOVO ESPRESSO I</i>	119
APÊNDICE C – ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA DO LIVRO <i>AL DENTE I</i>	122
APÊNDICE D – Texto I (parte I) da tarefa de leitura elaborada para este trabalho...	126
APÊNDICE E – Texto I (parte II) da tarefa de leitura elaborada para este trabalho.	126
APÊNDICE F – Texto II (parte I) da tarefa de leitura elaborada para este trabalho..	127
APÊNDICE G – Texto II (parte II) da tarefa de leitura elaborada para este trabalho.	127
APÊNDICE H – Texto II (parte III) da tarefa de leitura elaborada para este trabalho.	128
APÊNDICE I – Proposta de produção textual da tarefa elaborada para este trabalho.	128
APÊNDICE J – Cartas do jogo de super trunfo.....	129

INTRODUÇÃO

*Preferisco credere che nessuno è mai stato come me,
per quanto piccolo, per quanto pulce o zanzara di
scrittore io sia. (GINZBURG, 2010, p. 43)¹*

O meu interesse pela produção textual inicia na infância, antes mesmo de eu ter uma matéria escolar específica dedicada à língua e à escrita. Não lembro exatamente com qual idade comecei a praticar a produção de textos, mas sempre que tento reviver os meus primeiros momentos escrevendo de modo livre e criativo, lembro-me com carinho das atividades de caça-palavras que a minha professora da quinta série nos convidava a fazer. Em quase toda aula ela nos entregava um caça-palavras e solicitava que criássemos um texto com os termos encontrados no jogo. Era uma tarefa muito simples, não precisávamos falar sobre algo específico, nem utilizar alguma estrutura em particular, mas lembro de me orgulhar das minhas produções e sair mostrando para todo mundo da família. Sempre gostei de criar personagens e histórias, mas também de escrever sobre mim, sobre o cotidiano, de escrever em diários ou falar das minhas experiências e opiniões em uma redação escolar.

Para Guedes (2009, p. 89), escrever “[...] é nossa forma contemporânea de tentar, ao mesmo tempo, entender a ordem do universo e dar a ele uma ordem que nos pareça mais adequada”. Concordo com o autor, uma vez que escrever sempre foi o meu modo de organizar os pensamentos e entender o que sinto, o que faço e o que observo no mundo. Mas ainda que muitos não sintam essa necessidade de “[...] dar uma ordem ao universo” através da escrita, acredito que a produção de textos possa ser uma aliada, em diversos sentidos, na educação linguística e no ensino de línguas adicionais.

Ao longo da minha trajetória escolar, universitária e como professora de línguas, percebi que muitos estudantes têm dificuldade para se envolver com a produção textual. Os meus colegas de escola, por exemplo, não tiveram a mesma relação que eu tive com a escrita, assim como vários dos meus alunos não têm. Muitos têm o mesmo nível de escolaridade que eu, tiveram professores que incentivavam a produção de textos, fizeram anos e anos de aulas de redação na escola, e ainda assim possuem um certo receio em escrever.

Percebi isso de modo mais evidente no meu primeiro semestre no curso de Letras, ao cursar a disciplina de Leitura e Produção Textual. Na universidade em que estudei, esse é o

¹ Tradução: “[...] prefiro crer que ninguém nunca foi como eu, apesar do quão pequena, pulga ou mosquito de escritora eu seja”.

primeiro momento para se praticar a produção de textos. As temáticas trabalhadas nos textos da disciplina estão relacionadas a questões pessoais: escreve-se sobre si mesmo, sobre o próprio cotidiano, sobre uma emoção forte que tenhamos experienciado na vida. Temáticas um pouco diferentes para os alunos que vieram de um Ensino Médio focado em redações para concursos vestibulares, e talvez justamente por isso esse tipo de produção textual provoca medo na maioria. Medo de terem as suas histórias pessoais expostas ou simplesmente de não escreverem bem o suficiente para interessar os seus interlocutores.

No início do semestre da disciplina de Leitura e Produção Textual, eu mesma não conseguia colocar-me como sujeito de um texto, pois havia me acostumado a escrever redações muito impessoais, tratando de assuntos genéricos, que eram importantes, mas sobre os quais eu não podia me posicionar de modo significativo dado as estruturas rígidas de uma redação de vestibular. No Ensino Médio da minha escola escrevíamos sobre assuntos políticos, sociais, ambientais, e deveríamos trazer como justificativa para o nosso ponto de vista apenas notícias e citações de outras pessoas; as nossas próprias experiências não serviam de exemplo para justificar a nossa opinião.

Na disciplina de Leitura e Produção textual, escrevíamos de modo detalhado sobre situações pelas quais passamos na vida, sem excluir nenhum detalhe, a fim de fazer o interlocutor do nosso texto visualizar as situações pelas quais passamos e entender o nosso ponto de vista. Essa disciplina contava com o *feedback* de diversos interlocutores: primeiro líamos as nossas produções durante as aulas para que os colegas pudessem sugerir alterações e melhorias, na segunda versão do texto contávamos com os bilhetes orientadores de reescrita da monitora da turma, e por fim ainda recebíamos alguns bilhetes orientadores e avaliações finais da professora do curso.

A figura da monitora era talvez a maior novidade com relação ao que é praticado no ambiente escolar, pois sua função era redigir bilhetes orientadores de reescrita com estratégias para melhorar o texto elaborado, mas também propor questões para que o próprio autor do texto pudesse modificá-lo a partir das dúvidas que suscitou em seu interlocutor. Demorei muito tempo para entender aqueles bilhetes e participar verdadeiramente da situação de interlocução proposta. Na minha escola nunca tive bilhetes orientadores, apenas grades de avaliação que estavam relacionadas à redação do vestibular.

No decorrer da disciplina, pude evoluir um pouco na escrita, e, para a minha surpresa, a minha trajetória em Leitura e Produção Textual não acabou no final do semestre. Apesar de ter tido dificuldades no início, nunca perdi o interesse pela escrita, e por isso quando surgiu a

oportunidade de me tornar monitora de Leitura e Produção Textual, não pensei duas vezes: me inscrevi e fui selecionada. Atuei então como monitora durante dois semestres, mas para além de escrever bilhetes orientadores e aprender sobre produção textual, percebi que os estudantes de Letras, às vezes, não me viam como uma aliada no processo, e por mais que fossem sempre elogiados sobre os pontos positivos em seus textos, as sugestões pesavam como críticas.

Quando comecei a lecionar italiano como língua adicional, observei nos meus alunos o mesmo que vi nos estudantes de Letras. Inicialmente, muitos não se sentem motivados a escrever ou não entendem como a escrita pode potencializar o aprendizado em uma língua adicional. No entanto, percebo que apesar das dificuldades iniciais, os alunos têm muito a dizer através da escrita, e quanto mais pessoais são as propostas de atividades de produção textual, mais os estudantes se envolvem e se sentem motivados para realizar a tarefa.

Motivada por essas experiências, escrevi o meu TCC sobre a influência dos bilhetes orientadores no processo de reescrita em uma turma de italiano como língua adicional. Assim, pude observar como o processo de interlocução de fato provoca um envolvimento maior dos estudantes com a escrita, apesar de às vezes ser um processo difícil e até mesmo doloroso. Doloroso porque revisitar algo que produzimos com o objetivo de procurar e solucionar defeitos é cansativo, e nos faz questionar o porquê de continuarmos a fazer uma atividade na qual não conseguimos cumprir o nosso objetivo em apenas uma tentativa.

É justamente por isso que acredito no poder da escrita não apenas como um recurso didático ou como um instrumento para avaliar o conhecimento do aluno. Acredito na importância da escrita para nos ensinar a fazer coisas no mundo, a nos expressar com a possibilidade de repensar o que dizemos, adequando o que foi dito aos nossos interlocutores, sem a responsabilidade de construirmos algo perfeito desde a primeira tentativa.

Para isso, é necessário muito estudo da nossa parte como educadores, pois dependendo da abordagem que utilizamos em sala de aula podemos provocar respostas muito diferentes nos alunos. No início da minha atividade docente, eu não sabia muito bem como propor atividades que fossem relevantes e ensinassem mais do que a forma do texto e as estruturas da língua. Já sabia que a produção de textos poderia ensinar muito mais do que isso, mas por muito tempo não soube como fazê-lo.

No final da minha graduação comecei a estudar mais profundamente sobre o conceito de *tarefas*, que são entendidas como “[...] um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social” (Brasil, 2020, p. 4) e a partir do uso delas percebi uma diferença no modo como os alunos veem as atividades de escrita. Mas quanto mais estudo sobre

o assunto mais percebo que não é tão simples propor uma tarefa de produção textual. Percebi também, ao tentar elaborar as minhas primeiras tarefas de produção textual, que as outras habilidades linguísticas podem ser trabalhadas de forma integrada ao texto, como a leitura. O presente trabalho surge justamente para buscar entender de que modo podemos propor boas tarefas integradas de leitura e escrita que promovam o interesse dos alunos pela produção textual.

Por mais que as minhas propostas tenham ficado mais interessantes e adequadas à concepção de língua na qual acredito, ainda hoje vejo o receio dos alunos no ato de escrever e as dificuldades encontradas no processo. É natural que isso aconteça, pois escrever para interlocutores nos coloca em uma situação de vulnerabilidade e exposição. Mas é a interlocução que dá propósito à atividade. Não me lembro de todas as atividades que elaborei para os meus alunos ao longo dos anos de docência, mas lembro-me de detalhes sobre textos de apresentação pessoal que li há 4 anos, lembro-me do primeiro livro de contos que escrevi com meus alunos e lembro de me emocionar com diversas crônicas que fizeram sobre suas famílias.

Escrever é um modo de atuar socialmente no mundo, mas também se trata de criar memórias. Tudo isso que envolve o ato de escrever - os medos, as lembranças, a criação de pontes de comunicação com os outros - tem me fascinado desde que comecei a estudar mais sobre essa área. É por isso que, neste trabalho, proponho-me a mostrar como a escrita pode ser trabalhada no ensino de italiano como língua adicional e como é sempre relevante. É relevante para que o aluno atinja seus objetivos de aprendizado com a língua - nesse caso, o italiano - mas é também para pensar sobre si e sobre o mundo, até mesmo para descobrir-se escritor, para dar-se o direito de dizer que, como Natalia Ginzburg afirma, *per quanto pulce o zanzara di scrittore*², somos grandes escritores e o que temos a dizer importa.

No primeiro capítulo deste trabalho, descrevo a abordagem de língua que acredito que seja mais adequada para o ensino do italiano, partindo de conceitos gerais sobre língua e escrita através principalmente da teoria bakhtiniana fundamentada nos gêneros do discurso (BAKTHIN, 2003) e nas relações de interlocução estabelecidas na comunicação (BAKTHIN, 2006). Pretendo também discorrer sobre a importância do ensino de produção textual em italiano e justificar teoricamente a escolha de trabalhar com essa habilidade linguística. No segundo capítulo, apresento uma reflexão teórica sobre o ensino da escrita e o uso de tarefas.

² Tradução: “[...] por mais pulga ou mosquito que eu seja.”

Exponho também um pouco do que acredito que seja importante para a produção de um texto de qualidade e para o processo de ensino da escrita.

Em seguida, analisarei o que tem sido feito em alguns manuais didáticos de italiano básico para verificar se corresponde ao apresentado na parte teórica, isto é, se os livros utilizam a abordagem de ensino baseada em tarefas, apresentando um enunciador inserido em uma situação comunicativa, um interlocutor, e se integram leitura e escrita. Por fim, para serem discutidos aspectos que poderiam ser melhorados nessas tarefas, iremos apresentar uma tarefa de leitura e produção textual de nossa autoria que partiu de uma temática recorrente nos livros didáticos analisados. Assim, pretende-se traçar um paralelo com os pressupostos teóricos e discutir quais aspectos são importantes para a elaboração de tarefas de leitura e produção textual no ensino de italiano, a fim de auxiliar outros professores de italiano na elaboração de suas próprias tarefas ou adaptação de atividades de manuais didáticos.

A partir do próximo capítulo utilizarei a primeira pessoa do plural na escrita deste trabalho, pois considero interessante abarcar as outras vozes que fizeram parte do percurso desta pesquisa: em primeiro lugar, da professora orientadora desta dissertação, e em segundo lugar, de todos os outros professores e colegas que fizeram parte do meu percurso como pesquisadora e me ajudaram a construir as reflexões e análises que proponho. Por isso, apenas a introdução e as considerações finais, que descrevem as minhas experiências individuais, serão narradas na primeira pessoa do singular.

1. LÍNGUA E ESCRITA PARA ATUAR NA SOCIEDADE

Visto que este trabalho objetiva analisar a elaboração de tarefas para o ensino de italiano como língua adicional, iniciaremos a discussão definindo o que entendemos como língua, linguagem e escrita. As teorias linguísticas que perpassam as análises elaboradas nesta pesquisa estão relacionadas sobretudo aos estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin (2006), que entende a linguagem através do fenômeno da interação social e evidencia a enunciação como a unidade base da língua. Nesse sentido:

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 2006, p. 114)

Bakhtin destaca a interação como fundamental em todas as situações de uso da linguagem, ressaltando a figura do interlocutor. Assim, a língua serve para atuar socialmente no mundo e a interação locutor-interlocutor faz-se presente em todos os momentos da vida: quando escrevemos uma mensagem a um amigo, quando fazemos um pedido no restaurante, quando enviamos um e-mail ao nosso professor. Em suma, a língua serve para criar ligações entre dois ou mais sujeitos e para fazer coisas no mundo (CLARK, 2000).

Faraco (2003) afirma que o pressuposto básico de Bakhtin é que o agir humano não se dá independente da interação. Tudo que fazemos é motivado pelas nossas respostas a enunciados alheios e as pontes que construímos com os nossos interlocutores. Até mesmo quando a comunicação se dá sem a presença física do interlocutor, como no caso da escrita, estamos criando enunciados que se dirigem a alguém com algum propósito. Para Geraldi (1997, p. 13) “[...] a relação interlocutiva se concretiza no trabalho conjunto, compartilhado, dos seus sujeitos, através de operações com as quais se determina, nos discursos, a semanticidade dos recursos expressivos utilizados”.

Entendemos que a linguagem se configura em uma constante negociação de sentidos entre locutor e interlocutor, e que essa negociação pode ser ensinada em uma aula de língua, por conseguinte, em uma aula de produção textual. Escrever serve para se comunicar, se expressar, manifestar as nossas opiniões, emoções e sentimentos - e tudo isso requer prática. A prática da produção de textos não serve apenas para aprimorar elementos da gramática

tradicional e mecanismos do estilo do texto, esses são apenas alguns dos recursos que utilizamos para compor os enunciados escritos que fazem parte da nossa comunicação diária, os quais só têm sentido dentro de um contexto de uso. Se usar a língua é interagir com um interlocutor, é nisso que deve focar o ensino de língua e de escrita: adequar o nosso discurso aos nossos interlocutores.

Conforme Bakhtin (2003), aprender uma língua é aprender a estruturar enunciados, os quais são organizados através de gêneros do discurso: “[...] para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (2003, p. 302). Gomes e Santos apontam que “[...] os gêneros estão diretamente relacionados às esferas de atividade humana, eles não são permanentes, e sim flexíveis: transformam-se à medida que aspectos da atividade humana mudam” (2019, p. 1201), é nesse sentido que eles são apenas “relativamente” estáveis, pois não podem ser entendidos como imutáveis e com regras rígidas.

Além disso, o Círculo de Bakhtin (2003) aponta que os gêneros do discurso se diferenciam e se caracterizam em três aspectos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Tendo como base a teoria bakhtiniana, Rodrigues (2005) afirma que o conteúdo temático é o objeto do discurso, o estilo é a estrutura formal dele e a construção composicional contempla seleções individuais de vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, etc. Dessa forma, o ensino da escrita através dos gêneros do discurso vem acompanhado do aprendizado da gramática, do vocabulário e das estruturas frasais, mas é necessário observar as características relativamente estáveis de cada gênero do discurso, sem deslocar o ensino da escrita de seu uso social.

Segundo Rojo e Barbosa (2015), a definição bakhtiniana de gênero do discurso é muitas vezes confundida com gênero de texto ou gênero de enunciado, e por isso as autoras buscam reformular esse conceito: “[...] os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar, tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas — um universal —, mas que só aparecem concretamente na forma de textos orais, escritos ou multimodais” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 28). Entendemos que é tarefa do professor de língua abordar diversos gêneros do discurso em sala de aula, de modo a auxiliar o aluno a fazer coisas com a língua em diversos contextos.

No momento em que alguém produz um discurso, os recursos linguísticos são mobilizados a partir desses gêneros, e, novamente, sem regras fixas, pois são apenas relativamente estáveis. Bakhtin (2006, p. 127) afirma que “[...] a língua vive e evolui

historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Portanto, entendemos que o caminho para ensinar uma língua adicional fundamenta-se na comunicação e na interação, em convidar o aluno a atuar socialmente no mundo em diversos contextos com diversos interlocutores.

Segundo Gnerre (1991, p. 19), “[...] as palavras não têm realidade fora da produção linguística; as palavras existem nas condições nas quais são usadas”. Por isso, ensinar línguas através de normas e reprodução de formas pré-estabelecidas, sem definir um contexto comunicativo, não tem sentido; se na vida utilizamos os recursos linguísticos a favor da comunicação e do uso da língua para interagir com um interlocutor, no ensino também deve ser assim. O ensino da produção textual, do mesmo modo, deve estar a serviço da interação com um interlocutor para que possa provocar reações, respostas e criar sentido para interlocutores.

1.1 A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Nos cursos e livros didáticos de ensino de língua adicional, as produções textuais quase sempre estão presentes de algum modo, seja como tema de casa, tarefa de aula ou avaliação. Esse fato demonstra que a língua escrita ainda é muito prestigiada em nossa sociedade e que os falantes buscam saber escrever adequadamente dentro dos contextos comunicativos nos quais estão inseridos. Gnerre (1991) afirma que a escrita é um bem certamente desejável e que muitos tendem a crer que apresenta vantagens em relação à oralidade. Por isso, quando se trata de sala de aula, é responsabilidade do professor proporcionar aos estudantes o acesso a essa língua tão prestigiada, mas também romper com a ideia de que é uma linguagem superior àquela oral. Segundo Soares (2022, p. 56), Gnerre (1991) contribui no sentido de “[...] nos alertar para o fato de que a escrita “em si” não é uma prática de linguagem intrinsecamente “boa” ou “ruim”, e sim, historicamente construída”.

Desse modo, entendemos que a escrita deve ser trabalhada a favor da educação linguística e da interlocução, e que o professor deve ter o cuidado para não colocá-la como prioridade com relação às outras habilidades linguísticas ou menosprezar os saberes relacionados à linguagem oral. Por educação linguística, entendemos como Bagno e Rangel (2005):

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre

sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (2005, p. 63)

Quando atuamos abordando a educação lingüística em sala de aula, a escrita não serve apenas para trabalhar com recursos metalingüísticos e ensinar estruturas da língua, serve sobretudo para promover reflexões acerca do que acontece conosco e com a sociedade. Serra (2010) comenta que por ter como característica a permanência, a expressão escrita surge como um meio de construir e desenvolver o pensamento e emoções, de recriar o sujeito e sua maneira de ser. Desse modo, a produção textual pode também ser uma aliada para desenvolver a subjetividade, a criatividade e a expressão pessoal do aluno.

Além disso, não podemos esquecer que dominar a escrita é condição para inserir-se plenamente em uma sociedade que a prestigia. De acordo com De Certeau (1994, p. 262) vivemos em uma sociedade “[...] organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos”. Assim, é importante ressaltar também o conceito de letramento discutido por Soares (1998) e Kleiman (2005). Soares (1998, p. 3) define o letramento como o “[...] estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade [...] conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. Para Kleiman (2005), apesar de a alfabetização e o letramento estarem associados em muitos contextos, a alfabetização é apenas uma das inúmeras práticas de letramento, uma vez que uma pessoa não-alfabetizada que conhece a função de alguns gêneros do discurso (como o bilhete, a carta, as etiquetas, os rótulos de produto...) participa, mesmo que de forma marginal, das práticas letradas de sua comunidade.

Dessa forma, Kleiman (2007, p.5) ressalta a importância da prática social como “[...] ponto de partida e de chegada” para o ensino da produção escrita através da ótica dos estudos do letramento. Para exemplificar, a autora comenta um exemplo de sala de aula em que é solicitado que os alunos escrevam “[...] uma carta de reclamação ou reivindicação a alguma autoridade, na qual cada um dos alunos, individualmente, faz a sua própria carta, em vez de unirem os esforços para produzirem coletivamente uma carta assinada por todos os membros da turma [...]” (2007, p.5). Nesse caso, Kleiman considera que apesar de a prática proposta ser muito relevante, seu objetivo não é conseguir que o governo atenda a reivindicação, mas sim ensinar ao aluno a estrutura do gênero. Assim como a autora, acreditamos que é papel da aula

de língua proporcionar ao aluno uma maior liberdade e autonomia nas múltiplas práticas de letramento das diferentes esferas da sociedade, e a escrita é parte indispensável desse processo.

Para Britto (1997), é papel da escola garantir ao aluno o acesso à língua escrita e aos discursos que se organizam a partir dela. O autor ressalta ainda que o “[...] ensino da norma, ainda que massivo, não implica o acesso ao conhecimento e o pleno domínio das formas de escrita, nem a percepção da diversidade de situações da linguagem nas sociedades complexas” (1997, p. 96). No ensino de língua adicional não é diferente: para que o aluno se torne proficiente, é necessário que ele domine uma série de gêneros do discurso que são importantes para que atinja os seus objetivos comunicativos, e por isso não podemos restringir o ensino da língua escrita ao ensino da norma culta.

Tomazoni (2012, p. 7) sobre a produção de texto em diversos gêneros do discurso, afirma que dominá-los “[...] é condição necessária para circulação em diferentes esferas de atividade humana, dado que as interações entre os indivíduos se instituem pelo uso da linguagem, e a possibilidade de participar de tais interações em diferentes espaços contribui para a mobilidade social na vida contemporânea”. Ensinar os alunos a escrever em uma língua adicional é importante para que eles estejam aptos, sobretudo, a desempenhar ações sociais que requerem a escrita. Segundo Gomes e Santos (2019, p. 1204):

[...] escrever é produzir enunciados em um gênero do discurso, em que tanto a construção composicional, quanto o estilo e o conteúdo temático são determinados pelas restrições impostas na situação comunicativa, como o campo de utilização da língua (jurídica, jornalística, pedagógica, etc.), propósito enunciativo, o enunciador, (os) interlocutor (es) e o suporte/ meio de circulação do texto.

Dado que entendemos a língua através da perspectiva bakhtiniana de linguagem, não podemos abordar a escrita de forma isolada de seu propósito social. Ao interagir com interlocutores, mobilizamos diversas habilidades linguísticas ao mesmo tempo, e ao aprender uma delas, estamos também desenvolvendo a nossa proficiência linguística de modo geral.

Alguns estudiosos da área da avaliação têm demonstrado como a produção de texto envolve competências que vão para além do ato de escrever, como Yang e Plakans (2012), que ao discutir a escrita na avaliação concluíram que o construto da escrita acadêmica envolve múltiplas e complexas habilidades e que isso pode também direcionar o ensino para uma abordagem integrada, na qual os professores podem expor seus alunos a materiais autênticos, envolvendo-os naturalmente na prática das quatro habilidades. As atividades de escrita podem auxiliar o aluno ao atingir seus objetivos de produção oral e também a ler, compreender e

interagir com outros textos. Por isso, em seguida, analisaremos como a integração de habilidades pode auxiliar na prática da produção textual.

1.2 INTEGRAÇÃO DE HABILIDADES

Dado que entendemos o ato de escrever como uma prática de letramento, a produção de textos só faz sentido quando estamos respondendo a outro enunciado, seja ele um texto oral ou escrito. Para Bakhtin (2003, p. 316) cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, assim, “[...] deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles”. Assim, sempre que produzimos os nossos pareceres e pontos de vista sobre algo, o fazemos baseado em algo que lemos, compreendemos e interpretamos.

Tendo isso em vista, a divisão que muitos livros didáticos propõem com relação às habilidades linguísticas - dividindo a língua em compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral - poderia ser repensada. Isto é, não é um aspecto negativo que as atividades sejam nomeadas pela habilidade e que os livros sejam organizados desse modo, mas muitas vezes as atividades não estejam relacionadas entre si. As atividades de produção podem e devem estar relacionadas às atividades de compreensão para que o aluno tenha a oportunidade de inserir-se plenamente em um contexto comunicativo real e embasar-se em um texto para produzir as suas próprias opiniões sobre a temática.

A pesquisa sobre a integração de habilidades linguísticas foi amplamente discutida na área de avaliação, trazendo contribuições importantes também para o ensino de línguas adicionais. Pileggi (2015, p. 40) comenta que através de dois estudos comparativos entre exames que utilizam tarefas independentes (que testam habilidades de forma isolada umas das outras) e exames que utilizam tarefas integradas (que integram mais de uma habilidade em uma mesma atividade), foi possível perceber que as tarefas integradas possibilitam aos usuários da língua “[...] usar uma ampla gama de palavras, parafrasear e resumir as informações do texto-fonte, mais do que fazer declarações com base no seu conhecimento pessoal, como faziam nas tarefas independentes”.

O exame de proficiência de português para estrangeiros desenvolvido no Brasil, o Celpe-Bras³, utiliza a integração de habilidades em todas as suas atividades. Na parte de compreensão, os estudantes são convidados a ler ou escutar um texto que os insere em uma situação comunicativa, a partir da qual são convidados a escrever um texto para realizar algum propósito comunicativo. Por exemplo, na prova escrita de 2022, os examinandos foram convidados a assumir a posição enunciativa de um funcionário de uma agência de viagens e criar um panfleto para divulgar as atrações turísticas de um lugar, e puderam realizar essa atividade de escrita com base em uma atividade de compreensão de um áudio que discorre sobre as características da região. Dessa forma, podemos perceber como a atividade de compreensão pode ser útil para que os usuários da língua entendam mais sobre a situação comunicativa em questão.

Para Gomes e Santos (2019, p. 1204) “[...] a leitura não é um processo passivo, em que o leitor apenas busca/recebe informações do texto, pelo contrário, o ato de ler sempre envolve uma atitude ativamente responsiva”, assim, as tarefas integradas proporcionam uma revisão dos conhecimentos prévios do aluno e lhe permitem atualizá-los de acordo com o que foi lido, para que em seguida possam elaborar as suas produções como uma resposta ao texto. Existem, no entanto, diferentes tipos de integração de habilidades linguísticas. É importante ressaltar a diferença entre tarefas integrativas e tarefas integradas (PILEGGI, 2015), visto que o modo como integram habilidades e o propósito de cada uma é diferente.

Pileggi aponta que a principal diferença entre elas está no fato de que as tarefas integradas têm por objetivo avaliar a proficiência em um contexto que se aproxime do uso social da língua, já nas tarefas integrativas não há essa preocupação, pois o objetivo é simplesmente testar mais de uma habilidade linguística ao mesmo tempo. Os dois tipos de atividades fazem o estudante empregar simultaneamente mais de uma habilidade linguística para realizá-la, mas as integrativas restringem-se a alguns tipos de práticas, como as atividades de ditado, que “[...] apesar de levar em conta mais de um aspecto, não levam em consideração os aspectos sociais da língua.” (PILEGGI, 2015).

Dessa forma, a integração entre habilidades proposta pelas tarefas integrativas não contribui plenamente para o ensino de uma língua adicional, pois não convida o aprendiz a atuar socialmente no mundo. Por isso, na tarefa produzida para análise no último capítulo deste trabalho, decidimos elaborar uma atividade integrada de leitura e escrita, em que o aluno deve

^{3 3} O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira.

ser um leitor ativo para poder produzir um texto escrito com base no conhecimento que construiu durante as atividades de leitura.

1.3 POR QUE INTEGRAR LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL?

Como discutido na seção anterior, praticar a produção textual não serve apenas para aprender a escrever em uma língua adicional, pois as outras habilidades linguísticas podem ser desenvolvidas simultaneamente à proficiência escrita. Ao nos comunicarmos com interlocutores, mobilizamos recursos linguísticos diversos, adequamos o nosso discurso à situação comunicativa e ao gênero do discurso. Os alunos desenvolvem todos esses elementos ao praticarem a produção escrita. Ao propormos uma tarefa, objetivamos que o aluno se torne letrado em alguma prática social.

Schoffen et al (2012) afirmam que as atividades de escrita e leitura estão interrelacionadas e o trabalho integrado entre as duas pode auxiliar na aprendizagem da produção textual. Schlatter (2009) também comenta que as atividades de leitura são fundamentais em uma tarefa de produção escrita, uma vez que o aluno não atua apenas como um decodificador do texto, mas como participante e usuário dele, ao produzir uma resposta a outro enunciado:

Como decodificador, o leitor precisa acionar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito (combinação de letras, movimento da esquerda para a direita, relação entre o signo linguístico e/ou seu som e significado etc.). Como participante, ele deverá relacionar as informações do texto com o seu conhecimento prévio (conhecimento de mundo, conhecimento cultural adquirido pelas práticas de leitura prévias). Como usuário, o leitor deverá saber (re)agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo. (SCHLATTER, 2009, p. 13)

Desse modo, quando o estudante é convidado a realizar uma tarefa de leitura e produção textual, ele não apenas aprende a decodificar e participar de um texto, mas também a reagir de acordo com a expectativa do gênero do discurso, podendo assim produzir uma resposta em forma de produção escrita ou oral. Segundo Colomer e Camps (2002, apud GOMES e SANTOS, 2019) a leitura acomoda dois subprocessos simultâneos e interdependentes – o que o leitor encontra no texto e o conhecimento que ele traz consigo. Esse encontro de conhecimento prévio com conhecimento novo mobiliza uma série de estruturas da língua, como o vocabulário, as marcas estilísticas do gênero do discurso, e o conhecimento sobre o tema que será tratado em sua produção textual.

Para Geraldi (1997, p. 166) o trabalho com leitura e produção é integrado em dois sentidos: “[...] de um lado ela incide “sobre o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, e por outro lado incide sobre “as estratégias do dizer”, visto que supõe um locutor e este se constitui como tal”. Mas é importante ressaltar que quando se trata de atividades integradas de leitura e escrita, o gênero do discurso e o formato do texto da atividade de leitura não são uma receita a ser seguida, pois o aluno não deve seguir a uma estrutura extremamente rígida. A ideia é que ele entenda como costumam ser elaborados textos do mesmo gênero do discurso e, a partir das operações de leitura mobilizadas, consiga entender mais sobre a sua produção.

Ao ler um texto, mobilizamos múltiplas operações de leitura que podem auxiliar na produção textual. Ao discutir a importância de se avaliar as habilidades de forma integrada, o Documento Base do Exame Celpe-Bras⁴ (2020, p. 61) descreve as seguintes operações:

- Reconhecer a situação de comunicação (quem fala ou escreve, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, em que gênero, entre outros)
 - Reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso
 - Identificar a ideia principal do texto
 - Identificar detalhes e ideias secundárias
 - Localizar informações explícitas no texto
 - Inferir palavras desconhecidas e implícitos no texto
 - Selecionar informações do texto necessárias para o cumprimento do propósito da tarefa
 - Reconhecer atitudes, emoções e pontos de vista do autor quando expressos explicita ou implicitamente no texto
 - Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente
- (BRASIL, 2020, p. 61)

Reconhecer a temática do texto, a situação comunicativa e as marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso auxilia muito nas estratégias traçadas para a escrita, e, por conseguinte, as operações de leitura são essenciais para pensar na elaboração de tarefas integradas de leitura e produção textual. Segundo Freebody & Luke (1990, apud MENDEL, 2019) para atribuir sentidos ao texto, o leitor precisa acionar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito, combinando letras, sons e imagens e relacionando-os com significados possíveis; relacionar as informações do texto lançando mão de conhecimentos prévios sobre o tema e sobre a participação no ato de leitura; reagir conforme a expectativa

criada pelo gênero discursivo e pelo propósito específico do ato de leitura; ser crítico em relação à ideologia subjacente ao texto, reconhecendo que qualquer texto resulta de um ponto de vista.

Trabalhar leitura e escrita de forma integrada requer estratégias para que o aluno não apenas utilize as informações da atividade de leitura mas também aprenda a mobilizar os seus próprios conhecimentos para tornar o texto mais autoral e adicionar as suas reflexões sobre a prática social solicitada na atividade. Kleiman (1995) destaca como imprescindível à compreensão de um texto escrito para a ativação do conhecimento prévio do leitor, entendido como toda a bagagem de conhecimento que ele já tem e traz para o ato de ler. Koda (2005) complementa apontando que leitores estrategicamente experientes, conscientemente, fazem esforços para classificar e organizar informações do texto da atividade de leitura para uso posterior. Desse modo, o texto da atividade de leitura engrandece o repertório do aluno sobre o assunto, contribuindo para que ele construa a interlocução de maneira adequada.

Ao analisar os critérios de avaliação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), Mendel (2019) pontua que a recontextualização de informações nos textos avaliados destaca-se pela seleção de “o que dizer”, equilibrando informações mais explícitas do material de insumo a outras informações relacionadas com a prática social solicitada. Assim, os examinandos demonstram compreensão da leitura do texto oferecido como insumo e o relacionam com outros conhecimentos prévios contemplados por aqueles gêneros do discurso. No ensino, é fundamental que este também seja um objetivo pedagógico das atividades integradas elaboradas pelo professor, pois devem ser trabalhadas estratégias que auxiliem os alunos a construir a própria autoria, e não simplesmente resumir o texto da atividade de leitura.

Entendemos a integração de habilidades como um pressuposto básico para desenvolver a proficiência escrita e tornar o aluno letrado em diversas práticas sociais, pois “[...] aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (BRITTO, 1997, p. 30).

2. ONDE ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS: CAMINHOS PARA O ENSINO DA PROFICIÊNCIA ESCRITA EM ITALIANO COMO LÍNGUA ADICIONAL

No cenário da pesquisa em ensino de italiano como língua adicional, pouco se discute sobre a produção textual a partir do uso de tarefas. Através de uma pesquisa em diversos sites acadêmicos, foi possível perceber que os trabalhos sobre escrita na Itália ocupam-se predominantemente do estilo do texto, de mecanismos como coesão e coerência e dos recursos linguísticos que são mobilizados em certos gêneros textuais⁵.

Segundo Casini (2006), no mundo universitário italiano escreve-se pouco. A autora afirma que uma reforma no *Esame di Stato*⁶ promoveu uma maior variedade textual argumentativa nas universidades, modificando esse quadro, pois teria influenciado na importância da escrita para o sistema educacional italiano, e de certa forma, estimulou a pesquisa na didática da produção textual. No entanto, desde essa época já foram realizadas diversas outras reformas na mesma avaliação. Durante os dois anos de pandemia de COVID-19 (2020-2022), por exemplo, a prova consistiu somente na parte oral. Hoje as provas escritas retornaram e a produção de texto também, com o mesmo peso da entrevista. Apesar das várias modificações ocorridas no exame, percebe-se que há na Itália uma tradição escolar que valoriza as provas orais, e isso não ocorre apenas no exame em questão, mas também nas diversas avaliações que ocorrem durante os ciclos escolares.

O fato de as avaliações italianas serem em grande parte orais não exclui o texto da sala de aula, nem das pesquisas e das universidades, contudo, pode sim acarretar no fato de que os estudos em linguística no país não se aprofundam muito na didática da produção de textos. Apesar de haver um espaço para a pesquisa em produção textual, foram encontrados poucos artigos e estudos que discutem o ensino do texto para além de uma perspectiva estruturalista.

Nuzzo e Velásquez (2018) compõem um dos poucos estudos produzidos na Itália sobre a abordagem da escrita através de tarefas, em que discutem a metodologia e analisam o que tem sido proposto em livros didáticos com relação à produção textual. Os autores iniciam apresentando duas atividades de livros didáticos⁷ que partem de uma situação de uso social da língua, contudo, afirmam que as situações são utilizadas como pretexto para introduzir

⁵ Utilizamos o termo “gêneros textuais” pois a maioria dessas pesquisas não utiliza o termo “gêneros do discurso” e sim “gêneros textuais.

⁶ O exame citado pela autora é uma avaliação que os alunos italianos precisam realizar ao finalizar a escola secundária e é indispensável para ingressar na universidade.

⁷ *Facile, Facile* (Cassiani & Mattioli, 2009) e *Ragazzi in rete A1* (Mezzadri & Balboni, 2012).

exercícios gramaticais. Ao citar uma atividade que utiliza como parte da tarefa de leitura um diálogo em uma estação de trem, afirmam: “[...] também neste caso, aos destinatários do material didático não é solicitado utilizar a segunda língua para fazer aquilo que poderia ser útil em uma estação ou em um trem (entender um anúncio, pedir informações e explicações, ler uma tabela de horários, etc...)” (NUZZO, VELÁSQUEZ, 2018, p. 19)⁸.

Os autores destacam o fato de que, apesar de o manual didático partir de um contexto comunicativo relevante - uma viagem de trem e a ida a estação de trem - o aluno não é convidado a atingir um objetivo comunicativo e atuar socialmente nesta situação, pois há muitas atividades isoladas de completar lacunas, verdadeiro ou falso sobre o exercício de compreensão oral de um diálogo, entre outros. Percebe-se aqui a mesma situação comentada por Kleiman (2007) apontada em nosso primeiro capítulo, em que há a apresentação de uma situação relevante de uso da língua, mas os exercícios desenvolvidos a partir dela não focam em uma prática social.

Nuzzo e Velásquez (2018) não comentam a questão da integração de habilidades, mas pode-se perceber também que isso é algo que não é desenvolvido nesses livros didáticos, visto que se separam as habilidades linguísticas como se não fossem mobilizadas conjuntamente na situação comunicativa proposta e isso ocorre justamente pelo foco no ensino da forma da língua ao invés do seu uso social.

Silva (2021) dialogou indiretamente com o estudo dos autores, na medida em que analisou as atividades de escrita do livro *Chiaro!*⁹ e também apresentou algumas críticas com relação à abordagem utilizada pelo livro. O autor demonstra como há uma grande lacuna entre o que os livros de italiano apresentam no prefácio - propõem uma abordagem comunicativa - e o que de fato isso significa na prática. Silva (2021) verificou que, mesmo que os autores do livro analisado proponham trabalhar as quatro habilidades de forma integrada através de atividades que englobem situações comunicativas cotidianas, muitas vezes há a ausência de uma articulação entre essas atividades, visto que a tarefa de leitura é sempre entendida como uma “[...] identificação de elementos ou como uma decodificação de textos”, adicionando ainda que:

⁸ Tradução da autora. No original: “[...] Anche in questo caso, ai destinatari del materiale didattico non è chiesto di usare la L2 per fare ciò che potrebbe essere utile o necessario fare in una stazione o su un treno (capire un annuncio, chiedere informazioni e chiarimenti, leggere un tabellone orario ecc.) [...]”. Doravante todas as traduções feitas no corpo do texto, quando não sinalizadas as suas autorias, são de propriedade da autora deste trabalho.

⁹ Publicado pela editora Alma Edizione, com autoria de Giulia De Savorgnani e Beatrice Bergero (2010).

O mesmo acontece com as atividades de escrita. Nas atividades (9) (Figura 7) e (10) (Figura 8), são apresentados modelos de carta e cartão-postal e há o estímulo para que o aluno escreva uma carta, seguindo o modelo apresentado. Assim, o aluno deve, por exemplo, modificar o local de viagem, o período e o tempo meteorológico da viagem, mantendo toda a estrutura e as demais palavras. Não há um estímulo para que ele escreva outros gêneros textuais ou modifique o que lhe é apresentado. (2021, p. 5376)

Begotti (2006) também alerta para uma tendência das editoras italianas em apontar no prefácio dos livros didáticos um método que está em voga no momento, mas na prática o livro não seguir a abordagem que expõe no prefácio. Apesar disso, a autora afirma que são ofertadas cada vez mais opções de livros didáticos de italiano, devido a demanda de dentro e fora da Itália. O livro didático tem sido amplamente utilizado nas salas de aula de línguas adicionais, tanto no Brasil quanto na Itália, e é responsabilidade do professor não apenas selecioná-los através de um olhar criterioso, como também adaptar as atividades apresentadas para o seu contexto de ensino. Entendemos o livro didático como instrumento importante de ensino e pesquisa, mas não pode ser o único material utilizado, uma vez que precisamos ser autores de nossa sala de aula, e não aplicadores de atividades prontas.

Apesar dos estudos sobre atividades de escrita no ensino de italiano não apresentarem resultados muito positivos com relação às tarefas dos livros didáticos, no Brasil temos alguns exemplos positivos que podem ser utilizados para a pesquisa sobre elaboração de tarefas de escrita e que poderão, por conseguinte, auxiliar na prática de professores de italiano que utilizam esses livros. Serra (2010, p. 6) desenvolveu um estudo sobre como motivar os estudantes de italiano a escrever “[...] sem preocupações excessivas com estruturas formais da língua”, visto que o objetivo de sua pesquisa era estimulá-los a produzir textos. Embora a autora não tenha desenvolvido uma pesquisa sobre tarefas, a unidade didática que criou para motivar os alunos de nível B1 a escrever em italiano foi baseada em uma abordagem comunicativa, e integrou as diversas habilidades linguísticas.

Ainda que não especificamente sobre produção textual, muitos pesquisadores trouxeram contribuições importantes a este trabalho por tratarem da produção de materiais didáticos para o ensino de italiano. Bressan (2002) pesquisou sobre a elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de língua italiana, proporcionando uma discussão fundamental sobre a elaboração de atividades a partir da visão bakhtiniana de linguagem. Fornasier (2018) elaborou um estudo de caso sobre o processo de produção de material didático para um curso de língua de herança através da pedagogia pós-método, contribuindo com a discussão sobre a elaboração de material didático em italiano com base em materiais autênticos de história e cultura italiana e evidenciando a autonomia do professor na criação de seus próprios materiais.

Casini (2006) também elaborou uma proposta metodológica interessante para o ensino da língua escrita ao propor a criação de uma revista digital para a publicação de textos de estudantes de língua italiana; desse modo, discutiu a questão da escrita e a importância da interlocução. Begotti (2014) refletiu sobre o ensino da cultura italiana, mais especificamente para desenvolver as habilidades linguísticas de produção, desse modo, enriquecendo também os estudos sobre o ensino da proficiência escrita em italiano.

Mais especificamente sobre o ensino da produção escrita através de tarefas, Santoro (2014) dialoga com esta pesquisa ao analisar algumas tarefas para o ensino de italiano, e apesar de não discutir a integração de habilidades, reforça a importância dessas atividades para introduzir na sala de aula situações linguísticas da vida real. Sobre isso, a autora lembra que:

[...] Por exemplo, textos com função estética – muitas vezes negligenciados nos cursos de línguas estrangeiras ou deixados para a parte final do percurso – fazem parte do nosso cotidiano: música, cinema e literatura estão presentes em nossa vida, estão cada vez mais acessíveis e são procurados pelos aprendizes também em língua estrangeira, portanto incluí-los na prática da sala de aula apenas espelha situações que vivemos habitualmente (2014, p. 45)

A autora ressalta que apesar de as tarefas quase sempre tratarem de situações cotidianas - enviar um e-mail, fazer um pedido, elaborar um convite... - tarefas mais complexas com “função estética” também são indispensáveis em sala de aula e é importante que o professor faça uma avaliação das situações de uso da língua que são mais importantes para o seu público-alvo, isto é, para a sua turma.

As pesquisas que abordamos nesta seção colaboram, sem dúvidas, para o ensino de italiano como língua adicional e para que professores de italiano possam refletir sobre as suas práticas de ensino relacionadas à proficiência escrita. No entanto, como vimos, não foram desenvolvidos estudos especificamente sobre como elaborar tarefas integradas de leitura e produção textual em italiano, por isso faz-se necessário uma revisão bibliográfica a fim de investigar aspectos importantes na elaboração de uma tarefa.

2.1 O QUE É, AFINAL, ENSINAR A ESCREVER?

Segundo Pasin (2018), com os nossos textos criamos pontes entre nós e os outros, mostramos os sentidos que damos às coisas e significamos o mundo ao nosso redor. Desse modo, a escrita é relevante não apenas dentro de sala de aula, mas também para atuar na sociedade. É na sala de aula que aprendemos a usá-la e refletir sobre como adequá-la da melhor

maneira aos nossos interlocutores, por isso, entendemos, assim como Pasin (2018), que a escrita é algo a ser aprendido e desenvolvido, portanto, algo que se ensina.

É no processo de realizar tarefas de leitura e escrita, reescrever e receber feedback de interlocutores, que aprimoramos a escrita, e por conseguinte a proficiência linguística. Mas o que significa desenvolver a proficiência escrita em uma língua? Schoffen (2009) aponta que ser proficiente em uma língua compreende a capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo. Nesse sentido, parte importante de ensinar a escrever é ensinar o aluno a visualizar um interlocutor para quem produz os seus enunciados e adequá-los a esta pessoa para quem escreve.

Se partimos da noção de Bakhtin (2006) sobre relações de interlocução, entendemos que não é qualquer forma de atividade de escrita realizada em sala de aula que deve ser tomada como um ensino de produção textual, visto que a língua serve para interagir com interlocutores, e uma proposta de escrita que não apresenta um interlocutor não o convida a interagir e, dessa forma, não estimula a sua evolução na proficiência escrita. Quando não existe um interlocutor na proposta, o texto torna-se um pretexto para avaliar o uso de recursos linguísticos e a forma da língua.

Guedes (2009) discute dois caminhos diferentes através dos quais tem sido tratada a escrita em sala de aula atualmente, principalmente no âmbito escolar: o primeiro deles seria através da prática da redação, e o segundo, através da prática da produção textual. Para o autor, a redação pressupõe um leitor que vá “executar comandos”, ou seja, decodificar uma ideia, em teoria pronta e organizada em um texto. Em contraposição, na produção textual estamos assumindo que a linguagem possibilita “[...] estabelecer vínculos e criar compromissos entre interlocutores” (GUEDES, 2009, p. 90). Dessa forma, ainda segundo o autor, a produção textual pressupõe um leitor que vá dialogar com o texto.

Segundo Geraldi (1984), as tradições escolares têm a tendência de fugir do sentido de uso da língua, isso porque o aluno escreve para um único leitor que é o professor, o qual lê o texto com o objetivo principal de avaliá-lo. Se, ao contrário, decidirmos ensinar a produção textual que objetiva a interação com interlocutores, o texto passa de uma simples composição de parágrafos com introdução, desenvolvimento e conclusão, para um discurso com um propósito comunicativo. Geraldi afirma que para escrever um texto é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)
- (GERALDI, 1997, p. 137)

Muitas vezes, temos experiências de ensino da escrita que não nos possibilitam criar vínculos de comunicação. Segundo Endruweit e Nunes (2013, p. 209), na escola “[...] há sempre a necessidade de escrever para algum fim, para mostrar conhecimento, para aferir um domínio de conteúdo apreendido durante a trajetória escolar.” Geraldi (1997) também afirma que em sala de aula os textos muitas vezes são utilizados para transmitir valores, sem levar em conta que são o produto de uma atividade discursiva em que alguém diz algo a alguém. Para Soares (2022, p. 59):

A proposta de Geraldi é que este texto tenha uma circulação pública real, determinada pelo professor junto com suas turmas, e, a título de ilustração, sugere um trabalho que poderia ser significativo: criar um livro sobre as histórias das famílias dos estudantes para circular na comunidade escolar, escrito e revisado pelos próprios alunos. Um trabalho feito dessa forma é um trabalho real de escrita que subverte a ideia de “redação” e de “composição”. Aqui, a proposta é definir interlocutores reais e um assunto que possa engajar os estudantes e seus potenciais leitores (no caso, os familiares dos alunos). Interessante observar que o tema (“ter o que dizer”) é central para esta proposta, pois não há nenhum motivo para escrever se os sujeitos não acreditam que têm algo a dizer sobre tal assunto.

Neste trabalho entendemos que ensinar a escrever não é simplesmente ensinar a compor ideias em um texto, organizar parágrafos e adequar recursos linguísticos a um gênero do discurso. Ensinar a escrever é ensinar a produção textual, no sentido que Guedes (2009) e Geraldi (1997) apontam: fazendo o uso da escrita para cumprir propósitos sociais com a língua e dialogar com interlocutores. Em seguida, discutiremos especificidades sobre o ensino da produção textual de acordo com a abordagem dos autores e outros documentos de referência para o ensino no Brasil.

2.2.1 Como ensinar a produção textual?

Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2009, p. 62) apontam dois princípios fundamentais para a aprendizagem da produção de textos: “1) é preciso propor tarefas de produção de textos que visem a interlocuções efetivas; 2) o trabalho sobre a forma dos textos está submetido a seus propósitos sociointeracionais, que devem ser reconhecíveis e reconhecidos”. Através de uma abordagem do texto como interação social, o ensino da

produção textual passa a possibilitar a criação de vínculos entre interlocutores e o cumprimento de objetivos comunicativos da vida real.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) também trazem uma contribuição importante sobre as qualidades de um texto, afirmando que o aluno deverá considerar alguns aspectos na sua escrita, como a finalidade; a especificidade do gênero; os lugares preferenciais de circulação; o interlocutor eleito. Sobre a utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto, o documento adiciona ser necessário o estabelecimento de tema; o levantamento de ideias e dados; o planejamento; o rascunho; a revisão (com intervenção do professor); a versão final; (BRASIL, 1998, p. 58).

Assim, consideramos a produção de textos como um processo do qual a reescrita é parte integrante, justamente por esse caráter de diálogo que o texto cria com alguém: a escrita deve ser ajustada e reelaborada para cumprir o seu propósito com um interlocutor. Para que os alunos aprendam a escrever, é necessário reescrever, e para que um texto seja reescrito e aprimorado, é fundamental também ensinar aos alunos quais são as qualidades presentes em um bom texto. Desse modo, partiremos de Guedes (2009) para discutir algumas dessas características que consideramos essenciais de serem ensinadas na produção textual.

Guedes (2009) descreve quatro qualidades discursivas que se adaptam e se flexibilizam de acordo com o gênero do discurso trabalhado, no entanto, as especifica conforme as suas nuances em textos narrativos, descritivos e dissertativos. A primeira qualidade discursiva é a **unidade temática**, a qual consiste em manter um único tema ao longo do texto, sem discorrer sobre questões que não contribuem para que o enunciador atinja seu objetivo comunicativo. A qualidade chamada de **questionamento** propõe uma pergunta no início do texto que deve ser respondida até sua conclusão – não se trata de uma pergunta explícita e sim algo que o leitor irá se questionar indiretamente ao ler sobre aquele tema – o questionamento contribui para que se mantenha o foco na unidade temática e também para chamar a atenção do interlocutor.

As qualidades discursivas denominadas **concretude** e **objetividade** também dialogam entre si e são fundamentais para que o enunciador busque escrever do modo mais adequado possível para o entendimento do seu interlocutor, buscando explicar de modo detalhado o que descreve para não deixar o interlocutor com nenhuma dúvida. Ser objetivo, neste caso, não se trata de ir direto ao ponto, mas de colocar um objeto na frente do leitor, fazê-lo visualizar o que está lendo. O uso desse critério para guiar o aluno no aprimoramento de suas produções textuais pode ser muito produtivo para que ele perceba as adequações que pode realizar em seu texto,

entendendo que não se tratam de regras fixas mas que depende de cada produção e dos objetivos comunicativos dados na tarefa.

Já a concretude é a capacidade de determinar para o leitor os significados com os quais o autor quer que o interlocutor dialogue, apresentando definições detalhadas dos conceitos, lugares e pessoas apresentados durante o texto. Guedes apresenta as quatro qualidades como essenciais para qualquer produção de texto, as quais considera “[...] fundamentais para que um texto estabeleça uma verdadeira interlocução com seus leitores” (2009, p. 255).

Apesar de sua teoria não estar explicitamente relacionada à discussão do Círculo de Bakhtin, está associada à configuração da interlocução. Souza (2022) discute essa associação das qualidades discursivas a Bakhtin, apontando que não parece haver, segundo a sua visão, uma dicotomia entre a perspectiva que considera a discursividade pela ótica da configuração da interlocução e a perspectiva de Guedes (2009). O autor aponta que em Guedes (2009), a interlocução existe a propósito do - ou para que haja um - “resgate da discursividade”, ao passo que, na perspectiva da configuração da interlocução, a discursividade é a própria condição da interlocução e vice-versa. Portanto, as qualidades discursivas devem ser desenvolvidas nas produções textuais a favor de uma interlocução mais adequada, e por isso podem ser aliadas no ensino da produção textual.

2.3 TRABALHANDO COM TAREFAS

Por entendermos o ensino da escrita como um processo, em que os estudantes devem buscar o constante aprimoramento de seus textos através das qualidades discursivas e da adequação a um interlocutor, consideramos que um dos modos mais interessantes para trabalhar com a proficiência escrita em línguas adicionais é através de tarefas que colocam o aluno no papel de enunciador de uma situação comunicativa. Para entender melhor como se configuram as tarefas de produção textual e qual seu papel no desenvolvimento da proficiência linguística, apresentaremos um breve resumo do contexto histórico em que elas aparecem na sala de aula de línguas adicionais e suas definições segundo diversos autores.

A partir de 1890, com a criação do Método Direto, inicia-se a discussão sobre diferentes métodos para o ensino de línguas. Porém, apenas nos anos 80 foi desenvolvida a abordagem comunicativa (AC), que se diferencia dos outros métodos sobretudo por buscar desenvolver a competência comunicativa nos estudantes de línguas adicionais. Almeida Filho (2007, p. 81) afirma que na busca por desenvolver a competência comunicativa “[...] aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas sim

construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas”. Contudo, Silva e Gullo (2009) sugerem que a abordagem comunicativa hoje não possui apenas uma única e específica definição, tendo se desenvolvido de diversas formas: (i) Abordagem Natural; (ii) Aprendizagem Colaborativa de Línguas; (iii) Ensino Baseado em Conteúdos; e (iv) Ensino Baseado em Tarefas (RICHARDS; RODGERS, 2003).

Dentro dos estudos sobre a AC, destacamos o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), que se baseia, segundo Pinto (2020, p.174), em atividades de aprendizagem “[...] cujo objetivo é levar os alunos a transmitirem significados num contexto situacional específico, relacionado com o mundo que os rodeia, o que significa que eles necessitam manipular, produzir e interagir na língua-alvo, a fim de resolverem uma situação comunicativa.” As tarefas são interessantes na medida em que os alunos são convidados sempre a produzir algo de modo a interagir com um interlocutor e atuar socialmente com a língua, estando de acordo com o que discutimos até agora neste trabalho.

O conceito de tarefas pode ser entendido de diversas maneiras. Branden (2006) fez uma revisão das diversas definições que surgiram, comentando que Long (1985) compreende tarefas como as diversas atividades que desempenhamos no cotidiano, mas Bachman e Palmer (1996) já faziam uma relação com o uso da linguagem, afirmando que são tudo que fazemos para atingir objetivos em determinadas situações com o uso da linguagem. Assim, Branden (2006, p. 4) conclui que isto leva a definição de que a “[...] tarefa é uma atividade na qual uma pessoa empenha-se com a pretensão de atingir algum objetivo, no qual necessita do uso da linguagem”.

Segundo o Documento Base do exame Celpe-Bras (BRASIL, 2020, p. 31), “[...] a tarefa é vista como um “convite” para o participante usar a língua em diversos contextos, desempenhando papéis com variados propósitos e distintos interlocutores, produzindo textos de uma série de gêneros discursivos, que circulam em diversos suportes”. O concurso vestibular da Unicamp, que também utiliza tarefas na composição da sua prova de redação, em seu Manual de Redação (2019), aponta que espera que os candidatos construam uma “máscara discursiva” que se aproxime da situação de produção e da interlocução referidas. Essa máscara discursiva faz com que o falante consiga se colocar no lugar de um enunciador imaginário em uma situação hipotética da vida real e é interessante na medida em que aproxima o estudante do contexto, proporcionando algo mais próximo da realidade e que realmente pode acontecer com ele em seu cotidiano.

Neste trabalho, entendemos a tarefa como um convite para interagir, e por isso estamos de acordo com Morrow (1981, apud ANDRIGHETTI, 2009), quando afirma que uma tarefa deve cumprir propósitos úteis aos seus falantes, estar acima de um nível focado apenas na frase, envolver aspectos da vida real para a comunicação, envolver ação e tolerar erros quando eles não afetam a comunicação. As tarefas estimulam o falante a “fazer coisas no mundo” (CLARK, 2000), isto é, escrever uma mensagem de WhatsApp para convidar um amigo a uma festa, escrever uma receita para um Blog, escrever um e-mail para a professora, uma resenha para a universidade, são alguns exemplos.

No entanto, não necessariamente precisam ser sobre ações cotidianas e abordarem gêneros do discurso com os quais o aluno já tenha contato todos os dias. As atividades de produção de textos literários, como contos, crônicas, poesias, também são interessantes e podem ser adequadas ao formato de uma tarefa, com um interlocutor definido e uma situação comunicativa. Enquanto nos gêneros discursivos das tarefas cotidianas os alunos têm como interlocutores os seus familiares, amigos, professores, instituições, nas tarefas de gêneros discursivos literários pode-se propor que escrevam para um livro, para uma revista, para um concurso de poesias.

As tarefas destacam-se quando se trata de propor o uso real da língua, pois não desenvolvem apenas uma habilidade linguística, na medida em que possibilitam integrar as quatro competências de modo eficiente. Mendel (p. 61, 2019), fez uma revisão dos conceitos que já surgiram sobre tarefas integradas, comentando:

Entre as definições para tarefa integrada, o envolvimento de mais de uma habilidade (WEIGLE, 2004; ASENSIÓN DELANEY, 2008; PLAKANS, 2009a; 2012; 2013; 2015; GEBRIL; PLAKANS, 2013; OHTA; PLAKANS; GEBRIL, 2018) e a presença de um material de insumo (WEIGLE, 2004; GEBRIL; PLAKANS, 2013; PLAKANS, 2015; OHTA; PLAKANS; GEBRIL, 2018) são as características mais recorrentes, tal como também observado por Knoch & Sitajalabhorn (2013). Alguns autores são mais específicos ao definir tarefa integrada como uma tarefa de produção (escrita ou oral) que suscita o envolvimento de habilidades de compreensão (PLAKANS, 2009a; 2015; GEBRIL; PLAKANS, 2013). Ainda, a noção de autenticidade é incorporada na definição apresentada por Plakans (2013), para quem a integração de habilidades acontece com vistas a simular situações autênticas de uso da língua, e por Ohta, Plakans & Gebril (2018, p. 21), para quem as tarefas integradas “suscitam uma escrita que oferece informações sobre as habilidades de escrita, assim como sobre a habilidade dos estudantes de escrever com base no conteúdo dos textos, uma atividade comum no cenário acadêmico”. (MENDEL, 2019, p. 61)

Mendel e Schoffen (2018) pontuam que, segundo Cumming (2013), o princípio básico para o uso de tarefas integradas é que a escrita depende da leitura de materiais acerca do assunto sobre o qual se escreve. Assim, acreditamos que as tarefas integradas são o modo mais

interessante para propor atividades de escrita, e por isso na próxima seção focaremos em aspectos que consideramos fundamentais na elaboração dessas atividades.

2.4 ASPECTOS IMPORTANTES NA ELABORAÇÃO DE TAREFAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO DE ITALIANO

Definido que entendemos as tarefas como uma abordagem de ensino profícua para a prática da produção textual em italiano, é necessário discutir quais aspectos interferem na qualidade dessas atividades, a fim de auxiliar o aluno no percurso da produção de um texto. É preciso ter em mente, de acordo com Santoro (2014, p. 46), que “[...] as tarefas pretendem envolver ativamente os aprendizes numa comunicação real e significativa; são relevantes (interessam o aqui e agora ou têm relação com ele); são exigentes, mas realizáveis; apresentam resultados comunicativos identificáveis e imediatos”.

Selecionar um contexto comunicativo de uma situação real e relevante pode ser um desafio, dado que muitas vezes as turmas de línguas adicionais são compostas por alunos com interesses e objetivos diversos, e por isso é importante conhecê-los para entender quais tarefas podem ser mais interessantes para cada um. Existem situações comunicativas relevantes para quase todos os falantes - aprender a apresentar-se para alguém, fazer um pedido no restaurante, pedir indicações de como chegar a algum lugar - pois são ações cotidianas bastante comuns para quem está viajando ou vivendo em um país que fala determinada língua. Mas no caso da escrita, não podemos nos restringir apenas a estas atividades práticas da vida cotidiana, pois todos os gêneros do discurso podem ajudar de alguma maneira os alunos a desenvolverem a proficiência linguística. Santoro salienta que:

Cabe aqui uma observação sobre o que entendemos por vida real, pois, hoje, ainda na esteira do que foi propagado pelo comunicativismo, considera-se muitas vezes que aspectos da dita vida real são apenas os que dizem respeito a situações de comunicação corrente e utilitária. Entretanto, nossa vida real não é constituída apenas por situações desse tipo e não são raras as ocasiões nas quais nossas necessidades linguísticas vão muito além das fórmulas ou das estruturas por meio das quais podemos, por exemplo, pedir algo, fazer perguntas, falar do que fazemos durante o dia ou do que fizemos em um passado mais ou menos recente. (2014, p. 45)

Assim como a autora, entendemos que as tarefas não precisam se limitar a situações utilitárias de vida cotidiana, mas que devemos compreender os desafios de cada nível de proficiência e as necessidades dos alunos para escolher a situação comunicativa proposta. Não significa que o aluno de nível básico deva se restringir sempre a tarefas relacionadas a apresentação pessoal, contar experiências do seu cotidiano e descrever lugares, mas que é

importante não pular essas etapas, visto que serão necessárias para que ele produza textos mais complexos.

A discussão proposta pelo Círculo de Bakhtin divide os gêneros em primários e secundários, em que os primários se baseiam nas situações cotidianas, mais espontâneas e informais, e os secundários nas situações mais técnicas, como enunciados científicos, obras literárias, etc. Desse modo, entendemos como fundamental que um aluno de nível básico saiba se comunicar através de alguns gêneros primários da língua escrita, para que possa fazer tarefas simples do cotidiano, mas que na medida em que ele evolua, o professor avalie quais outros gêneros do discurso são importantes para aquele estudante.

Definido o gênero e o propósito comunicativo, é importante que esses aspectos estejam estabelecidos no início do enunciado da tarefa, para que a partir disso seja especificado um interlocutor. Segundo Gomes e Santos (2019, p. 1206), no enunciado de uma tarefa “[...] é necessário explicitar as restrições mobilizadas pelo gênero discursivo: enunciador (quem escreve o texto), interlocutor (para quem o texto se dirige), o propósito enunciativo (a finalidade do texto), o suporte (o local de publicação e/ou de circulação do texto)”.

Quando se trata do enunciador, existem algumas possibilidades para evidenciá-lo na atividade de escrita. Uma opção é utilizar o pronome “você” e a intenção do locutor naquela situação comunicativa, por exemplo: “**você** procura uma casa para alugar”, “**você** gostaria de se inscrever em uma vaga de trabalho”. Ou então, especificando uma máscara discursiva de acordo com a função social que ocupa aquele enunciador na sociedade, por exemplo: “na condição de **chefe de um restaurante**, redija o convite de inauguração do local”, “na condição de **diretor de uma empresa**, redija o anúncio para uma vaga de trabalho”, etc. Em qualquer uma das maneiras, fica claro e direto no enunciado da tarefa de qual posição que o aluno deve escrever e quais recursos linguísticos serão mobilizados a partir disso.

É a partir desse locutor e da situação comunicativa que é definido também o interlocutor, o qual pode ser uma pessoa específica (o amigo, o chefe, a professora...) ou uma instituição (uma empresa, um jornal, uma editora, uma universidade...). O importante é que o aluno tenha conhecimento prévio dos recursos linguísticos que devem ser utilizados em uma escrita para tal interlocutor e também que entenda de modo concreto qual é a função que ocupa este sujeito naquela situação comunicativa.

A fim de detalhar mais esses aspectos que consideramos fundamentais nas tarefas integradas de leitura e produção textual, trazemos de exemplo a transcrição de três tarefas do exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que fundamenta-

se na ideia de proficiência como uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. As tarefas do exame Celpe-Bras são um exemplo de como podem ser elaborados os enunciados das tarefas de leitura e produção textual, pois incluem na proposta uma posição enunciativa para o autor, o interlocutor, estabelecem um gênero do discurso e ainda, às vezes, explicitam alguma estratégia para realizá-la. Abaixo, elencamos alguns enunciados e destacamos os elementos necessários em sua elaboração, que consideramos fundamentais para auxiliar o candidato a produzir o seu texto:

Quadro I - Exemplos de tarefas do Exame de Proficiência Celpe-Bras

Tarefa	Enunciador	Interlocutor	Gênero do discurso
Na condição de gerente de recursos humanos de uma empresa, você percebeu que notícias falsas vêm sendo compartilhadas por colegas de trabalho. Escreva, com base nas informações do áudio, um e-mail para os funcionários a fim de instruí-los sobre como identificar e evitar a propagação de <i>fake news</i> .	Gerente de recursos humanos de uma empresa	Funcionários da empresa em que trabalha	E-mail
Ao ler a reportagem “Feira de trocas e o incentivo ao consumo consciente”, você decidiu organizar uma feira de trocas na sua localidade, tendo a aprovação da Associação de Moradores do seu bairro. Escreva uma carta aos moradores para divulgar o evento, apresentando a feira, suas vantagens, e as possibilidades de participação.	Morador de um bairro interessado no consumo consciente	Moradores do bairro	Carta
Depois de ler o artigo “Smartphones colocam em risco saúde mental de crianças a partir dos 2 anos”, na condição de professor , escreva um informativo a ser	Professor	Pais de alunos	Informativo

enviado aos pais . Seu texto deve chamar a atenção para os resultados do estudo e para a necessidade de uma supervisão no uso de smartphones por crianças.			
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no Estudo Descritivo das tarefas da parte escrita do Exame Celpe-Bras (Schoffen et al, 2018) disponível em: <https://www.ufrgs.br/grupoavalia/>. Acesso em agosto de 2022.

Elencamos apenas três tarefas para ressaltar exemplos que expõem de modo evidente o enunciador, o interlocutor e o gênero do discurso do texto. Mesmo que em algumas tarefas o enunciador ou o interlocutor não seja nomeado, como é o caso do enunciador na segunda tarefa, entendemos que é possível que o aprendiz de língua adicional entenda o papel social que exerce a pessoa que irá produzir tal discurso. Nesse caso, não conhecemos a classe social, a profissão, a idade ou o gênero do enunciador, mas o enunciado fornece as informações necessárias sobre o que o estudante deverá saber para produzir aquele texto: é uma pessoa interessada no consumo consciente que tem como objetivo mobilizar as outras pessoas do seu bairro.

Além disso, podemos perceber que as tarefas do exame Celpe-Bras sempre apresentam o propósito comunicativo em seu enunciado. No primeiro enunciado, por exemplo, fica evidente que o objetivo é instruir os funcionários sobre como evitar as *fake news*. No segundo, o objetivo é divulgar uma feira de consumo consciente, apresentando as suas vantagens e as possibilidades de participação. No terceiro exemplo, o objetivo é informar aos pais sobre os riscos do smartphone à saúde mental dos estudantes de uma escola. Os enunciados são específicos o suficiente para que o estudante compreenda a situação comunicativa que deve simular, mas para que tenha também espaço para a sua expressão pessoal. A ideia é que o candidato do exame sempre possa procurar as informações no texto de insumo, mas também desenvolver as suas próprias reflexões sobre o assunto.

Desse modo, entendemos que apesar das nuances entre uma tarefa e outra e do recorte pequeno que mostramos aqui, as tarefas do exame Celpe-Bras apresentam todos os aspectos que são essenciais em um enunciado de tarefa de leitura e produção textual: um interlocutor, um gênero do discurso, um locutor e um objetivo comunicativo. Além disso, o exame sempre traz textos atuais e autênticos para a atividade de leitura. Apesar de ser um contexto bem diferente do contexto deste trabalho, pois não estamos tratando especificamente de avaliação em nossa análise, usaremos como exemplo do que pode ser aplicado também em sala de aula.

O estudo descritivo das tarefas da parte escrita do Exame Celpe-Bras (SCHOFFEN et al., 2018) realiza um estudo detalhado de todos os elementos componentes das tarefas do exame,

que são: esfera de atuação, temática, propósito, relação de interlocução, natureza da interlocução, gênero do discurso e suporte. Esses componentes são interessantes para visualizar a pluralidade de gêneros e propósitos comunicativos do exame e perceber as nuances entre eles através dos outros aspectos analisados. Esse estudo pode ser relevante para que professores tenham ideias para as suas tarefas, e também será importante para a nossa análise final, visto que retomaremos a discussão sobre os elementos constitutivos do exame a fim de analisar a tarefa de nossa autoria.

Evidentemente, em um contexto de ensino, devemos estabelecer outras particularidades importantes na elaboração e aplicação das tarefas que não aparecem em um exame de larga escala como o Celpe-Bras. A primeira diferença é que se deve pensar no processo. Realizar uma tarefa para um contexto de ensino envolve interação, conversa, negociação de sentidos e diversificação nas atividades de leitura. Nunan (2004, p. 35-37) determina os princípios do ensino de língua baseado em tarefas, os quais estão relacionados a esse processo e mencionaremos alguns que consideramos mais relevantes para este trabalho.

O primeiro deles, denominado *andamento*¹⁰, consiste em fornecer modelos de apoio dentro dos quais a aprendizagem acontece, visto que não se deve esperar que os alunos produzam estruturas ou usem construções que não foram explicitamente ensinadas. Dessa forma, através dos modelos de apoio (atividades de compreensão de leitura), os alunos podem aprender uma série de recursos linguísticos, lexicais e socioculturais importantes para a produção escrita. O segundo princípio pontuado por Nunan são as *precedências*¹¹, que tratam da necessidade de a tarefa crescer e construir-se sobre as anteriores. Segundo o autor, este princípio impõe uma “história pedagógica” enquanto os alunos são guiados de etapa em etapa até o momento em que serão capazes de realizar a tarefa pedagógica final. Nas primeiras etapas, os alunos dedicam mais tempo às competências de recepção (ouvir/ler) do que às de produção.

O autor também explicita o princípio que denomina de *integração*¹², em que os alunos devem ser ensinados de modo a estabelecerem relações claras entre forma gramatical, função comunicativa e significação semântica, explicitando para isso as relações sistêmicas entre forma, função e conteúdo. Além disso, ele sugere como importante o princípio *reproduzir para criar*¹³, que trata de, nas tarefas reprodutivas, os alunos reproduzirem modelos de língua fornecidos pelo professor, pelo manual ou por uma gravação. Essas tarefas são concebidas para

¹⁰ No original: scaffolding.

¹¹ No original: task dependency.

¹² No original: integration.

¹³ No original: reproduction to creation.

dar aos alunos o domínio da forma, do sentido e da função, e criar uma base para as tarefas criativas. Nestas, os alunos combinam os elementos familiares aprendidos, de diferentes formas. Por último, o autor pontua o princípio da *reflexão*¹⁴, em que devem ser dadas oportunidades aos alunos para refletirem sobre o que aprenderam e sobre a correção com que estão a usar a língua.

Para Pinto (2020, p. 177), muitas tarefas são realizadas segundo uma estrutura que foi sendo desenvolvida e provou ser eficiente. Essa estrutura apresenta-se em três fases de execução (WILLIS, op. cit.): (1) Pré-tarefa: introdução do tema; negociação da tarefa e das modalidades de execução; ativação de alguns conteúdos linguísticos necessários; (2) Tarefa: planificação; execução da tarefa; apresentação dos resultados; (3) Pós-tarefa: foco na forma – estudo das estruturas, do léxico novo e resolução dos problemas linguísticos; feedback e avaliação.

Outro ponto importante que contribui para que o aluno tenha acesso aos recursos linguísticos e interações reais dadas na situação comunicativa é o uso de textos autênticos na tarefa de leitura. Para Little e Singleton (1988, p.21), um texto autêntico é tudo aquilo que foi criado para preencher um propósito social na comunidade linguística em que foi produzido. Logo, podemos dizer que textos autênticos são todos os textos produzidos de um enunciador para um interlocutor com um propósito social - não necessariamente didático. Kramsch (1996, apud Bressan, 2002) afirma que o termo autêntico começou a ser usado em reação à língua artificial e pré-fabricada dos diálogos e livros-texto empregados no ensino de línguas.

Entendemos que para que o aluno esteja realmente inserido dentro de uma prática social da vida real e para que produza um texto que o possibilite “fazer coisas no mundo” (CLARK, 2000), faz-se necessário o uso de textos autênticos. Desse modo, o aluno entra em contato com a língua de modo mais natural e real. No entanto, Bressan (2002) adiciona que, com muita frequência, os materiais autênticos são usados em sala de aula apenas de forma não-autêntica, ou seja, são explorados em aspectos que não guardam nenhuma relação com a função ou propósito social para o qual foram produzidos. Isto é, quando um texto autêntico é utilizado apenas como um modo para testar o uso de elementos gramaticais específicos - atividades de completar lacunas, análise de tempos verbais - ele não tem todo o seu potencial explorado como atividade didática.

A escolha de textos didatizados ao invés de textos autênticos no ensino de línguas adicionais - ou até mesmo a escolha em usar materiais autênticos de forma não autêntica – está

¹⁴ No original: reflection.

relacionada, muitas vezes, ao ensino para níveis de proficiência mais iniciantes. Andrighetti (2009, p. 27) afirma que para além de integrar tarefas de leitura e produção, é preciso fazer o aluno assumir o papel de analista, “[...] reconhecendo no texto o que é tido como pressuposto, o que está implícito, quais são as ideologias subjacentes a ele, as ideias e opiniões levantadas e os valores que estão por trás dessas escolhas”.

A autora também menciona Gibbons (2002), que alerta para o perigo de vê-los como sequências a serem seguidas ao ensinar uma língua, uma vez que isso pode levar a um condicionamento do papel de analista a níveis mais avançados de proficiência linguística, e o papel de decodificador a níveis mais básicos. Em uma sala de aula que busca leitores e ouvintes proficientes e críticos, o foco não deve centrar-se apenas no desenvolvimento de um dos papéis, e sim, de todos os papéis desde o início do processo de aprendizagem, assim:

Pensemos em alunos em nível inicial. Ao receber um convite para uma determinada festa, um aluno em nível inicial, mesmo com um domínio ainda restrito de estruturas e léxico da LA, pode ser capaz de reconhecer na fala do interlocutor sinalizações (expressões faciais, entonação, algumas palavras, números etc.) que o levam a fazer inferências sobre o que trata o texto com base no que já sabe em relação a convites porque já tem experiência com essa atividade e com textos semelhantes em outras línguas. Entretanto, para reagir frente ao convite e tomar a decisão de ir ou não, é preciso saber mais informações (local, tipo de música, público da festa etc.), ou seja, é preciso ter conhecimento sobre estruturas da língua para compreender as informações e possíveis posicionamentos e valores ali representados. Em última análise, não podemos trabalhar tais papéis senão de forma inter-relacionada, uma vez que compreender responsivamente (Bakhtin, 2003) pressupõe compreender o código, as práticas sociais ativadas pelo texto, o que está implícito, o que é esperado de quem interage com esse gênero, que posicionamentos podem ser adotados pelo leitor ou ouvinte frente ao que lê, de que forma se sentem parte das práticas sociais que estão expostas no texto. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 28)

Assim como nas situações de atividades orais comentadas por Andrighetti, na leitura e produção de textos escritos não é diferente, para que o aluno aprenda a escrever a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, não podemos restringir as aulas de nível básico a atividades de decodificação de texto e compreensão de textos não autênticos. Por isso, neste trabalho, buscaremos trabalhar a escrita a partir da abordagem de ensino baseada em tarefas, que vê a produção textual como uma prática social.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão detalhados os procedimentos metodológicos que foram adotados em nossa pesquisa. Na primeira seção, delimitaremos os objetivos deste trabalho e as nossas questões de pesquisa. Na segunda seção, apresentaremos detalhes sobre as escolhas dos dados para a análise.

3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a importância de tarefas integradas de leitura e produção textual no ensino de italiano como língua adicional e pesquisar como têm sido propostas as atividades de escrita de livros didáticos amplamente utilizados no ensino de italiano no Brasil.

Desse modo, buscaremos responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Como são as atividades de escrita dos manuais didáticos analisados?
 - 1) O enunciado da atividade de produção escrita apresenta um interlocutor definido para quem o aluno deve escrever?
 - 2) O enunciado da atividade de produção escrita define um enunciador que é convidado a fazer algo para cumprir um propósito comunicativo?
 - 3) O enunciado da atividade explicita qual é o objetivo comunicativo da produção escrita, de modo que faça o aluno pressupor qual é o gênero do discurso dentro do qual deve escrever?
 - 4) A atividade integra leitura e escrita?
 - Com base nas respostas anteriores, existem aspectos possíveis de serem melhorados nessas atividades de escrita para torná-las mais adequadas a um ensino que pressupõe o uso da linguagem como fundamental para a aprendizagem de uma língua adicional? Quais são esses aspectos e de que modo as tarefas poderiam ser aprimoradas?

Para analisar os livros didáticos de italiano, elaboramos as quatro principais questões apresentadas que servem como guia para entendermos se as atividades analisadas estão inseridas em uma metodologia baseada em tarefas. Todas as propostas de produção textual analisadas nos livros selecionados foram traduzidas e respondemos com “sim” ou “não” às questões propostas. Apresentamos as atividades traduzidas dos livros didáticos e o resultado da pesquisa em quadros inseridos em nossos apêndices A, B e C.

Cada pergunta de pesquisa foi elaborada a partir dos pressupostos teóricos sobre os quais discorreremos nos primeiros capítulos de nosso trabalho. A primeira questão a ser respondida faz-se relevante para entender se a atividade apresentada no livro se aproxima da abordagem de língua e ensino que discutimos neste trabalho, pois como afirmamos no nosso capítulo de pressupostos teóricos, acreditamos que o ensino de língua e escrita deve se centrar no propósito de interagir com interlocutores para realizar ações no mundo. Desse modo, para que uma atividade de produção textual esteja inserida em um contexto de uso real da língua é conveniente que apresente um interlocutor e que o aluno saiba identificar para quem e porque está escrevendo. Para responder a primeira questão, observaremos se o enunciado solicita a quem deve-se escrever, por exemplo: redija um texto para (um amigo/ um professor/ uma escola, etc).

Consideramos também as tarefas que apresentam como interlocutores os próprios colegas quando os colegas são os interlocutores projetados pelo gênero do discurso em uma situação de comunicação específica, por exemplo: uma publicação em um grupo do Facebook com os colegas, um texto que se deve ler para os colegas com algum objetivo comunicativo específico, um cartaz para estimular os colegas a fazer algo, etc. Não iremos considerar um interlocutor nas tarefas que simplesmente solicitam que se escreva sobre algo como “escreva uma apresentação pessoal”, em que fica evidente que o único interlocutor será o próprio professor.

Para responder a nossa segunda questão, consideramos como um “sim” para todas as propostas que evidenciam um enunciador ao colocar o autor do texto em uma máscara discursiva, por exemplo “você é um **aluno** da escola..”, nesse caso o autor deve assumir uma posição social diferente da que ele assume na vida real e imaginar como escreveria o enunciador em questão. Contudo, consideramos também que há um enunciador nas tarefas que apresentam o propósito comunicativo e desse propósito é possível entender quem é o enunciador, por exemplo “escreva à sua amiga para convidá-la para ir ao cinema”, nesse caso o enunciador seria o amigo/a da pessoa convidada.

A importância da nossa terceira questão de pesquisa relaciona-se à justificativa da primeira questão, na medida em que consideramos importante que uma proposta de escrita contenha um propósito comunicativo para facilitar a identificação de um gênero do discurso, auxiliando o aluno na produção do seu texto. Se a proposta inicia apontando um gênero do discurso de utilidade para aquele aluno - um e-mail, um currículo, uma resenha - o aluno possivelmente se envolverá com aquela ação comunicativa de forma mais participativa e assim, possivelmente, produzirá um texto mais proficiente. Se a proposta aponta o motivo pelo qual o

enunciador deve escrever o texto, por exemplo “escreva à sua professora para informar que você não poderá ir ao evento da escola” é já suficiente para o aluno imaginar gêneros do discurso possíveis para a situação, como um e-mail ou uma mensagem de WhatsApp. Portanto, consideramos como “sim” à resposta dessa questão se a proposta apresenta um objetivo comunicativo que insere o enunciador em um gênero do discurso.

Além das questões de pesquisa apresentadas, também inserimos em nossos quadros de análise (apêndices A, B e C) uma questão para observarmos se as tarefas nomeiam um gênero do discurso no enunciado. Não é fundamental que haja sempre o nome do gênero do discurso no qual o aluno deve escrever, pois a partir do propósito comunicativo é possível entender qual é o gênero em que está inserida a situação, mas é interessante para observarmos quais livros priorizam evidenciar um gênero no qual o aluno deve escrever e se esse gênero vem trabalhado anteriormente através da atividade de leitura.

Além de considerar os enunciados que nomeiam diretamente um gênero do discurso, para responder positivamente à última questão consideramos também tarefas que apontam um local de publicação a partir do qual é possível deduzir o gênero do discurso. Por exemplo, em uma tarefa que solicita: “escreva no grupo do Facebook com seus colegas de faculdade que você precisa alugar um quarto em um apartamento de estudantes e peça informações sobre os apartamentos disponíveis”, fica evidente que o gênero solicitado é o post em um grupo de Facebook, ainda que não seja mencionada a expressão “post de Facebook”.

A resposta positiva às duas primeiras questões é fundamental para que a proposta de produção textual seja considerada uma tarefa, mas não basta que a tarefa proponha um interlocutor e um enunciador para que o aluno aprenda a escrever. Para ensinar a produção textual faz-se necessário uma integração entre leitura e escrita, e assim, buscamos nos livros didáticos tarefas que integrassem as duas habilidades.

Como cada livro possui uma organização totalmente diferente uma do outra, para considerar uma tarefa integrada não é suficiente pesquisar por um texto que venha imediatamente antes da proposta de escrita, que seja da mesma temática ou do mesmo gênero do discurso. Muitas vezes, há atividades de leitura durante toda a unidade didática, não necessariamente apresentando-se no mesmo segmento do livro em que é feita a proposta de escrita. Portanto, para responder a terceira questão, analisamos toda a unidade didática à procura de textos para verificar se existe alguma atividade de leitura que esteja relacionada à produção de modo a contribuir na escrita do aluno de alguma forma: ou no entendimento sobre o gênero do discurso trabalhado, ou simplesmente um texto que dialogue com a proposta de escrita. Além

disso, observamos quais tarefas apresentam textos autênticos como insumo nas atividades de leitura.

Após realizar a análise dos livros didáticos selecionados, verificamos que algumas atividades de produção textual propostas por esses livros não estão de acordo com os conceitos teóricos deste trabalho, pois muitas vezes não configuram uma relação de interlocução, não apresentam um propósito comunicativo e não integram as habilidades de leitura e escrita. Desse modo, percebemos a relevância de uma segunda questão de pesquisa neste trabalho:

2. Como elaborar uma tarefa integrada de leitura e escrita em que as atividades de leitura auxiliem o aluno no desenvolvimento da proficiência escrita?

Dessa forma, podemos discutir pontos importantes na constituição de uma tarefa que parta dos pressupostos teóricos deste trabalho. Essa análise poderá ser útil para professores de italiano refletirem sobre como elaborar as suas próprias tarefas ou adaptar as dos livros didáticos, partindo sempre de uma abordagem bakhtiniana de linguagem e de uma metodologia pautada no uso de tarefas.

Dessa forma, a nossa análise se divide em duas etapas: a análise dos livros didáticos e a elaboração e análise de uma tarefa de nossa autoria. A tarefa elaborada parte de uma temática recorrente nos manuais didáticos analisados, que aparece nos três livros e que em dois deles se materializa em uma tarefa que não apresenta enunciador, interlocutor e gênero do discurso. Mesmo o livro que apresenta uma atividade de apresentação pessoal que configura uma relação de interlocução possui aspectos a serem aprimorados. Assim, uma vez que todas as produções textuais que propõem uma apresentação pessoal se distanciam da abordagem de ensino através de tarefas integradas, elaboramos uma tarefa de leitura e produção textual que trabalhe com a apresentação pessoal, para ilustrar e discutir como os professores de italiano podem trabalhar com a escrita desde os níveis iniciais utilizando a abordagem de ensino que estamos propondo.

3.2 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS E METODOLOGIA DOCUMENTAL

Para realizar a primeira etapa desta pesquisa utilizamos a metodologia documental, que, segundo Oliveira (2007), consiste na busca de informações em documentos que ainda não receberam tratamento científico (como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, entre outras matérias de divulgação). Segundo Figueiredo (2007), esses documentos podem ser utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o

interesse do pesquisador. Em nosso trabalho, as propostas de produção textual de livros didáticos de italiano e a tarefa de nossa autoria são os nossos objetos de pesquisa.

Para a análise do nosso primeiro objeto de pesquisa, as atividades de escrita de manuais didáticos, selecionamos apenas três livros, por conta da extensão máxima de nosso trabalho. O primeiro manual escolhido foi o *Nuovissimo Progetto Italiano I*, que foi selecionado principalmente por ser o livro utilizado no curso de extensão da universidade em que trabalho desde o início do meu percurso docente. O curso em questão é um projeto que oferece aulas de línguas estrangeiras acessíveis à comunidade em geral e é ministrado pelos estudantes do curso de graduação em Letras de nossa universidade. Assim, acreditamos que a análise do material utilizado no curso possa proporcionar uma reflexão sobre como tem sido trabalhada a produção escrita no projeto, e conseqüentemente, auxiliar a aprimorar as práticas docentes dos ministrantes do nosso círculo de trabalho e pesquisa. Além disso, temos o conhecimento de outras escolas em nossa cidade que também partem deste manual para a constituição de suas aulas, sendo assim uma análise importante para muitos professores da nossa região.

Para a seleção dos outros manuais, buscamos questionar escolas e professores de italiano de todo o Brasil, através de grupos em redes sociais, sobre quais livros didáticos eles têm utilizado como base para as suas aulas de italiano. Além do *Nuovissimo Progetto Italiano*, os manuais citados foram: *Al Dente*, *Nuovo Espresso*, *Nuovo Contatto*, *Via del Corso*, *Dieci*, *Chiaro!* e *Italia a Portata di Mano*. Dentre estes livros, percebemos através de uma análise prévia que um deles, o *Via del Corso*, é da mesma editora que o *Nuovissimo Progetto Italiano* e possui atividades de produção escrita muito parecidas com o manual já selecionado, por isso o descartamos em nossa análise.

Entre os restantes, decidimos selecionar o *Al Dente I* e o *Nuovo Espresso I*, que, após uma leitura geral das propostas de escrita, pareciam apresentar propostas diferentes do *Nuovissimo Progetto Italiano I*, no sentido em que apresentam mais textos autênticos e mais propostas que solicitam a escrita para interlocutores. A seguir, apresentaremos um pouco da proposta didática de cada livro, através de uma breve análise realizada nos prefácios dos materiais e nos sites das editoras.

3.2.1 Apresentação dos livros didáticos

Como apresentado na seção anterior, analisamos os primeiros volumes dos manuais *Al Dente I*, *Nuovo Espresso I* e *Nuovissimo Progetto Italiano I*. Selecionamos apenas o primeiro

volume de cada livro didático para a análise, devido à extensão deste trabalho. As informações descritas a seguir foram retiradas dos sites das editoras e dos prefácios dos materiais.

De modo geral, os manuais selecionados apresentam nos seus prefácios uma concepção de língua que se aproxima do que discutimos nos pressupostos teóricos deste trabalho, evidenciando que têm o uso da linguagem e a interação como prioridade. Contudo, como veremos em nossa análise, na prática cada um apresenta uma abordagem bem diferente da produção escrita.

3.2.1.1 *Al Dente I*

O material didático *Al Dente I* foi publicado pela editora *Casa delle Lingue* em 2017 e possui 4 volumes. Apresenta-se no prefácio como um curso que oferece aprendizado dinâmico e significativo da língua, seguindo as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) que considera os alunos atores sociais e prevê que os atos linguísticos ocorram dentro de tarefas inseridas em um contexto social. Desse modo, os autores também ressaltam a prioridade do livro em trabalhar com contextos comunicativos autênticos. Contudo, a metodologia e abordagem de ensino utilizada não é muito aprofundada, ainda que no site da editora seja possível encontrar alguns artigos¹⁵ que discutem a perspectiva interacional adotada pelos manuais. Selecionamos apenas o primeiro volume para a análise, que corresponde ao nível A1 segundo o CEFR.

Não há nada no site ou no prefácio do livro que discorra especificamente sobre como é trabalhada a proficiência escrita, mas a partir de uma análise prévia foi possível perceber que há atividades de escrita em todas as unidades didáticas, que dialogam sempre com a temática trabalhada.

3.2.1.2 *Nuovo Espresso I*

O manual *Nuovo Espresso I* foi publicado pela editora Alma Edizioni em 2014, a qual também dispõe de um site online de materiais didáticos gratuitos e de uma revista sobre pesquisa no ensino de línguas. O livro possui três volumes, e selecionamos o primeiro, correspondente ao nível A1 segundo o CEFR, para a análise neste trabalho. No prefácio os autores o apresentam como o livro de italiano mais vendido no mundo, mas não há muitas

¹⁵ OLLIVIER (2016).

informações precisas sobre sua metodologia ou abordagem linguística. Os autores afirmam apenas que têm como objetivo desenvolver o básico das quatro habilidades (falar, escrever, ler e escutar) no estudante de italiano.

Através da análise das propostas de produção de escrita, pudemos perceber que há uma grande variedade de gêneros do discurso e interlocutores nos enunciados das atividades, mas não há nenhuma apresentação prévia sobre como é a abordagem deste livro com relação à produção textual. Seria interessante se, não apenas o *Nuovo Espresso*, mas todos os manuais, fornecessem informações mais detalhadas sobre como buscam trabalhar as habilidades linguísticas – se de forma integrada ou não – e caso não seja de forma integrada, como buscam trabalhar cada habilidade.

3.2.1.3 *Nuovissimo Progetto Italiano I*

O livro *Nuovissimo Progetto Italiano I* é composto por três volumes, sendo o primeiro deles correspondente aos níveis A1-A2 do CEFR, publicado pela editora Edilingua em 2019. A editora também possui uma revista sobre ensino de italiano e um site com materiais extras de seus diversos livros, os quais, muitas vezes, são dos mesmos autores. O *Nuovissimo Progetto Italiano* apresenta em seu prefácio a proposta de trabalhar com diálogos durante as unidades (textos não autênticos), mas destaca que aborda situações da vida real para que os alunos tenham acesso ao aprendizado destes contextos comunicativos.

O manual também não apresenta especificamente como pretende trabalhar a produção textual, mas através da análise prévia de leitura das atividades do livro, foi possível perceber que não há uma grande variedade de gêneros do discurso e interlocutores nos enunciados de suas propostas de escrita.

3.2.2 Critérios para a contagem da quantidade total das propostas de produção textual

Para a análise das propostas de produção textual dos livros didáticos, foi necessário também realizar a contagem do total de atividades de escrita de cada manual, e para isso, pensar em quais propostas consideramos como atividade de escrita. Como o nosso objetivo foi verificar se/quais propostas do livro se aproximam da metodologia de tarefas, analisamos todas as atividades que têm como escopo que o aluno escreva sobre algo - propondo alguma temática para se escrever - ou que escreva no formato de algum gênero textual. Dessa forma, pudemos

abranger o maior número possível de atividades de escrita e analisar quantas delas respondem aos questionamentos propostos na seção anterior.

Ao realizar uma primeira leitura das atividades dos manuais, percebemos que a maioria das propostas de escrita possui uma sinalização do livro didático: o desenho de um lápis, no lado esquerdo da atividade. Apesar disso, muitas vezes, foram inseridos esses ícones em atividades de reflexão linguística, isto é, atividades que fazem o aluno pensar sobre o uso de algum recurso linguístico e realizar alguma atividade prática sobre esse elemento, mas sem ser solicitado que se escreva sobre alguma temática ou em algum gênero do discurso. Assim, não consideramos todas as atividades sinalizadas pelo livro didático como atividades de escrita. Foi necessário realizar uma análise mais atenta através da leitura dos enunciados dos livros para perceber quais delas realmente seriam relevantes de serem analisadas neste trabalho como propostas de produção textual.

Além disso, alguns manuais apresentam atividades de produção textual interessantes, mas que os autores não sinalizam como propostas de escrita, e sim como projetos, no caso do *Nuovo Espresso*, e como atividades finais, no caso do *Al Dente*. Essas atividades estão sempre inseridas no final das unidades didáticas e quase sempre são propostas de produção textual. Algumas vezes são atividades integradas com alguma proposta de produção oral, como a apresentação para a turma, mas poucas vezes são atividades que focam apenas na produção oral. Consideramos também esses projetos para a contagem das atividades de escrita, sempre que fica evidente que é necessário escrever sobre alguma temática ou em algum gênero do discurso.

Além disso, o livro *Nuovissimo Progetto Italiano* também possui um tipo de atividade diferente que aparece no início de cada unidade didática, sobre o qual discorreremos mais em nossa análise. Resumidamente, essa atividade baseia-se na apresentação de um texto não autêntico, que é sempre um diálogo entre dois ou três personagens. Na atividade de escrita os alunos são convidados a resumir o que entenderam daquele diálogo. Consideramos também essas atividades de produção de resumos na nossa contagem de propostas de produção textual, pois apesar de visarem perceber o quanto o aluno decodificou do texto da atividade de leitura, solicitam que se escreva sobre algo, e, portanto, encaixam-se no critério estabelecido para a contagem. No entanto, não as inserimos em nosso quadro de análise, dado que sempre solicitam um resumo do diálogo e conseqüentemente as respostas às questões sempre serão as mesmas.

Além disso, não contabilizamos algumas atividades do manual *Al Dente I* que estão inseridas na parte de atividades de conclusão de unidade, as quais tratam-se de entrevistas que

serão a base para a solicitação da produção de infográficos. Consideramos entrevistas e infográficos como gêneros do discurso e entendemos que é necessário escrever para que sejam produzidos, mas pelo fato de não exigirem que o aluno *produza* algo que parta do seu imaginário, e sim colete dados já existentes, achamos que não seria muito produtivo realizar essa análise, na medida em que são interessantes mas partem sempre de uma mesma estrutura rígida, possui sempre os mesmos interlocutores (os colegas) e exige pouca produção escrita. São atividades que são mais produtivas para o desenvolvimento da produção oral e que promovem uma interação interessante com os colegas, mas exigem pouco da escrita.

Assim, para a contagem da quantidade total de propostas de produção textual dos manuais, consideramos todas as propostas de escrita ao longo dos livros que proponham que se escreva sobre alguma temática, sendo que muitas vezes essas atividades já estão sinalizadas pelo livro didático como atividade de escrita, mas por vezes foi necessário realizar uma análise mais atenta de outras atividades não sinalizadas para perceber se eram atividades de produção escrita ou oral, ou ainda uma atividade de prática de recursos linguísticos. O quadro com a quantidade total de atividades de escrita que foram consideradas para análise será apresentado no capítulo de análise deste trabalho.

3.3 ELABORAÇÃO DE UMA TAREFA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Como mencionado anteriormente, por termos constatado que muitas das propostas dos livros didáticos responderam negativamente às nossas perguntas de pesquisa, decidimos incluir neste trabalho uma elaboração de uma tarefa que parta de uma temática presente nos três livros analisados, para adequá-la aos pressupostos teóricos discutidos até este momento.

Não elaboramos tarefas a partir de todas as temáticas dos manuais didáticos que consideramos que mereciam ser aprimoradas por conta do limite de extensão deste trabalho. Mas nosso objetivo é que a análise realizada possibilite uma reflexão teórica importante sobre elaboração de tarefas, auxiliando professores de italiano nessa prática.

Selecionamos a temática da apresentação pessoal para a nossa tarefa pois consideramos que nos três manuais as atividades de escrita de apresentação textual possuíam aspectos a melhorar. Além disso, a tarefa elaborada tem como público-alvo alunos de nível iniciante de todas as faixas etárias. Em nossa análise, buscaremos discutir se essa tarefa:

1. Possibilita ao aluno reconhecer o uso da língua em uma situação comunicativa, com um propósito social e um interlocutor;

2. Promove a produção de um texto dentro de um gênero do discurso que possa vir a ser relevante para aquele estudante;
3. Oportuniza o desenvolvimento da proficiência escrita ao integrar habilidades linguísticas, de modo que as atividades de pré-leitura e leitura auxiliem o aluno no processo da escrita e do aprimoramento dela;

Por fim, discutimos de que modo a nova tarefa alcançou ou não estes objetivos e delimitamos novos aspectos que consideramos importantes na elaboração de tarefas integradas de leitura e produção textual, a fim de auxiliar outros professores de italiano na prática do ensino da produção escrita.

4.MATERIAL DIDÁTICO PARA A PRÁTICA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

O presente capítulo tem como objetivo, em um primeiro momento, observar como livros didáticos apresentam as suas atividades de produção textual e verificar se são propostas tarefas integradas de leitura e escrita. Após essa análise, pretende-se olhar para uma tarefa produzida especificamente para este trabalho com o objetivo de discutir alguns caminhos interessantes na elaboração de tarefas de leitura e produção textual no ensino de italiano. Por fim, buscamos sintetizar as nossas considerações e análises a fim de sugerir de que modo professores poderiam elaborar materiais mais interessantes para trabalhar com a proficiência escrita em suas aulas.

4.1 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

Para auxiliar na organização da nossa análise, inserimos abaixo um quadro que contabiliza todas as atividades de escrita dos manuais didáticos selecionados, considerando os critérios comentados no capítulo de procedimentos metodológicos deste trabalho. O quadro foi dividido em três linhas. Na primeira, contabilizamos a quantidade de propostas que cada livro apresenta ao longo da unidade, na segunda linha, a quantidade de propostas que cada livro apresenta como uma produção final/conclusão de unidade. Dividimos assim para que possamos observar como cada uma dispõe essas atividades ao longo do livro, e na terceira linha inserimos a quantidade total de atividades de escrita de cada manual.

Quadro II - Contagem das atividades de produção textual.

	<i>Al Dente I</i>	<i>Nuovissimo Progetto Italiano I</i>	<i>Nuovo Espresso I</i>
Propostas de escrita ao longo da Unidade Didática	13	16 ¹⁶	7
Propostas de escrita de conclusão de unidade	2	NA	4
Propostas	15	16	11

¹⁶ Apenas 11 delas são atividades analisadas no quadro do Apêndice A, pois 5 são atividades de resumo, sobre as quais discutiremos em uma subseção específica sobre as propostas de escrita de resumos.

consideradas para a análise			
-----------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

Como dito no capítulo de procedimentos metodológicos, os livros analisados enquadram-se no nível A1 segundo o Quadro Comum Europeu, dessa forma, é possível perceber um padrão entre as temáticas e os objetivos comunicativos propostos, embora existam muitas diferenças no modo como cada livro aborda essas temáticas. Em quase todos os livros existem atividades de apresentação pessoal ou apresentação de alguma pessoa conhecida, além de atividades de descrição de pessoas e de lugares. Porém, no *Nuovissimo Progetto Italiano I* não há a presença de interlocutores e de gêneros do discurso em suas primeiras atividades, já o *Nuovo Espresso I* e o *Al Dente I* apresentam interlocutores e gêneros do discurso.

Nos anexos deste trabalho, inserimos um quadro para cada livro didático com as descrições de todas as atividades contabilizadas para a análise, além da resposta às questões de pesquisa propostas nos procedimentos metodológicos, as quais retomamos aqui:

- 1) O enunciado da atividade de produção escrita apresenta um interlocutor definido para quem o aluno deve escrever?
- 2) O enunciado da atividade de produção escrita define um enunciador que é convidado a fazer algo para cumprir um propósito comunicativo?
- 3) O enunciado da atividade explicita qual é o objetivo comunicativo da produção escrita, de modo que faça o aluno pressupor qual é o gênero do discurso dentro do qual deve escrever?
- 4) A atividade integra leitura e escrita?

A partir das respostas a essas questões, dividimos a análise em diversas seções para discutir aspectos que consideramos importantes de analisar e relacionar aos nossos pressupostos teóricos. Dividimos em seções por livro didático e por aspectos que consideramos que mereciam ser destacados, como a presença do enunciador, interlocutor e propósito comunicativo nas atividades.

No primeiro segmento em que tratamos do livro *Nuovissimo Progetto Italiano I*, apresentamos um gênero de atividade de produção textual muito presente no livro e discutimos a sua função e relevância no ensino de italiano. Na segunda parte, discorreremos sobre as atividades do livro que responderam negativamente às questões de pesquisa e as possíveis consequências disso no ensino de italiano. Em seguida, analisamos as atividades que

apresentam gêneros do discurso e interlocutores, para verificar de que modo isso é realizado no livro em questão. Dividimos a nossa análise do livro *Nuovo Espresso I* em apenas dois segmentos: um para comentar as atividades que configuram uma relação de interlocução e apresentam gêneros do discurso e outro para comentar a integração de habilidades de leitura e escrita nas atividades. Para analisar o manual *Al Dente I*, dividimos as discussões em três partes: uma para comentar a diversidade de tipos de atividades, outra para comentar a questão da configuração da interlocução nas propostas, e por fim, uma para discorrer sobre os aspectos das atividades que poderiam ser melhorados.

4.1.1 NUOVISSIMO PROGETTO ITALIANO I

4.1.1.2 As atividades resumo

Como comentado no capítulo de procedimentos metodológicos, o manual *Nuovissimo Progetto Italiano I* apresenta uma modalidade de atividade específica que se encaixa em nosso critério para ser contabilizada como atividade de produção textual, mas, ao mesmo tempo, diferencia-se das outras atividades em alguns aspectos. Trata-se de uma atividade que solicita um resumo escrito, sem apresentar um interlocutor no enunciado da proposta. Assim, parece que o objetivo principal da atividade é observar o quanto o aluno compreendeu do texto da atividade de leitura, convidando-o a decodificar um texto. Ao nos depararmos com essa modalidade de exercício, nos questionamos: esse tipo de atividade convida o aluno a interagir socialmente em alguma situação comunicativa? Se a resposta for não, o que poderia ser modificado para que fosse mais produtiva para os alunos? A seguir, nos aprofundaremos nessas atividades para poder responder a essas questões.

O manual possui 10 unidades didáticas, e todas iniciam com a apresentação de um diálogo entre dois ou três personagens sobre a temática da unidade. Como não há referências no material, entendemos que se trata de um texto não autêntico elaborado para fins didáticos. A primeira unidade que apresenta a solicitação da escrita de um resumo, intitulada “Tempo di vacanze¹⁷”, utiliza um diálogo entre duas personagens do livro que discutem o que farão nas festas de fim de ano. Os alunos são convidados a escutar o áudio do diálogo e responder às questões de verdadeiro ou falso, ler a transcrição dele, responder a algumas questões de compreensão sobre o texto e por fim elaborar um resumo do que aconteceu nessa conversa.

¹⁷ Tradução: tempo de férias.

O gênero resumo promove uma revisão de expressões e recursos linguísticos que foram utilizados no diálogo, além de fazer o aluno pensar nos pontos mais importantes do que ele leu e aprender a sintetizar textos, sem copiar exatamente o que estava escrito. No entanto, das 16 atividades de produção escrita do manual, 6 delas são atividades de resumo, as quais não adicionam nenhum elemento ou dificuldade nova no decorrer do livro. A fim de comparação, traduziremos a primeira e a última atividade de resumo presentes no manual, para observarmos se é possível perceber uma dificuldade a mais que acompanhe o progresso do aluno no aprendizado da língua ou se é a mesma atividade de decodificação que aparece no início do curso. A primeira proposta solicita “releiam o diálogo da página 74 e escrevam o que farão Federica e Gianna durante as festas”¹⁸ (MARIN, 2019, p. 75) e a última proposta “contem sobre o que falam Gianna e Lorenzo”¹⁹ (MARIN, 2019, p. 168).

Como é possível perceber, tanto o enunciado da primeira atividade de produção de resumo quanto o da última, apenas solicita que o aluno conte algo sobre o texto, não há um interlocutor definido e também não se estabelece um propósito comunicativo. Desse modo, a atividade torna-se um pretexto para verificar apenas o uso de recursos linguísticos e o quanto o aluno entendeu do diálogo. Além disso, é importante ressaltar que as perguntas de compreensão do texto postas anteriormente à atividade de produção de resumo já abordam todos os aspectos importantes do texto e solicitam a resposta por escrito, dessa forma, o resumo torna-se uma repetição do que já foi escrito como resposta às perguntas de compreensão.

Nas perguntas sobre o diálogo são solicitadas informações mais específicas sobre o texto, como onde, com quem e como as personagens irão passar o ano novo e o Natal. As perguntas questionam como Federica irá festejar o ano novo, quando voltará das férias, com quem Gianna irá passar o Natal e para onde ela vai no ano novo²⁰. Tendo em vista que a solicitação de resumo é “conte o que Gianna e Federica fizeram nas festas”, praticamente todas as informações já respondidas na atividade de compreensão podem ser utilizadas na produção de texto sem qualquer modificação.

O aluno deverá adicionar mais informações ao seu resumo para que ele fique completo, mas boa parte da produção não será uma elaboração de algo novo, e sim uma repetição do que já foi dito no exercício anterior. Assim, percebemos que o aluno é colocado no papel de decodificador do texto, o que dialoga com o que aponta Gibbons (2002), sobre o fato de muitos

¹⁸ No original: Rileggete il dialogo a pagina 74 e scrivete cosa faranno Federica e Gianna durante le feste.

¹⁹ No original: Raccontate di cosa parlano Gianna e Lorenzo.

²⁰ No original: 1. Come festeggerà Federica il Capodanno?; 2. Quando tornerà Federica dalle vacanze?; 3. Con chi passerà il Natale Gianna?; 4. Dove andrà Gianna a Capodanno?

cursos condicionarem o papel de analista linguístico aos níveis mais avançados de proficiência linguística, e o papel de decodificador a níveis mais básicos. Consideramos que não é produtivo trabalhar apenas com a decodificação do texto, uma vez que não são desenvolvidas ou sequer estimuladas as habilidades de produção.

Retomando Geraldi (1997, p. 137) sobre o que é necessário para produzir um texto, percebe-se que esse tipo de atividade cumpre apenas um dos pontos colocados pelo autor, na medida em que se tem o que dizer - contar o que as personagens irão fazer no fim de semana, mas não há uma razão para se dizer o que se tem a dizer, e não há para quem se dizer o que se tem a dizer.

Além disso, por mais que os resumos constituam boa parte das atividades de produção escrita do manual, em nenhum momento do livro ensina-se os alunos a como produzir um bom resumo a partir de uma atividade de leitura integrada. Dessa forma, entendemos que esse tipo de atividade se configura em uma simples verificação do quanto o aluno entendeu do texto e um teste para avaliar o uso da gramática. A falta de interlocução e integração de habilidades neste tipo de atividade não condiz com o que discutimos até agora sobre o que entendemos como fundamental em uma tarefa de leitura e produção textual.

Entendemos que o gênero resumo pode sim ser produtivo e importante para o ensino de línguas adicionais, mas é necessário delimitar os objetivos pedagógicos dessas atividades, que devem e podem ir além de uma simples decodificação de textos. Segundo Lisboa (2013), os resumos podem ser utilizados a favor do letramento, além de contribuírem na escrita de gêneros mais complexos como resenhas, relatórios e artigos. A depender do nível de proficiência dos alunos, o resumo também pode estar inserido em uma prática de letramento de um gênero do discurso mais simples e cotidiano, como resumir um filme para um amigo, resumir uma notícia para informar colegas, resumir uma informação para publicar em um *tweet*, e muito mais. O importante é que o gênero resumo esteja inserido em uma situação comunicativa, com um objetivo bem definido e útil para aquele momento de aprendizado do aluno.

Além disso, o gênero em questão pode ser utilizado como uma atividade preparatória. Por exemplo, dentro de uma resenha fazemos pequenos resumos sobre a obra resenhada, e nesse caso seria muito relevante uma tarefa preparatória para os alunos aprenderem a fazer resumos. Em suma, para que as atividades do *Nuovissimo Progetto Italiano I* sejam interessantes no ensino da leitura e produção escrita é necessário que tenham um objetivo pedagógico que vá além da decodificação do texto e apresentem um interlocutor ou um local de publicação no enunciado da tarefa. Essas tarefas podem ser tanto preparatórias para a produção de outro

gênero do discurso ou até mesmo a tarefa principal, desde que convide o aluno a interagir em uma situação comunicativa relevante para seu nível de proficiência linguística.

Além das atividades de resumo, foram encontradas em nossa análise outras atividades que não propõem uma situação de uso da língua com um interlocutor estabelecido no enunciado. Na próxima subseção, analisaremos essas atividades que, apesar de proporem temáticas interessantes de produção textual, não apresentam um interlocutor, e conseqüentemente, não situam o aluno em um contexto comunicativo.

4.1.1.2 Escrever para quem?

No manual *Nuovissimo Progetto Italiano I*, se não contabilizarmos as atividades de resumos, temos no total 11 atividades de produção textual (apêndice A). Dessas 11 atividades, 5 apresentam um interlocutor em seus enunciados, isto é, descrevem para quem o aluno deve escrever. Conseqüentemente, essas propostas que não configuram uma relação de interlocução, também não inserem o enunciador em um contexto comunicativo.

Entre as atividades que não apresentam um interlocutor, aparecem temáticas como: apresentação pessoal, descrição de sua casa ideal, comentário sobre qual é a sua rede social preferida e a justificativa, criação de uma história que inicie com uma frase fornecida pelo enunciado, e criação de uma história a partir dos quadrinhos que são dados pela atividade.

As três primeiras situações são interessantes e relevantes no contexto de ensino de italiano para nível iniciante, são situações com as quais de fato o aluno pode se deparar em seu cotidiano: precisar se apresentar, descrever um lugar e justificar uma preferência sua. No entanto, como observamos nos exemplos de produções textuais comentadas por Guedes (2009), muitos alunos entendem a proposta de “apresentação pessoal” como uma lista de informações pessoais, que não estão relacionadas entre si através da qualidade discursiva do questionamento. O autor exemplifica isso apresentando um texto sem unidade temática - isto é, que discorre sobre inúmeras informações e não se aprofunda em nenhuma - e um texto que apresenta uma unidade temática, que parte de um questionamento proposto no início do texto que vem a ser respondido até a sua conclusão.

A proposta “escreva uma apresentação pessoal” pode ser pouco específica para que o aluno consiga desenvolver uma unidade temática e um questionamento, especialmente para estudantes que estão recém começando a escrever em uma língua adicional. São necessárias mais especificações no enunciado, como o interlocutor e o enunciador, o gênero do discurso e

o local de publicação. Apesar de Guedes não citar o conceito de tarefa, entendemos que uma proposta de apresentação pessoal que siga o modelo de uma tarefa pode auxiliar o aluno a produzir um texto em que desenvolva com mais facilidade as qualidades discursivas propostas pelo autor.

Uma tarefa de produção textual que solicita a temática da apresentação pessoal e ainda situa o aluno em um contexto comunicativo, com um interlocutor específico e um gênero do discurso a quem deve escrever, o encaminha à escrita de um texto com uma unidade temática, visto que para atingir o objetivo comunicativo solicitado no enunciado ele deverá empenhar-se em se apresentar com um propósito específico, delimitando assim um questionamento para seu texto. Por exemplo, se a atividade do livro *Nuovissimo Progetto Italiano I* solicitasse que fosse escrita uma apresentação pessoal para ser supostamente publicada em uma plataforma de vagas de trabalho, como o *LinkedIn*, o aluno poderia elaborar o seguinte questionamento: “como foram as minhas experiências de trabalho e como elas me definem hoje?”. A partir disso, o aluno seria capaz de produzir facilmente um texto com unidade temática.

Por conseguinte, essas atividades de escrita do livro *Nuovissimo Progetto Italiano I* podem ser utilizadas como ponto de partida para a elaboração de uma tarefa, pois propõem temáticas relevantes – como falar de si mesmo, do próprio cotidiano e dar opiniões – mas ao mesmo tempo necessitam de adaptações para promover o desenvolvimento da proficiência escrita nos alunos e fazê-los produzir textos com objetivos comunicativos que não foquem sobretudo em fazer o aluno praticar alguma estrutura específica da língua. Essas adaptações estão relacionadas aos aspectos constitutivos de uma tarefa, como o estabelecimento de uma situação comunicativa, um enunciador, um interlocutor e o local de publicação. Em seguida, observaremos como isso é realizado nas atividades do livro que estão adequadas à metodologia baseada em tarefas.

4.1.1.3 São utilizadas tarefas no *Nuovissimo Progetto Italiano I*?

Como mencionado anteriormente, o manual *Nuovissimo Progetto Italiano I* apresenta 5 atividades de produção textual nas quais insere um interlocutor para quem deve-se escrever. Essas atividades geralmente também nomeiam um gênero do discurso definido no enunciado. Em comparação com as outras atividades do mesmo manual, é evidente o quanto essas atividades podem ser mais produtivas para o aluno, pois aproximam-se da abordagem do uso

de tarefas, e conseqüentemente, colocam o aluno em contato com situações comunicativas reais. Existem, no entanto, alguns aspectos que merecem ser discutidos sobre as tarefas do livro.

O primeiro ponto é com relação ao interlocutor. As atividades do manual que contêm um interlocutor o apresentam sempre como “um amigo/uma amiga”, sem fornecer nenhuma descrição a mais sobre esta pessoa. É interessante utilizar a imagem de um amigo como interlocutor em uma tarefa, uma vez que é possível entender bastante da relação interlocutiva estabelecida a partir do fato de que o aluno sabe que deve escrever utilizando uma linguagem mais íntima. Além disso, ele pode ainda imaginar um amigo que realmente tenha, sabendo assim o seu nome, as suas características, as marcas de linguagem que utiliza para falar com ele, enfim, uma série de aspectos que auxiliarão nos detalhes de seu texto e até mesmo no desenvolvimento das qualidades objetividade e concretude (GUEDES, 2009).

No entanto, quando todas as atividades que apresentam um interlocutor o colocam como um “amigo/amiga”, o aluno irá variar pouco no tipo de linguagem utilizada e irá praticar a escrita sempre pensando na mesma relação interlocutiva, não evoluindo muito no grau de dificuldade das tarefas. É possível que os autores tenham realizado essa escolha justamente porque em um nível iniciante é interessante, de fato, começar com uma interlocução mais pessoal. Contudo, o manual traz temáticas que poderiam estar relacionadas a interlocuções menos pessoais, mas opta-se para que não sejam tratadas nas produções textuais.

Por exemplo, nas unidades que têm como temáticas restaurantes e supermercados, os estudantes aprendem a se comunicar oralmente de um modo formal nesses locais, mas não há tarefa de produção textual com alguma interlocução parecida. Na verdade, na unidade sobre restaurantes não há nenhuma atividade de produção textual. O foco dessas unidades não é fazer o aluno desenvolver a escrita em situações que envolvem restaurantes e supermercados, e sim a produção oral, mas teria sido interessante se os autores já tivessem aproveitado alguma dessas temáticas para propor a escrita que estabelecesse uma relação de interlocução diferente das outras.

Não é um aspecto negativo o fato de as atividades de escrita apresentarem sempre o interlocutor “amigo/a”, até mesmo porque são apenas 5 tarefas do livro que estabelecem uma relação de interlocução e não se torna algo repetitivo para o aluno, pois as situações comunicativas são variadas. Porém, o manual é longo – no curso de extensão da universidade em que leciono, utilizamos o livro por quatro semestres²¹, e cada aula possui 3h de duração –

²¹ Utiliza-se o termo “semestres” dado que acompanham os semestres da universidade, e por isso o livro é utilizado por dois anos. Mas cada semestre do curso de extensão possui apenas 13 encontros.

tendo isso em vista, teria sido interessante se os autores tivessem proposto uma progressão nas relações de interlocução, iniciando com propostas mais pessoais (escrever para amigos e familiares) e em seguida partindo para alguns gêneros e situações comunicativas mais impessoais.

A propósito da escolha dos gêneros do discurso, muitas dessas atividades apresentam o mesmo pedido: a escrita de um e-mail ou de uma mensagem. Os gêneros escolhidos são interessantes na medida em que são gêneros mais curtos, que requerem um nível de intimidade com o interlocutor e que também apresentam uma certa proximidade com gêneros orais, por abordarem conversas com amigos. A partir da análise dos gêneros do discurso nomeados nas propostas e dos interlocutores presentes nas atividades, percebe-se que os autores optam por gêneros que possam vir a ser úteis em situações de produção oral e que buscam situações comunicativas que serão relevantes para o aluno em situações como viagens ou breves comunicações diárias com amigos italianos.

O aspecto negativo está no fato de que o manual não integra as atividades de leitura às atividades de escrita, mesmo nessas propostas que apresentam situação comunicativa com enunciador, interlocutor e gênero do discurso. Embora o manual repita muitas vezes a proposta de escrita de um e-mail, em nenhum momento há uma proposta integrada de leitura e produção textual que promova um trabalho com o gênero do discurso em questão. Há, no entanto, no final da unidade 3 do livro didático, um esquema (figura I) de como escreve-se um e-mail ou uma carta em italiano, o qual poderá ser utilizado como base para as atividades das próximas unidades que solicitam a escrita de um e-mail ou carta.

Figura I - Esquema fornecido pelo livro *Nuovissimo Progetto Italiano* sobre como escrever e-mails e endereçar cartas

Scrivere un'email o una lettera

mittente: chi manda la lettera o l'email

L'abbreviazione, prima del nome o del cognome:
 Dott. (Dottore) / Dott.ssa (Dottoressa)
 per chi ha una laurea e per i medici
 Ing. (Ingegnere)
 Sig. (Signor) / Sig.ra (Signora)
 Prof. (Professore) / Prof.ssa (Professoressa) ecc.

destinatario: chi riceve la lettera o l'email

CAP (Codice di Avviamento Postale), prima della città.

Quando abbiamo una piccola città scriviamo anche la sigla della provincia: ad esempio, RM (Roma), MI (Milano), NA (Napoli), VE (Venezia), BA (Bari) ecc.

Saluti informali

- Un bacio
- Ti abbraccio forte / Un abbraccio
- Tanti baci! / Bacioni! / Saluti
- Il tuo amico / La tua amica
- A presto!
- Tuo/a..!

Re: Gita di domenica
 Irene Dalto <irene.dalto@gmail.com>
 Re: Gita di domenica
 Ciao/Cari ragazzi / Carissimi,
 ricordate l'appuntamento di domenica, vero? Alle 6, alla Stazione Centrale! Ho io tutti i biglietti.
 Quando siamo in montagna, dobbiamo fare un video da condividere su Facebook e delle foto di gruppo da mandare a Vincenzo che, da quando è a New York, chiede sempre di tutti. Possiamo fare anche una videochiamata... vediamo.
 Ci vediamo domenica! Un bacione *
 Luisa

Fonte: *Nuovissimo Progetto Italiano I* (MARIN, 2019).

Como podemos visualizar na figura I, são apresentados um exemplo de e-mail e um exemplo de carta, com algumas setas que indicam para o que serve cada parte dos textos, por exemplo: emitente, destinatário, despedidas informais, etc. No entanto, os exemplos utilizados não se tratam de textos autênticos e não são integrados às atividades de produção textual que serão realizadas em seguida.

A atividade que apresenta o esquema do e-mail busca ensinar ao aluno como iniciar e finalizar um texto do gênero, além de quais são os cumprimentos mais utilizados nesta situação. É interessante que o exemplo do livro foca em interlocutores com os quais o locutor tenha um nível de intimidade. Isso é importante na medida em que os interlocutores das atividades de produção escrita do livro que propõem o gênero e-mail, são, de fato, sempre apresentados como “o seu amigo/a sua amiga”, exigindo assim um nível de intimidade. Dessa forma, percebe-se que há uma ligação entre o exemplo fornecido e as produções textuais que vêm a seguir. Mas como não há uma integração entre essas atividades, o aluno talvez não se lembre do que aprendeu na atividade de leitura quando for realizar a sua produção textual.

Um outro aspecto importante é o fato do e-mail fornecido pelo livro didático não se tratar de um texto autêntico. São muitos os exemplos de textos autênticos do gênero e-mail que são possíveis de serem encontrados e selecionados para elaborar uma atividade de leitura e produção textual, e, portanto, parece que o objetivo dos autores em apresentar um texto criado para fins didáticos foi utilizar as estruturas exatas que pensavam que seriam importantes para os alunos usarem em suas produções. Andrade e Silva (2017) discutem a questão da autenticidade de textos ao apresentar um diálogo de livro didático analisado por Widdowson (1978), no qual fica evidente que o objetivo dos autores era evidenciar o uso de alguns pronomes para atividades posteriores com o uso desse recurso linguístico:

Porém, ainda que apresente uma situação cotidiana, o diálogo não soa natural devido ao excesso de pronomes utilizados no dativo [...], como na fala do pai ao menino, onde há três ocorrências: “Você faz aniversário hoje. Mamãe e eu te parabenizamos e te damos a máquina fotográfica. Ela te agrada? ”. Em uma situação real, provavelmente não haveria uma presença tão marcante de verbos que pedem objeto indireto, e por consequência haveria uma repetição menos acentuada desses pronomes, mas no texto eles estão presentes em quase todas as falas por serem o tema da lição. Textos como esse, que buscam retratar uma situação comunicativa, mas apresentam uma linguagem distante da fala natural, são criticados por Widdowson, pois eles não apresentam excertos de discurso, de comunicação real entre falantes (cf. WIDDOWSON, 1978, p. 78).

Essa análise é realizada com um livro didático antigo e por isso temos que considerar que hoje mesmo os textos didatizados já evoluíram. No entanto, no manual *Nuovissimo Progetto Italiano I* percebe-se que também há essa tentativa nos textos das atividades de leitura – principalmente nos diálogos – em colocar em evidência estruturas da língua que os alunos estão aprendendo em determinada unidade didática. No caso do e-mail, não só são utilizados os clássicos cumprimentos de saudação pessoal, como são colocados em evidência com o uso de flechas e sinais. Não há nenhuma questão ou atividade que faça o aluno pensar sozinho no uso das estruturas antes de visualizar o esquema.

Essa situação pode não ser muito pertinente para o ensino de línguas adicionais, principalmente se pensarmos pelo viés da teoria bakhtiniana, uma vez que os alunos não são colocados em contato com situações sociais reais, e sim com situações inventadas especificamente para aprenderem estruturas da língua, além de não interpretarem esses recursos linguísticos através de atividades que os façam refletir sobre o uso deles, pois o esquema já apresenta tudo pronto, como se existisse somente um modo de elaborar um e-mail para um amigo. O e-mail apresentado não é artificial como o exemplo de diálogo analisado por Widdowson (1978), pois é um texto muito mais atual e que utiliza um gênero do discurso que

os alunos reconhecem, mas estamos de acordo com Vieira (2012), quando afirma que o material externo ao ensino proporciona a oportunidade de aprendizado de conteúdos que vão além das formas linguísticas, pois engloba aspectos históricos e culturais. Desse modo, teria sido mais interessante se o livro tivesse apresentado um e-mail autêntico com atividades de leitura que os auxiliassem nas atividades de produção.

Além disso, junto da atividade de leitura do e-mail, apresenta-se o desenho de uma carta, que aparentemente tem como objetivo mostrar ao aluno como escrever os dados necessários na parte externa. Não há a parte interna mostrando o texto e, portanto, não é possível saber qual é o conteúdo da carta. Conseqüentemente, não há nenhuma atividade de leitura sobre ela. Além disso, não há nenhuma atividade de produção textual sobre o gênero, portanto não há uma função específica para esse exemplo do livro didático.

Por mais que contenham aspectos a serem melhorados, nesta seção apresentamos os exemplos do manual que consideramos mais produtivos, pois apresentam gêneros do discurso e interlocutores, ainda que não integrem leitura e escrita e quando buscam exemplificar o gênero do discurso através de um texto isso se dá de modo artificial com uso de texto não autêntico. Contudo, são aspectos que o professor pode aprimorar nas atividades para poder utilizá-las em sala de aula em forma de tarefas.

Dado que entendemos o livro didático como um suporte, o professor pode e deve realizar as suas modificações para aprimorar as atividades de produção escrita, mas em um contexto de ensino em que o professor tenha pouco tempo para fazê-lo, percebemos que o manual *Nuovissimo Progetto Italiano I* deixaria o desenvolvimento da proficiência escrita como uma habilidade secundária em detrimento da oral. Em todo o resto do livro, como já mencionado, são utilizados textos não autênticos como base para a temática da unidade, os quais praticamente não são aproveitados na atividade de produção textual. Por vezes, há uma certa relação entre a temática trabalhada no diálogo e aquela da produção textual, mas eles estão dissociados no sentido social: a produção textual não serve como uma resposta à atividade de leitura e a atividade de leitura tampouco serve como modelo para estudo de um gênero do discurso que será trabalhado na produção textual.

4.1.2 *Nuovo Espresso I*

4.1.2.1 Criando pontes com interlocutores em diversos gêneros do discurso

No segundo manual analisado, o *Nuovo Espresso I*, a situação é totalmente diferente, pois todas as atividades apresentam um interlocutor definido no enunciado, além de situar o enunciador em um gênero do discurso. Assim como no *Nuovissimo Progetto Italiano I*, os interlocutores também são quase sempre amigos do enunciador, exigindo assim uma linguagem mais pessoal e cotidiana. No entanto, os gêneros do discurso são mais variados: solicita-se a escrita de post do Facebook, anúncio do TripAdvisor, sugestão de cardápio, e-mail, etc.

Uma diferença notável entre o *Nuovissimo Progetto Italiano I* e o *Nuovo Espresso I* é que o objetivo principal de muitas atividades do primeiro manual parece ser proporcionar aos aprendizes o contato com situações em que possam colocar em prática estruturas específicas da língua – verbos que utilizamos para nos apresentar, adjetivos que utilizamos para descrever lugares, expressões que utilizamos para introduzir convites, e etc – enquanto que no segundo manual o objetivo parece ser proporcionar aos aprendizes circular em diferentes situações comunicativas através de variados lugares de publicação, e como consequência o estudante precisa aprender a utilizar certos recursos linguísticos. Isso ocorre pois o *Nuovo Espresso I* evidencia a situação comunicativa em muitos dos enunciados de propostas de escrita, diferentemente do primeiro manual.

Em quase todas as propostas que identificam um interlocutor e um gênero do discurso, explicita-se também o motivo pelo qual deve-se escrever, fator muito importante para a contextualização da situação comunicativa. Propõe-se a produção de um post no Facebook para procurar emprego, a produção de um cardápio para aconselhar às personagens do livro, a escrita de um e-mail para descrever a sua cidade, a descrição da família para apresentar cada membro a um amigo que não vê há muito tempo. Todas essas situações contribuem para que o aluno se situe com maior facilidade na situação comunicativa, colocando-se como um enunciador específico e mobilizando os recursos linguísticos necessários de acordo com o contexto.

Mas existem também atividades que não explicitam esse objetivo, principalmente as atividades de conclusão de unidade, que são nomeadas como projetos. Nesse caso são propostas atividades muito interessantes, como a apresentação de uma região da Itália e a criação de um programa de viagem, mas o livro não contextualiza o motivo pelo qual deve-se escrever. No primeiro caso, por exemplo, a região da Itália poderia ser apresentada em um contexto em que o aluno teria hipoteticamente viajado para o país e relataria para seus familiares como era a região em que viveu. No segundo caso, o objetivo poderia ser convencer amigos a participar da viagem em questão. Entendemos que o livro proponha essas atividades – que muitas vezes envolvem a produção escrita e em seguida a produção oral – para que o aluno tenha momentos

de interação com os colegas, mas a atividade poderia ser mais produtiva com a contextualização de um gênero do discurso.

Desse modo, percebemos que a maior parte das atividades do manual aproxima-se muito do formato de tarefas, mas existem aspectos que o professor poderia aprimorar antes de aplicá-las. Outro ponto a ser aprimorado é com relação a integração entre leitura e escrita, sobre o qual discorreremos na próxima subseção.

4.1.2.2 A integração entre leitura e escrita

No manual *Nuovo Espresso I* há quase sempre uma atividade de leitura relacionada à temática da proposta de produção textual, ainda que muitas vezes os textos selecionados não se tratem de textos autênticos, pois consideramos somente os que apresentam referências de suas fontes como autênticos. Na unidade que tem como temática restaurantes, por exemplo, podemos perceber uma série de textos não autênticos, que normalmente são diálogos entre pessoas em restaurantes. A tarefa de escrita da unidade é aconselhar um cardápio a duas personagens do livro. Essa atividade está relacionada a atividades de leitura, que são anúncios de restaurantes e um áudio entre as duas personagens – ambos sem referências, portanto não autênticos – sobre os quais o aluno é convidado a realizar algumas atividades.

A atividade dos anúncios solicita apenas que o estudante leia as preferências de alguns clientes e relacione cada um ao restaurante mais adequado de acordo com os seus gostos. A atividade de diálogo (figura II) solicita que o aluno escute e reconheça quais são os pratos citados pelas clientes e depois responda a mais algumas questões de assinalar a resposta correta com relação às preferências das pessoas do áudio. São atividades interessantes para buscar aumentar o léxico do aluno com relação a comidas, mas poderia ser mais produtiva se os autores apresentassem ao menos um texto do mesmo gênero que os alunos deverão produzir – o cardápio – para que observem quais são as particularidades do gênero que muitas vezes é diferente do que os alunos estão acostumados a ver no Brasil, pois as refeições são divididas em diversos pratos, como entrada, primeiro prato, segundo prato e acompanhamento. A atividade poderia servir também para uma discussão sobre as diferenças culturais no Brasil e na Itália.

Figura II - Atividade relacionada à produção de um cardápio.

14 Un invito a cena
*Gigi ed Anna hanno ospiti a cena e preparano un menù.
 Ascolta il dialogo e segna i piatti che nominano.*

<input type="checkbox"/> arrosto	<input type="checkbox"/> gelato	<input type="checkbox"/> pere cotte
<input type="checkbox"/> carote	<input type="checkbox"/> insalata	<input type="checkbox"/> petti di pollo
<input type="checkbox"/> cotolette	<input type="checkbox"/> macedonia	<input type="checkbox"/> purè di patate
<input type="checkbox"/> formaggio	<input type="checkbox"/> melanzane alla parmigiana	<input type="checkbox"/> risotto ai funghi
<input type="checkbox"/> frittata con le zucchine	<input type="checkbox"/> minestrone	<input type="checkbox"/> spaghetti
<input type="checkbox"/> frutta fresca	<input type="checkbox"/> mozzarella	<input type="checkbox"/> tortellini in brodo

Ascolta di nuovo il dialogo e segna l'espressione giusta.

Fausto non mangia	<input type="checkbox"/> il pesce. <input type="checkbox"/> la carne. <input type="checkbox"/> il formaggio.	Anna e Gigi	<input type="checkbox"/> hanno tempo <input type="checkbox"/> non hanno molto tempo	per cucinare
Gigi non mangia	<input type="checkbox"/> il pesce. <input type="checkbox"/> la carne. <input type="checkbox"/> il formaggio.	Anna e Gigi alla fine	<input type="checkbox"/> sono d'accordo. <input type="checkbox"/> non sono d'accordo.	

Fonte: Livro *Nuovo Espresso I* (ZIGLIO e RIZZO, 2014, p. 41 e 42).

Outra atividade que exemplifica como são relacionados os exercícios de leitura e de escrita no manual é a que solicita a escrita de um post procurando ou oferecendo um emprego. A atividade encontra-se na página 26, em uma unidade intitulada *io e gli altri*²², mas que trata predominantemente da temática do trabalho, junto de outras atividades que tem como objetivo a apresentação pessoal. No enunciado da tarefa de escrita da unidade não são fornecidas muitas informações sobre o contexto comunicativo, assim o aluno deve imaginar quem ele seria como enunciatador, à qual vaga ele estaria se candidatando ou para qual vaga estaria oferecendo um emprego e etc. A atividade de leitura apresenta posts de um grupo do Facebook de diversas pessoas, que se apresentam e informam que procuram trabalho. Entre elas, há também apenas uma pessoa que está oferecendo um trabalho. A atividade de leitura solicita, portanto, que o aluno identifique qual dos posts é a oferta de trabalho.

Identificamos diversos pontos positivos na tarefa, como a apresentação de um interlocutor (os usuários do Facebook), um gênero do discurso (o post de Facebook) e uma atividade de apresentação pessoal que pode ser muito útil no contexto do ensino de nível I. No entanto, acreditamos que principalmente a tarefa de leitura poderia ter sido melhor explorada, visto que é feita apenas uma questão sobre os textos apresentados. A pergunta é interessante

²² Tradução: eu e os outros.

como uma primeira atividade de compreensão, mas é muito básica para falantes de português²³ como língua materna, que facilmente podem identificar qual dos posts é a oferta de trabalho, dada a semelhança entre as línguas e a pouca complexidade do texto.

Figura III - Atividade de leitura do livro *Nuovo Espresso I*

Werner Innerhofer
Ciao, mi chiamo Werner, sono uno studente di italiano a Firenze. Parlo il tedesco, l'inglese e il russo. Cerco una camera in una famiglia italiana in cambio di conversazione in queste lingue. È un po' strano forse, ma non ho molti soldi!

Claudia Giammaria
Ciao Werner, io abito vicino Firenze con la mia famiglia e abbiamo una piccola stanza libera. Mia figlia studia il tedesco e ha bisogno di fare molta conversazione. Ti invio una mail con il mio numero di telefono, ok?

Rita Carassini
Sono un'insegnante con un figlio di 3 anni. Cerco una Baby Sitter a Roma, zona Monteverde Nuovo.

Silvia Soares
Sono brasiliana, abito a Firenze e parlo il portoghese, il francese, lo spagnolo e l'italiano. Cerco lavoro come traduttrice.

Elizabeth Bradley
Mi chiamo Elizabeth, sono di Boston e studio architettura a Roma. Parlo bene l'inglese, il greco e il turco. Cerco un piccolo lavoro.

Cerchi o offri qualcosa? Scrivi un post nel gruppo.

	avere
(io)	ho
(tu)	hai
(lui, lei, Lei)	ha
(noi)	abbiamo
(voi)	avete
(loro)	hanno

Fonte: *Nuovo Espresso I* (ZIGLIO e RIZZO, 2014, p. 23).

²³ Os livros didáticos analisados têm como público-alvo estudantes de italiano de todo o mundo. Desse modo, em alguns momentos, apresentam atividades muito simples para estudantes que têm como língua materna uma língua latina, mas que são relevantes para estudantes de outros países.

Além dessa atividade, poderiam ter sido elaboradas algumas questões sobre o gênero do discurso e atividades de análise linguística que auxiliassem os alunos na sua produção escrita. Geraldini (1997, p. 189) utiliza o termo análise linguística para se referir às “[...] atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos”. Nesse sentido, a análise linguística parte do objeto da língua – neste caso, o texto – e promove uma reflexão sobre uma estrutura utilizada.

Como podemos perceber na imagem anterior, houve uma tentativa dos autores em ensinar um recurso linguístico que consideravam importante naquele momento para a escrita do texto, mas não foi desenvolvida uma atividade de análise da estrutura dentro do texto. Ao lado da proposta de produção escrita há uma nota com a conjugação do verbo “ter” – *avere* – no presente do indicativo em italiano. Não há mais explicações sobre o verbo, o que não é necessariamente um aspecto negativo, pois o professor ficaria livre para pensar em alguma explicação e atividade sobre ele. Contudo, a atividade não convida o aluno a analisar o uso dos verbos nos textos lidos, uma vez que é possível perceber o uso desse verbo duas vezes nos textos apresentados, mas não chama-se a atenção do estudante para o uso dessa estrutura no texto e para a sua função.

Percebe-se que, ao contrário do *Nuovissimo Progetto Italiano I*, o principal ponto a ser melhorado nas atividades do livro não é a presença de um interlocutor e de um gênero do discurso, e sim uma atividade de leitura que contribua mais com o desenvolvimento da proficiência escrita do aluno, ao associar-se com a prática social proposta na produção textual. Essa ausência de integração adequada entre as duas atividades provoca um ensino de gramática deslocado de uma ação interlocutiva.

Para Gil e Simões (2015, p. 266) há dois modos de apresentar recursos linguísticos novos para os alunos “por um lado – no ensino de gramática – a língua é tratada como um sistema fechado, e os conhecimentos gramaticais são o foco de ensino [...]; por outro lado – na análise linguística – a língua é vista como uma ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes”. Assim, consideramos que as tarefas do *Nuovo Espresso I* poderiam ser aprimoradas de modo a integrar o ensino dos recursos linguísticos à situação comunicativa apresentada, e, por conseguinte, situar as tarefas de leitura e escrita a favor da interlocução.

4.1.3 Al Dente I

4.1.3.1 Diversidade de atividades

Pelo fato de o manual *Al Dente I* apresentar uma quantidade maior de atividades de produção textual, dividimos em três modalidades para melhor analisá-las:

- Tarefas de leitura e produção textual relacionadas a situações cotidianas, que simulam situações da vida real (por exemplo: escrever um currículo, uma resenha de um serviço e um informativo sobre o próprio bairro).
- Atividades de produção textual que propõem uma interação com os colegas – nelas, os interlocutores são os próprios colegas, que se envolvem na situação comunicativa colocando-se em uma máscara discursiva ou simplesmente fornecendo feedbacks como colegas de curso – todavia, essas atividades não propõem um gênero do discurso muito utilizado, pois solicitam muitas vezes a criação de uma lista, de um curso imaginário, de um questionário/teste.
- Atividades de produção textual descritivas, isto é, que solicitam a descrição de um lugar, de um presente recebido, de uma pessoa, etc. Essas atividades normalmente não apresentam um interlocutor em seu enunciado.

As propostas dos livros anteriores também poderiam ser classificadas de modo parecido, no entanto, a quantidade de cada tipo de atividade era menos proporcional. No *Al Dente I* temos praticamente a mesma quantidade de atividades de cada tipo, assim, as atividades são muito mais variadas. Todas as atividades podem ser produtivas de algum modo para que o aluno desenvolva a proficiência na língua, mas apenas o primeiro tipo enquadra-se na abordagem de ensino baseada em tarefas. Infelizmente não são muitas as propostas em forma de tarefas, isto é, muitas não apresentam um interlocutor, um gênero do discurso e não integram leitura e escrita. Apesar disso, algumas que não apresentam um interlocutor, apresentam um gênero do discurso no enunciado, fornecendo dessa forma, um propósito comunicativo à atividade.

Alguns desses gêneros se restringem a situações de sala de aula. Há uma atividade em que se deve pesquisar sobre uma região italiana e escrever uma apresentação para os colegas. Nesta atividade, o aluno realiza uma pesquisa interessante sobre elementos culturais do país e pratica a escrita. Todavia, a falta de um propósito comunicativo delimitado no enunciado faz

com que essa seja uma tarefa utilizada exclusivamente no contexto de sala de aula, não sendo muito relevante para o aluno atuar socialmente com a língua em algum contexto comunicativo específico. Assim, essas atividades precisariam ser adaptadas para adequar-se a metodologia de tarefas. Na próxima subseção, daremos destaque às atividades que já estão inseridas nessa metodologia.

4.1.3.2 Atividades com interlocutores e gêneros do discurso

A primeira atividade de produção textual que se aproxima da metodologia de tarefas trata-se da produção de um currículo (p. 107), que possui o seguinte enunciado: “escreva o teu currículo, utilize como modelo o CV de Roberto Benigni”²⁴. O currículo do Roberto Benigni citado no enunciado trata-se de um currículo criado para fins didáticos, isto é, é um texto não autêntico utilizado no livro com o propósito de dar ao aluno um modelo do mesmo gênero do discurso que o estudante deve produzir. Percebemos pontos positivos na tarefa, como a presença de um gênero do discurso no enunciado. Além disso, apesar de o interlocutor não ser delimitado no enunciado, sabemos que se trata de uma empresa ou uma instituição que oferece um trabalho.

No entanto, a integração entre leitura e escrita não é feita de modo totalmente eficaz, visto que a falta de articulação entre elas leva a uma função estruturalista do texto apresentado. Parece que se apresenta o currículo apenas para que o estudante saiba como estruturar o seu próprio texto. O fato de ser apresentado um texto não autêntico também pode contribuir para este uso do gênero, visto que não há um diálogo entre uma atividade de compreensão e uma atividade de produção. Se fossem analisados currículos reais, a tarefa de leitura poderia contribuir muito mais na atividade de produção.

Outra atividade interessante do livro é a que solicita a produção de uma resenha positiva ou negativa de um serviço ou uma atividade de turismo. A unidade didática em que está inserida é intitulada *Tutta la mia città*²⁵, que tem como temática as diversas cidades turísticas da Itália e suas características. A UD inicia com um artigo que descreve quatro cidades italianas, e a partir dele são propostas atividades que trabalham principalmente com a análise linguística de estruturas do texto e pede aos estudantes que as coloquem em prática de diversos modos.

A primeira delas solicita que os estudantes sublinhem os adjetivos utilizados no artigo para descrever as cidades e que sejam traduzidos na sua primeira língua. Em seguida, há uma

²⁴ No original: scrivi il tuo curriculum, usa come modello il CV di Roberto Benigni.

²⁵ Tradução: toda a minha cidade.

pequena tabela de explicação sobre os advérbios em italiano que expressam intensidade, como “molto”, “poco”, etc. Nesta tabela, os estudantes precisam completar com as estruturas que faltam com base naquelas que foram utilizadas no texto, e apesar de não haver nenhum exercício específico sobre advérbios, é interessante que em seguida é proposta uma atividade de conversa com os colegas sobre a opinião deles sobre as cidades tratadas no artigo. Assim, os alunos serão induzidos a utilizar as estruturas aprendidas, como adjetivos de descrição de cidades e advérbios, mas de modo natural, pois para falar das cidades irão compor frases como “esta cidade é **muito** bonita”, e etc.

A UD segue com diversas atividades relacionadas a temática, dentre as quais destacamos textos de um site de reservas de hotéis e de um site de resenhas de restaurantes, atividades e hotéis para uma possível estadia. Essas duas tarefas são as que se relacionam mais à atividade de produção escrita em questão, visto que se faz a descrição de um serviço e, nas resenhas, também se dá o parecer sobre os quartos de hotéis em que as pessoas estiveram hospedadas. Porém, consideramos que toda a unidade está bem desenvolvida e contribui para a produção escrita, visto que as atividades do início da UD também proporcionam o aumento do léxico do aluno sobre o assunto, um conhecimento dos adjetivos de descrição e ainda algumas estruturas gramaticais que poderão ser utilizadas.

Apesar disso, nenhum dos textos selecionados é autêntico, ou ao menos não foi possível verificar pois não apresentam a referência. Outro ponto negativo são as atividades de leitura solicitadas, que são muito simples e pouco auxiliam o aluno na sua produção escrita. Na imagem a seguir, é possível ver a atividade de leitura de resenhas, na qual é solicitado apenas que o aluno identifique a situação da resenha – se é de um hotel, de um restaurante, de um lugar ou de uma atividade – e associe ao título correspondente, de acordo com o que é descrito no texto.

Figura IV - Atividade de leitura do livro *Al Dente I*.

A. Leggi le recensioni e indica a quale dei luoghi nelle etichette si riferiscono. Poi scegli un titolo per ciascuna.

ristorante alloggio attività zona

"Gastronomia di qualità" "Poco confortevole" "Vista fantastica" "Natura e divertimento"

1. ●●●●○ 26 dicembre 2016
 Abbiamo soggiornato per 3 notti e il wifi ha funzionato solo il primo giorno. Siamo andati a fine gennaio, cioè in pieno inverno, e hanno acceso il riscaldamento solo per qualche ora. In quei giorni ha fatto molto freddo! Unica nota positiva: la posizione è ottima perché è molto vicino al centro, infatti è possibile andarci a piedi.

2. ●●●●○ 28 gennaio 2017
 Sono venuta qui per la prima volta l'estate scorsa, a luglio, e mi è piaciuto tantissimo! Tanto verde e tanta tranquillità ma anche molte attività: escursioni in bicicletta e in barca, pesca, degustazioni, ecc. Certo, in estate fa caldo, però vale comunque la pena. Quest'anno ci sono tornata a fine settembre... l'autunno ha colori meravigliosi qui!

3. ●●●●○ 03 febbraio 2017
 Siamo venuti a Pasqua di quest'anno e la cucina ci è piaciuta tantissimo perché si basa sui prodotti locali e il servizio è rapido ed efficiente. Ci siamo tornati a fine maggio per il mio compleanno e, anche questa volta, abbiamo mangiato veramente bene. Abbiamo speso un po'... però vale la pena perché la qualità è ottima. C'è un cortile molto carino e in primavera si può pranzare fuori. Lo consiglio vivamente!

4. ●●●●○ 08 febbraio 2017
 Sono rimasto davvero incantato dalla bellezza e dalla storia di piazza delle Erbe. Il museo e la Torre dell'orologio mi sono piaciuti davvero tanto e vale la pena salire sulla torre perché c'è una meravigliosa vista panoramica di Mantova. Meglio visitare la città a inizio estate, a giugno, o in primavera, aprile e maggio, perché fa bel tempo. Noi ci siamo stati a inizio marzo ed ha piovuto per tre giorni, purtroppo!

Fonte: Libro *Al Dente I* (BIRELLO et al., 2017, p. 129).

Dessa forma, o gênero resenha, que será solicitado em seguida, não é trabalhado diretamente na atividade de leitura. Além disso, a produção escrita solicita que seja resenhado qualquer tipo de serviço, situando pouco o estudante na situação comunicativa: quem é o enunciatador? Quem é o interlocutor? Onde a resenha será publicada? Com qual objetivo deve ser escrita? Em suma, apesar de a tarefa propor um gênero do discurso e por isso pressupor uma relação de interlocução, esses pontos negativos podem dificultar a produção do aluno.

É importante destacar também que os autores focam muito no ensino de estruturas gramaticais específicas do texto, pois além de tudo que já foi trabalhado ao longo da unidade (pronomes, adjetivos, etc), na atividade da resenha destaca-se o uso do pronome adverbial de lugar do italiano, e na próxima atividade os alunos realizam um exercício de prática com este pronome. O destaque para esse pronome é de fato importante nesta situação comunicativa pois é utilizado para retomar o nome de um lugar no discurso. No entanto, a atividade não é integrada à produção da resenha de modo a fazer o aluno pensar em como poderia utilizar aquele recurso em seu texto, é simplesmente solicitado que o estudante faça exercícios de repetição que não estão relacionados à atividade anterior.

4.1.3.3 Aspectos a serem aprimorados

Assim como os manuais analisados anteriormente, o livro *Al Dente I* possui algumas atividades em que apresenta gênero do discurso e interlocutor e, em certa medida, integra leitura e escrita. No entanto, podemos perceber através da análise, que apesar de apresentar atividades de leitura do mesmo gênero do discurso da atividade de produção, os exercícios poderiam estar associados de modo mais produtivo.

A maioria das atividades do *Al Dente* apresentam gêneros do discurso interessantes, que pressupõem uma série de interlocutores. Um exemplo é a atividade que solicita a produção de um currículo. Nesta atividade, não é definido o interlocutor, pois não é apresentada uma empresa ou uma instituição específica para a quem o aluno deve escrever, mas é um gênero que subentende esses interlocutores por causa do propósito comunicativo imbricado no ato de escrever um currículo: candidatar-se a uma vaga de emprego de algum lugar/empresa.

Desse modo, consideramos que apesar de haver uma quantidade considerável de atividades do *Al Dente* que não apresentam um interlocutor, elas apresentam uma vantagem com relação ao manual *Nuovissimo Progetto Italiano*: a maioria delas define o gênero do discurso no enunciado. Uma vez que se assume qual é o gênero do discurso da situação na qual deve-se escrever, percebe-se que há um interlocutor específico, ainda que não esteja expresso no enunciado.

Consideramos que essa lacuna do interlocutor pode acarretar em uma dificuldade do aluno em desenvolver um texto adequado ao gênero e com as quatro qualidades discursivas desenvolvidas. O local para o qual envio o meu currículo é uma escola? Uma loja de móveis? Um escritório de advocacia? A depender da resposta, o currículo produzido poderá ser totalmente diferente. Assim, consideramos que a presença do interlocutor específico é algo que pode ser melhorado nas propostas do manual.

Apesar de não representarem a maioria das atividades, há propostas de produções textuais que não apresentam uma situação comunicativa com um interlocutor e tampouco estão relacionadas à temática da unidade. Na página 43 do manual, que está inserida na unidade didática intitulada *cose di famiglia*²⁶, há uma atividade que solicita que se apresente e descreva uma pessoa famosa admirada pelo aluno. A unidade trabalha com o objetivo comunicativo de apresentar pessoas, contudo, a temática tratada é predominantemente a família. Essa é

²⁶ Tradução: coisas de família.

praticamente a única atividade da unidade que não envolve a temática em questão, e por isso parece ser um exercício com o único objetivo de que o estudante relembra as estruturas de apresentação que aprendeu na unidade.

É importante ressaltar que no final da unidade já é proposta uma produção textual que solicita a apresentação de pessoas, nesse caso, devem ser apresentados quatro membros importantes da família do aluno. Consideramos que ambas as atividades são válidas para que os alunos pratiquem o objetivo comunicativo de apresentar alguém, mas como estão inseridas em uma unidade que trata de assuntos muito relevantes relacionados à família – como diferentes formações familiares e questões sobre compartilhar um espaço – pensamos que teria sido muito mais interessante se os autores tivessem optado por partir de situações comunicativas relevantes relacionadas à temática e propusessem de fato uma tarefa, apresentando um gênero do discurso e um interlocutor.

A lacuna da segunda atividade de apresentação – a que solicita a descrição da família – está justamente no fato de não responder as questões: por que e para quem devo apresentar a minha família? O enunciador poderia estar apresentando a família para fazer uma homenagem em um post do Instagram, para inscrevê-los em um programa de TV sobre convivência familiar, para apresentá-los, em um e-mail, ao estudante intercambista que será hospedado na casa do enunciador, enfim, existem situações diversas da vida em que poderia ser necessário apresentar as pessoas da família por escrito, por isso especificar o motivo pelo qual se escreve é ponto essencial no enunciado de uma tarefa de produção textual.

4.1.4 Ainda há aspectos a melhorar?

Sobre o conceito de tarefas, podemos concluir que o *Nuovissimo Progetto Italiano I* é o que está mais distante dessa abordagem da produção textual, visto que a maioria de suas atividades não apresenta um interlocutor para quem deve-se escrever. Entre as atividades que apresentam interlocutores e situações comunicativas, encontramos um aspecto que ainda pode ser aprimorado: a integração entre atividades de leitura e escrita.

Sobre o manual *Al Dente I*, concluímos que há atividades interessantes, mas que a falta de especificação de um interlocutor no enunciado pode dificultar a produção do aluno e o desenvolvimento da proficiência escrita, e não são poucas as atividades do livro que não configuram uma relação de interlocução, pois não apresentam enunciador e contexto comunicativo. Os textos trazidos no livro são interessantes e estão inseridos em gêneros do discurso, mas as propostas de produção textual não são bem relacionadas a essas atividades.

O livro *Nuovo Espresso I* é o que mais aproxima-se da abordagem do uso de tarefas, pois todas as suas atividades apresentam um interlocutor, proporcionando ao aluno desenvolver a sua proficiência escrita na medida em que fornece situações comunicativas reais e relevantes para a prática social da linguagem. No entanto, poderia ser aprimorado quanto às perguntas que são propostas nas atividades de leitura, para que estivessem melhor articuladas às atividades de produção.

De um modo geral, os manuais analisados não apresentam uma quantidade relevante de atividades de produção textual que se encaixam na modalidade de tarefas, pois muitas não apresentam gênero do discurso, enunciador, interlocutor e por conseguinte, um propósito comunicativo a ser cumprido através da atividade de produção. Ainda assim, muitas atividades apresentam pontos positivos, pois definem interlocutores e gêneros do discurso em suas propostas, ainda que não situem com detalhes a situação comunicativa e não desenvolvam um estudo do gênero do discurso através de atividades de leitura integradas de modo satisfatório às atividades de produção.

Gomes e Santos (2019, p. 1209), ao discutirem a elaboração de tarefas integradas de leitura e escrita comentam que na atividade de leitura “[...] o aluno deve ter um propósito relevante de leitura do texto base, para que as informações desse texto sejam úteis para sua produção final, ou seja, para a escrita do gênero almejado”. Desse modo, ao retomar a segunda atividade analisada do manual *Al Dente I* na seção anterior, percebemos que não há um propósito relevante na leitura do texto base. Apesar de serem atividades que trabalham com o mesmo gênero do discurso, não podemos afirmar que são atividades integradas, pois o aluno não precisa necessariamente das informações do texto da atividade de leitura para produzir seu próprio texto.

Assim, sintetizamos duas sugestões para que as atividades estejam integradas a favor do cumprimento de um propósito comunicativo, e para que o aluno precise, de fato, ler e compreender o texto da atividade de leitura para produzir o seu texto escrito:

- a) Se tivermos atividades de leitura e escrita do mesmo gênero do discurso, trabalhar com as características do gênero – como enunciador, interlocutor, local de publicação - através de atividades específicas sobre o texto da atividade de leitura, que depois devem ser retomadas no enunciado da atividade de escrita;
- b) Relacionar a atividade de produção e de leitura no sentido em que as informações do texto base poderão servir para a produção para uma resposta em forma de produção textual.

Gomes e Santos (2019), por exemplo, citam uma tarefa em que os alunos utilizam as informações do texto base para cumprir o objetivo comunicativo da produção textual. Neste caso, o texto da atividade de leitura e o texto da atividade de produção não tratam do mesmo gênero do discurso, mas percebe-se que estão bem relacionados no sentido que o aluno deverá ler o texto da primeira atividade para cumprir o objetivo comunicativo da produção textual.

No caso da tarefa proposta neste trabalho, delimitamos o propósito de leitura e produção escrita com base em uma situação de uso da linguagem que poderia ser relevante para os alunos de PLA: compreender as informações a respeito de uma cidade turística brasileira, relatar suas experiências no local e dar dicas sobre o que fazer na cidade para um amigo falante de português. (2019, p. 1209)

Portanto, o primeiro passo para aprimorar as tarefas que já possuem enunciador, interlocutor e gênero do discurso em seus enunciados é definir o objetivo principal da tarefa e utilizá-lo para pensar na integração entre habilidades. No caso da tarefa citada pelas autoras, por exemplo, temos como objetivo “dar dicas sobre o que fazer na cidade para um amigo falante de português”. Desse modo, o estudante deverá buscar informações sobre o assunto, no texto da atividade de leitura, mas não será uma simples cópia do texto base, pois deverá relacionar as informações selecionadas à sua autoria, no sentido em que é solicitado “relatar suas experiências no local”, algo muito pessoal.

4.2 ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE UMA TAREFA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Como mencionado no capítulo de procedimentos metodológicos, nesta etapa do trabalho em que elaboramos uma tarefa de leitura e produção textual, focamos em um público-alvo de nível básico e buscamos nos livros didáticos analisados as temáticas mais recorrentes para esses níveis, selecionando entre elas as que mais distanciam-se de uma abordagem de ensino centrada em tarefas. Como afirmado anteriormente, o nosso objetivo com essa elaboração de tarefa e análise é demonstrar como mesmo essas atividades de nível básico podem e devem adequar-se à abordagem de ensino baseada em tarefas, pois não podemos limitar o papel do aluno de nível básico àquele de decodificador de textos e reprodutor de estruturas fixas da língua, como ocorria em algumas atividades analisadas nos livros didáticos.

Além disso, pretendemos discorrer sobre diversos outros aspectos que são importantes na elaboração de uma tarefa, retomando o que trouxemos em nossos pressupostos teóricos e demonstrando como isso poderia funcionar na prática. Ainda que a tarefa não tenha sido testada,

foi possível promover reflexões importantes sobre a elaboração de tarefas integradas de leitura e produção textual, as quais serão detalhadas nas próximas seções.

4.2.1 Primeiros passos: definição da temática e procura de textos

Decidimos partir de uma das temáticas recorrentes nos manuais analisados para elaborar a nossa tarefa. Essa decisão ocorreu não porque consideramos que apenas elas sejam importantes para um aluno de nível básico, mas porque justamente por aparecerem com tanta frequência nos manuais de nível A1 e estarem inseridas em uma esfera de atuação mais pessoal (apresentação de si mesmo, falar do cotidiano, interagir com amigos) consideramos que são extremamente relevantes para que o aluno consiga dar os seus primeiros passos com a língua. Abaixo, inserimos um quadro com os objetivos comunicativos que aparecem em todos os livros didáticos, mesmo que sejam abordados de modos diferentes, e apresentamos os enunciados traduzidos das atividades que envolvem esses objetivos.

Quadro III - Objetivos comunicativos dos livros didáticos e suas atividades de escrita relacionadas.

	Al Dente I	Nuovissimo Progetto Italiano I	Nuovo Espresso I
Apresentação de si mesmo ou de outra pessoa	1. Apresentar uma pessoa famosa que admire em base às suas características pessoais e físicas. (p. 43) 2. Fazer a apresentação de 4 pessoas da sua família importantes para você em um texto. (p. 50)	Descrever o seu melhor amigo. (p. 26)	Criar um grupo no Facebook com os seus colegas da turma, fazer uma pequena apresentação pessoal sua e tirar algumas fotos, fazer o upload com alguma descrição. (p.32)
Descrição de um lugar	1. Descrever a cidade mais bonita do seu país. (p. 125) 2. Dar informações e descrever um bairro que você gosta, anotar as	Descrever a sua casa ideal (ou onde você mora). (p. 36)	Escrever uma carta para descrever a sua casa nova aos seus amigos italianos (p. 67).

	características mais interessantes para quem deseja visitá-lo. (p. 136)		
Dar opiniões e falar de suas preferências com relação a alguma temática	Escrever um texto falando sobre os seus gostos e preferências e pendurar na sua mesa. Circular pela sala lendo os textos dos colegas e encontrar aquele com o qual você tem mais afinidade. (p. 68)	Comentar qual é a sua rede social preferida: e-mail, Twitter, mensagem, chat etc. (p. 53)	Escrever o seu perfil no site parloitaliano.it para procurar amigos (p. 52). ²⁷
Contar experiências no passado (sobre os momentos ou a vida de pessoas específicas)	Escrever uma breve biografia de um personagem famoso. (p. 109)	1. Escrever um e-mail a um amigo italiano, cumprimentá-lo e dizer o que você fez no final de semana. (p. 68) 2. Imaginar que ontem você foi a um show de um cantor/grupo musical que você e uma amiga italiana sua adoram. Enviar um e-mail a ela para contar a experiência.	Imaginar que você está enviando uma foto da sua família a um amigo que você não vê há muito tempo. Descrever a foto e contar o que mudou nos últimos tempos para você e sua família. (p. 136)
Pedir ou dar informações	Criar um módulo de inscrição em um curso (pode ser um curso de yoga, de fotografia, de língua). Pendurar o módulo do curso que você criou em sua mesa e depois escolher o curso de algum colega para se inscrever e completar o módulo dele.	1. Responder a sua amiga e dar as informações solicitadas. (p. 97) 2. Imaginar que você quer ir à Roma por uns dias. Escrever um e-mail para informar a sua amiga que mora lá. Dizer a ela o que você deseja comprar e pedir informações das	Organizar um programa de viagem consultando o site de Tripadvisor.it (selecionar os hotéis, museus, passeios, teatros a visitar) e depois apresentar à turma (p.74).

²⁷ O manual apresenta um quadro ensinando a utilizar o verbo *piacere* em italiano, para estimular o aluno a falar das suas preferências de atividades de tempo livre nesta tarefa.

		melhores lojas de Roma para isso. (p. 143)	
--	--	--------------------------------------------	--

Fonte: Elaborada pela autora com base nas atividades dos livros *Nuovissimo Progetto Italiano I* (MARIN, 2019), *Al Dente I* (BIRELLO et al., 2017) e *Nuovo Espresso I* (ZIGLIO e RIZZO, 2014).

No capítulo anterior, vimos que mesmo as atividades que definem interlocutores e gêneros do discurso teriam aspectos a melhorar. Contudo, dada a extensão máxima deste trabalho, selecionamos apenas a temática que nos três manuais apresenta a maior distância da abordagem de ensino baseada em tarefas: a apresentação pessoal. No primeiro manual analisado, o *Nuovissimo Progetto Italiano I*, os autores sequer situam o aluno em um contexto comunicativo. A atividade solicita simplesmente que se apresente um amigo, e não é dito para quem deve-se apresentar esta pessoa, qual o propósito comunicativo e o enunciador. A atividade também não é uma resposta à leitura de nenhum texto, visto que não há a presença de textos autênticos na UD.

No manual *Al Dente I* a situação se repete, é solicitado que se faça a apresentação de quatro pessoas da família, sem interlocutor e gênero do discurso definidos no enunciado. O *Nuovo Espresso I*, como já apontado anteriormente, é o livro em que os autores mais estabelecem propósitos comunicativos nas atividades de produção textual, adicionando interlocutores e gêneros do discurso às atividades. A atividade de apresentação pessoal solicita que se escreva para os colegas, dentro do gênero post de Facebook, mas, desse modo, os autores não exploram interlocutores que vão para além da sala de aula.

É de fato importante que o estudante saiba se apresentar para os colegas e esse tipo de atividade pode auxiliar na interação e convivência entre os alunos de uma turma. Contudo, teria sido interessante que o manual propusesse também um outro tipo de tarefa em que o aluno pudesse se situar em um gênero do discurso fora do contexto de sala de aula. Essa atividade também não está integrada à leitura de um texto autêntico, dessa forma, a produção textual não é uma resposta a uma atividade de leitura. Apesar de ser apresentado um gênero do discurso e um interlocutor na atividade, a situação restringe-se a um contexto muito específico de uso da língua que se insere dentro do próprio ambiente de ensino - se apresentar para colegas – e por isso também não está relacionada a uma atividade de leitura.

No quadro em que apresentamos as temáticas recorrentes dos livros didáticos, é possível perceber que há outras propostas que se distanciam do modelo de uma tarefa. No entanto, em cada objetivo comunicativo há normalmente dois livros que apresentam interlocutores e

gêneros do discurso em seus enunciados. Há somente um outro objetivo comunicativo que necessitaria de uma reelaboração nas atividades da maioria dos livros didáticos: falar de opiniões e preferências pessoais. No manual *Al Dente I*, temos uma situação em que os interlocutores são os próprios colegas e não temos um gênero do discurso definido. No manual *Nuovo Espresso I*, também há um enunciado um pouco genérico, que define o gênero do discurso com base no local de publicação, mas não descreve exatamente o motivo pelo qual o enunciador estaria procurando esse site para procurar amigos e falar de suas preferências, por isso, a tarefa poderia ser aprimorada. No manual *Nuovissimo Progetto Italiano I*, não há a presença de interlocutor e gênero do discurso no enunciado dessa atividade, apenas é solicitado que se dê a opinião sobre um assunto que sequer é discutido durante a unidade.

Dessa forma, consideramos que esses são os objetivos comunicativos que mais necessitam de reelaboração em todos os livros: se apresentar e falar de suas opiniões/preferências. Seleccionamos o primeiro objetivo como o principal para a tarefa de nossa autoria, por considerarmos relevante tratar justamente da atividade que seria um dos primeiros contatos do aluno com a escrita em italiano. No entanto, a nossa tarefa de produção textual também solicita que o aluno fale, de certo modo, de suas opiniões e preferências para se apresentar, logo, unimos esses dois objetivos em uma única tarefa de leitura e produção textual.

Definido que trabalharíamos com a apresentação pessoal, foi necessário selecionar uma esfera de atuação que pensamos que seria interessante tanto para o estudante se apresentar, quanto discutir opiniões e falar de suas preferências em um ambiente coletivo. Buscamos esferas de atuação que fossem diferentes das trabalhadas nos livros didáticos, para demonstrar como é possível trabalhar com outros gêneros do discurso de cunho menos pessoal. Além de se apresentar com base nas informações pessoais básicas (nome, idade, cidade de nascimento e nacionalidade) gostaríamos que os alunos pudessem se posicionar sobre temas sociais em seu texto, demonstrando de que modo essas temáticas os sensibilizam e os compõem como pessoas e cidadãos. Desse modo, optamos por procurar textos que estivessem inseridos na esfera político-cidadã, que segundo o Estudo Descritivo do Exame Celpe-Bras, é a “[...] esfera composta por interações relativas à coletividade, direitos, deveres, infraestrutura e iniciativas em prol do bem comum” (SCHOFFEN et al., 2018).

Para buscar ideias sobre a temática e o gênero do discurso que seriam selecionados para a tarefa, realizamos uma pesquisa em sites de abaixo-assinados da Itália – ainda que o gênero selecionado não fosse ser um abaixo-assinado – com o objetivo de saber mais sobre direitos e deveres sociais que têm sido reivindicados nos últimos meses na Itália. Nos deparamos, muitas

vezes, com situações que ocorrem em ambientes escolares, como a reivindicação de direitos LGBT+ em sala de aula (uso de pronomes neutros e nomes sociais pela parte dos professores), além da reivindicação de diversos outros direitos estudantis. O fato de os direitos na escola terem aparecido como petições recorrentes nos levou a pesquisar também se existiam sites de jornais estudantis de escolas na Itália, para verificar quais gêneros do discurso apareciam e se algum deles seria interessante para trabalhar a apresentação pessoal e o posicionamento em temáticas sociais.

Não foi necessário muito tempo de pesquisa para encontrarmos um site de um *Liceo*²⁸ de Roma que disponibilizasse todas as últimas edições do jornal estudantil da escola e também o link do perfil no Instagram do mesmo jornal. O perfil é muito bem elaborado e organizado, apresenta notícias e posts de opinião sobre assunto relevantes da atualidade, além de discutir questões estudantis. Neste perfil do Instagram foi possível encontrar posts com as apresentações dos candidatos às eleições estudantis, em formato de entrevista com as seguintes questões:

1. Nome, sobrenome e turma?
2. Em qual chapa se candidata?
3. Por quê?
4. Por que votar em ti e não nos outros?
5. Como você acha que terminarão as eleições?
6. Uma temática social que você gostaria que fosse sensibilizada na escola?
7. O que significaria pra ti e pra escola a tua vitória? O que você mudaria primeiro?
8. Qual é a frase/citação/modo de dizer que te inspira?²⁹
(C.CAVOUR, 2021)

As questões propostas na entrevista para as eleições estudantis da escola proporcionam uma ótima apresentação pessoal dos candidatos, tanto com relação às características básicas (nome, sobrenome, turma, características), quanto com relação às características que expressam opiniões mais complexas e relacionadas a temáticas sociais. Desse modo, em nossa tarefa, decidimos trabalhar com o gênero do discurso entrevista para as eleições da representação discente, utilizando duas apresentações de candidatos do perfil de Instagram em questão.

A partir do gênero do discurso selecionado, esquematizamos quais são os elementos constitutivos de uma tarefa desse gênero, utilizando como base o Estudo Descritivo da Parte

²⁸ Equivalente a uma escola de Ensino Médio no Brasil.

²⁹ No original: 1. Nome cognome e classe?; 2. Con quale lista ti candidati?; 3. Perché?; 4. Perché votare te e non altr*?; 5. Come finiranno secondo te le elezioni?; 6. Qual è una tematica sociale che vorresti venisse sensibilizzata dentro scuola?; 7. Cosa significherebbe per te e per la scuola la tua vittoria? cosa cambieresti per prima?; 8. Qual è una frase/citazione/modo di dire in cui ti rispecchi?. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CWY7ahEs-6I/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em: 21/03/2023.

Escrita do Exame Celpe-Bras (SCHOFFEN et al, 2018). Apesar de não ser necessário classificar todos esses elementos ao elaborar uma tarefa de leitura e produção textual, é um modo interessante para verificar se de fato a tarefa está apresentando um propósito comunicativo concreto, se configura uma relação de interlocução colocando o autor na posição de um enunciador e quais são as outras características da tarefa que surgem em decorrência disso:

Quadro IV - Classificação da tarefa.

Gênero do discurso	Entrevista
Interlocutor	Estudantes da escola
Enunciador	Estudante da escola
Esfera de atuação	Político-cidadã
Temática	Políticas e cidadania
Propósito	Apresentar-se e posicionar-se
Relação de interlocução	Integrante de comunidade educacional para comunidade educacional
Natureza da interlocução	Social, pública, simétrica
Suporte	Jornal

Fonte: Elaborado pela autora com base no Estudo Descritivo das tarefas da parte escrita do Exame Celpe-Bras (Schoffen et al, 2018) disponível em: <https://www.ufrgs.br/grupoavalia/>. Acesso em agosto de 2022.

É possível perceber que este gênero do discurso poderá suscitar o levantamento de uma reflexão nos textos dos alunos que vão para além de listar informações pessoais, pois o aluno precisará abordar questões de ordem coletiva e social para cumprir com o propósito do gênero. Como vimos, algumas das questões que estão presentes nos textos da atividade de leitura são “Qual é uma temática social que você gostaria que fosse sensibilizada dentro da escola?” e “Por que votar em ti e não nos outros?”. A partir dessas perguntas os alunos discorrerão sobre assuntos que os diferenciam uns dos outros e o texto não será uma simples listagem de informações pessoais, como nome, idade, cidade de nascimento e etc. Conforme vimos em Guedes (2009), há uma diferença notável entre os textos de apresentação pessoal que acabam por ser uma lista de dados pessoais e os textos que tratam de questões mais profundas e específicas sobre si mesmo.

O autor propõe que essa temática específica sobre si pode partir de um “gancho”, ou melhor, de uma questão, que mesmo que não apareça de forma direta, seja desenvolvida no texto para manter a atenção do leitor. No caso da nossa tarefa, a própria atividade fornece perguntas base para que se crie esse questionamento, pois, ao serem questionados sobre temáticas sociais que os sensibilizam e sobre por que merecem vencer as eleições, podem já desenvolver esse questionamento, e, por conseguinte, uma unidade temática.

4.2.2 As atividades de pré-leitura

Após definir a temática, o contexto de produção e o gênero do discurso da atividade, percebemos a necessidade de criar um percurso anterior às atividades de leitura e escrita, sobretudo porque a tarefa tem como público-alvo alunos de italiano de nível A1, que estariam no final do primeiro semestre de estudos de um curso de língua italiana, e, portanto, ainda não têm uma base sólida de conhecimentos linguísticos para essa produção textual. Essa base pode ser desenvolvida através de múltiplas atividades de pré-leitura e leitura. Para Silva et al (2010) as atividades de pré-leitura consistem em um recurso pelo qual o conhecimento prévio é trazido à tona para um choque com as novas informações, a fim de aprimorar e organizar o conhecimento para que a leitura a ser realizada não se torne uma atividade estática, de mera decodificação.

Se presumirmos que os estudantes público-alvo desta tarefa utilizariam um dos três livros analisados em nosso trabalho em seu primeiro semestre de língua italiana, com base na análise do sumário destes livros, vemos que eles teriam aprendido os seguintes recursos linguísticos: formação do plural em italiano, artigos definidos e indefinidos e conjugação de verbos no presente do indicativo. No entanto, com relação à temática, nenhum dos três livros propõe uma discussão sobre o ambiente escolar nas suas primeiras unidades, por isso fez-se necessário que focássemos no léxico do ambiente escolar e em uma discussão sobre o que os estudantes veem como uma escola ideal, em nossas atividades de leitura e pré-leitura.

Figura V - Página inicial do material em que estará inclusa a tarefa de leitura e produção textual



Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar na imagem anterior, o título da nossa tarefa é *La mia scuola mi rappresenta*³⁰, pois focaremos na questão da representação discente em nossa unidade e sobre como os alunos consideram ou não importante sentir-se representados por outros alunos na própria escola. Assim, iniciamos a nossa tarefa fazendo algumas questões e oferecendo alguns subsídios para que os alunos possam responder sempre em italiano. A primeira questão solicita quais são os aspectos que compõem, para eles, uma escola ideal.

Para que tenham como responder a essa questão, disponibilizamos na própria atividade (figura VI) uma série de aspectos que compõem uma escola e os convidamos a colocá-los em ordem. Os aspectos dados na questão são: salas de aula grandes, professores pacientes, diversidade, educação inclusiva, viagens e passeios escolares, laboratórios, espaços para diversas atividades esportivas e artísticas, preparação para o concurso vestibular. Sugerimos que, caso algum professor decida aplicar essa tarefa, abra-se um momento para que os alunos possam trazer outros pontos que não estão dados no exercício.

Figura VI - Atividade de pré-leitura.

³⁰ Tradução: a minha escola me representa.

Prima di cominciare...



1. Che cos'è più importante per te per rendere una scuola più ideale? Completa una delle frasi mettendo in ordine di importanza le parole sotto:

Secondo me, la scuola deve avere...

La mia scuola ideale ha...

AULE GRANDI - PROFESSORI PAZIENTI - DIVERSITÀ - EDUCAZIONE INCLUSIVA - VIAGGI SCOLASTICI - LABORATORI - SPAZI ADATTI ALLE ATTIVITÀ SPORTIVE - SPAZI ADATTI A ATTIVITÀ ARTISTICHE - LEZIONI PER IL CONCORSO VESTIBULAR

Fonte: Elaborada pela autora.

Em seguida, a atividade questiona os estudantes se eles acham importante a existência de eleições para uma representação estudantil na escola e solicitamos que justifiquem a sua resposta. Acreditamos que essa pergunta é relevante uma vez que, tendo como produção final uma entrevista para a representação discente, os alunos precisam ver um mínimo de importância nesse gênero do discurso para que a produção de texto faça sentido para eles. Em uma turma em que ninguém veja sentido em eleições estudantis, dificilmente essa tarefa poderá ser aplicada, por mais que seja útil para outros propósitos, como se apresentar e dar opiniões, seria um tempo que poderia ser utilizado para gêneros do discurso mais interessante para eles. Assim, sugerimos que professores que utilizem essa atividade promovam uma discussão entre todos os alunos sobre essa questão.

Na sequência das nossas atividades de pré-leitura, também propomos uma série de questões em que os alunos sejam convidados a expressar quais são os pontos que eles consideram importantes na escolha de um candidato, por isso também a relevância de eles acreditarem nas eleições. Primeiramente, perguntamos quais são os projetos que mais chamam a atenção deles em propostas de candidatos e elencamos em um exercício diversas opções, como: projetos para a estrutura da escola, como melhorar ou incluir algum espaço, projetos de atividades culturais, projetos para a prática de esporte na escola, projetos de inclusão de atividades artísticas, projetos para a alimentação dos estudantes, como o refeitório ou bar da

escola, projetos de inclusão para pessoas com deficiência e projetos de palestras sobre temáticas sociais importantes.

Figura VII - Atividade de pré-leitura.

2. L'esistenza di una rappresentanza studentesca è importante nella tua scuola ideale? Giustifica.

Sì ()

No ()

Secondo me, (non) è importante perché...

3. Alla tua scuola, ci sono/c'erano delle elezioni per la rappresentanza studentesca?

4. Quali sono i progetti che ti interessano di più nella proposta dei candidati?

() progetti per la struttura della scuola, come migliorare/includere qualche spazio

() progetti di attività culturali, come eventi in giorni di festa e altro

() progetti di attività per la pratica dello sport a scuola

() progetti di attività artistiche (danza, musica, teatro, cinema...)

() progetti per l'alimentazione degli studenti, come la mensa o il bar della scuola



Fonte: Elaborada pela autora.

Com base nessa atividade, é possível que os estudantes já internalizem uma série de ideias que poderão usar em seu texto de produção textual, como em quais tipos de projetos irão focar na apresentação da sua candidatura. Além disso, na próxima questão, abordamos características e comportamentos de candidatos a uma eleição e questionamos sobre quais os alunos consideram importantes. Para essa atividade, listamos alguns verbos em italiano e pedimos para os estudantes associarem à coluna correspondente, conjugando o verbo no presente do indicativo para formar uma frase comentando sobre o que consideram importante em um candidato.

Por exemplo, na primeira coluna há o verbo “falar” em italiano, que poderia ser associado à frase que continua “com clareza e segurança dos ideais”, ou ainda “de temáticas sociais em seu discurso”, e o estudante poderia elaborar essa frase como uma negação ou afirmação, a depender da sua opinião. Por exemplo: tenho certeza de que o candidato perfeito fala com clareza e segurança dos seus ideais. Além dos verbos e das frases dadas que devem

ser associados, sugerimos no enunciado que os estudantes elaborem outras frases com aspectos não dados pela questão.

A ideia é que o professor que aplique esta atividade discuta com toda a turma o que cada aluno respondeu, para que sejam percebidas as semelhanças e diferenças entre as respostas e se promova uma reflexão sobre a escolha de um candidato.

Figura VIII - Atividade de pré-leitura.

() progetti di inclusione per le persone con disabilità
 () progetti di conferenze su argomenti sociali importanti

5. In base a quali criteri tu scegli un candidato ideale per la rappresentanza studentesca? Associa i verbi alle frasi, commentando cosa pensi, e aggiungi ancora altri criteri che non sono elencati e che pensi che siano interessanti.

SONO SICURO CHE IL CANDIDATO IDEALE...

PARLARE	...con chiarezza e sicurezza dei suoi ideali
ESSERE	...di argomenti sociali nel suo discorso
PRENDERE	...bene la sua agenda e i suoi obiettivi
ESPRIMERSI	...puntuale
ORGANIZZARE	...dei diritti degli studenti
	...decisioni velocemente
	...organizzato

...cos'altro? 

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.3 Atividades de leitura

Cabral (1986) identifica as etapas do processo de leitura, que são a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. Para o autor, a decodificação é reconhecimento dos símbolos escritos e seus significados, a compreensão trata-se do quanto o leitor capta do texto sobre o assunto principal, já a interpretação envolve a leitura crítica do leitor, e a retenção é o que o leitor absorve do que entendeu sobre o texto. Para as atividades de leitura de nossa tarefa, propomos tanto perguntas de compreensão quanto de interpretação, pois as primeiras têm como objetivo verificar o quanto o aluno decodificou do texto em questão, e as segundas são fundamentais para que o aluno possa se posicionar sobre o assunto de forma crítica e ainda

aprender a formular a sua opinião na língua estudada, para em seguida abordá-la em sua produção textual.

Em nossa tarefa de leitura e produção textual, decidimos questionar em qual das duas candidatas eles votariam e por quê. Essa e as outras perguntas da atividade viriam depois de os estudantes já terem feito uma leitura silenciosa do texto. Supomos que através da resposta a essa pergunta, seria possível perceber se o estudante compreendeu e o que interpretou das entrevistas lidas, além de apresentar a sua visão de mundo e suas opiniões. Por isso, seria interessante que no momento da aplicação os alunos lessem todos os textos, respondessem as perguntas sem conversar com os colegas, e só em seguida cada um da turma compartilhasse as suas respostas, a fim de promover um debate maior sobre a questão.

A segunda questão, que estaria também incluída nessa dinâmica – de primeiramente responder individualmente e depois abrir as respostas para a turma – propõe que os alunos relatem com base em quais critérios eles costumam selecionar seus representantes. Nesse ponto da atividade, eles já expuseram um pouco das suas opiniões sobre isso na parte de pré-leitura, por isso é um momento que serviria para retomar opiniões formuladas anteriormente e adicionar aspectos novos depois de eles já terem lido o texto.

Em seguida, propusemos uma atividade em que os estudantes devem identificar e sintetizar em um quadro o vocabulário e as frases que fazem parte dos textos lidos e que eles poderão utilizar em seguida em suas produções. A tabela (figura IX) deve ser completada com características que os candidatos usam para descrever a si mesmos, características que descrevem a escola atual ou a escola desejada para o futuro e os projetos dos candidatos para melhorar a escola. A ideia é que o/a professor(a) discuta, abra um espaço para debate sobre todas as respostas dos alunos e que se evidenciem as diferenças e semelhanças nas preferências dos alunos pelas candidatas.

Figura IX - Atividade de leitura.

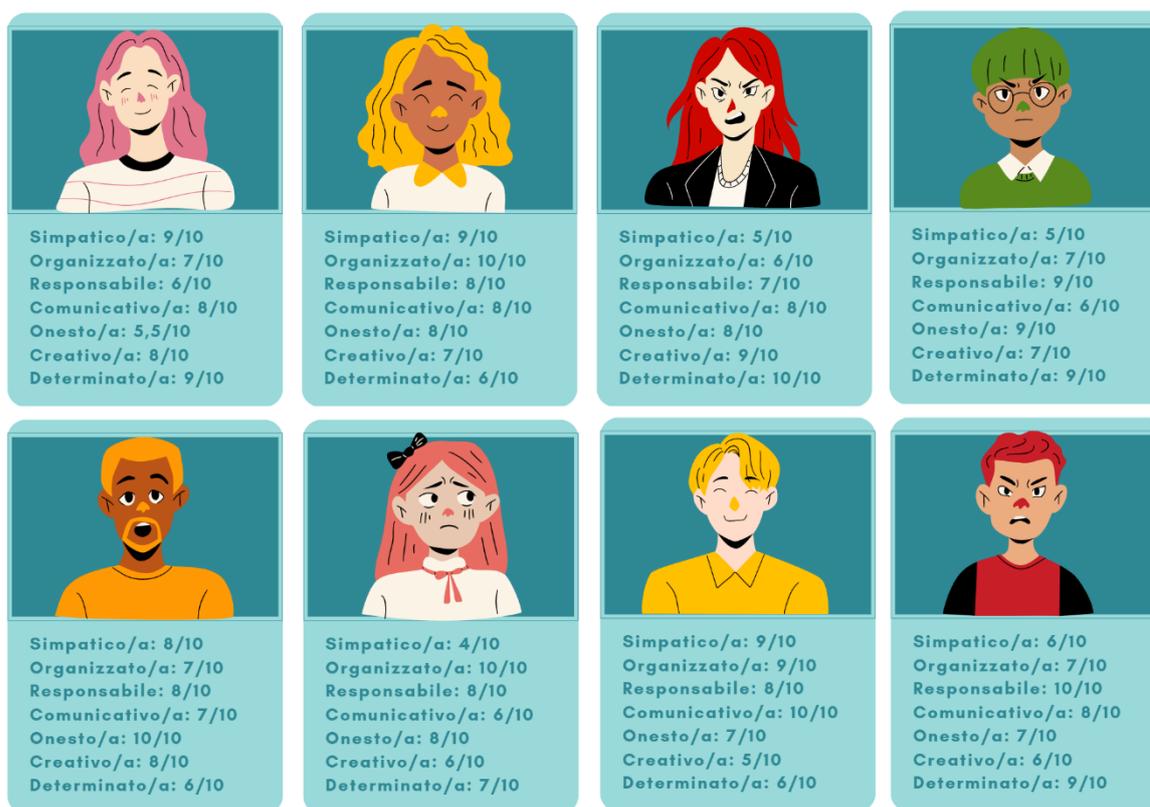
Cerca nel testo...	Completa:
CARATTERISTICHE CHE I CANDIDATI USANO PER DESCRIVERE A SÉ STESSI	
CARATTERISTICHE CHE DESCRIVONO LA SCUOLA ATTUALE O LA SCUOLA DESIDERATA PER IL FUTURO	
PROGETTI PER MIGLIORARE LA SCUOLA	



Fonte: Elaborada pela autora.

Além dessa atividade, elaboramos um jogo de revisão do vocabulário que apareceria na correção dessa atividade – os adjetivos de descrição das estudantes candidatas, para que os alunos possam dominá-los melhor para utilizar em seus textos. Elaboramos um jogo de Super Trunfo em que os personagens das cartas são candidatos a uma eleição e cada um recebe uma pontuação por uma característica apresentada na carta.

Figura X - Jogo de Super Trunfo.



Fonte: Elaborado pela autora.

No jogo apresentado na figura X, que apresentamos de modo integral no apêndice J, é possível visualizar que indicamos uma série de características para cada personagem pensando no que foi discutido na atividade de pré-leitura como critérios que normalmente são utilizados para escolher um representante discente: organização, responsabilidade, honestidade, criatividade, determinação, simpatia e boa comunicação. Um jogo de Super Trunfo deve ser jogado entre duas pessoas e inicia com uma delas selecionando a característica de sua primeira carta que é o ponto forte do seu personagem. Por exemplo, se um aluno tem a carta com o candidato que possui 9 em comunicação, essa será a categoria escolhida. O outro jogador deve então expor a sua pontuação nessa categoria e, se for menor que 9, deve entregar a sua carta ao oponente. O jogo termina quando um dos participantes fica sem nenhuma carta, perdendo a partida. Acreditamos que essa atividade pode potencializar o envolvimento dos alunos com o contexto comunicativo e ainda proporcionar um momento de revisão de vocabulário.

Consideramos que um percurso que vise auxiliar o aluno na produção de textos também precisa de uma constante revisão de conhecimentos que já foram construídos, pois o ensino-aprendizagem de qualquer habilidade é um processo, e por isso os elementos que foram discutidos nas atividades de pré-leitura e leitura precisam ser retomados mais de uma vez.

Buscamos então, partir do termo gamificação, que, conforme Vianna et al. (2013, p. 29), trata do uso de “[...] jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público”, para elaborar uma atividade que despertasse o interesse dos alunos de um modo diferente, por meio da interação com os colegas e engajamento em objetivos. Como consequência, esse jogo proporcionaria uma revisão do vocabulário estudado, que posteriormente poderia ser aplicado em suas produções textuais.

Trouxemos o exemplo de um jogo que pensamos que seria interessante de aplicar nessa unidade, mas o professor poderia explorar outros tipos de jogos ou ainda outros recursos linguísticos que estão sendo trabalhados na unidade. É importante alertar, contudo, que o uso da gamificação em sala de aula também deve ser contextualizado à situação comunicativa e deve ser relevante e útil para que os alunos cumpram com os propósitos das atividades de produção. O jogo não pode ser uma simples atividade para completar o tempo do planejamento, pois é um recurso potencializador do aprendizado e deve ser elaborado atentamente pensando nos objetivos pedagógicos trabalhados.

Por fim, podemos perceber que a nossa atividade de leitura não compreende uma infinidade de perguntas e exercícios sobre o texto. São poucas questões além do jogo, mas gostaríamos de mostrar justamente como a qualidade da articulação entre atividade de leitura e atividade de produção não diz respeito a complexidade ou quantidade de questões, e sim à relevância delas e a variedade de modos de apresentá-las. Embora as questões não precisem ser extremamente complexas, é interessante propor perguntas que estimulem o aluno a elaborar as suas opiniões sobre o texto, diferentemente de como os livros didáticos fizeram algumas vezes, ao simplesmente fazer o aluno copiar as informações já fornecidas sem promover uma reflexão sobre a temática.

Em todo o percurso da tarefa até agora, utilizamos atividades de: colocar elementos em ordem, associar colunas, relacionar elementos para elaborar opiniões em italiano, perguntas mais diretas (quando os alunos já possuíam subsídios para respondê-las, pois já haviam realizado muitas outras atividades), tabela para completar com elementos do texto e, além disso, um jogo. Desse modo, percebemos que elaborar uma tarefa de leitura relevante não é tarefa fácil, pelo contrário, é preciso estar atento aos elementos do texto que são mais importantes para o estudante em suas produções textuais, e buscar diferentes maneiras de ensiná-los a produzir respostas àquele texto.

4.2.4 Atividade de análise linguística a favor da compreensão do texto

Os textos selecionados para a tarefa, naturalmente, não são compostos apenas de estruturas gramaticais que os alunos aprendem no nível iniciante, pois ao selecionar um texto autêntico inserido em um contexto comunicativo real, torna-se quase impossível selecionar um material que contenha apenas as estruturas linguísticas mais estudadas no nível básico. Para nos comunicarmos fazemos o uso de estruturas linguísticas diversas, e por isso, elaboramos algumas atividades que possam auxiliar o aluno a ler e entender o contexto de estruturas ainda desconhecidas para eles.

Nos textos selecionados para a tarefa, usa-se muitas vezes o tempo presente, que os alunos supostamente já teriam aprendido ao realizar essa atividade. Mas usa-se muito também o modo *condizionale*, o qual se assemelha ao futuro do pretérito do português. Esse tempo, nos programas de diversos livros didáticos – como os analisados neste trabalho –, é ensinado apenas no final do nível A2 segundo o Quadro Comum de Referência Europeu. Portanto, não consideramos como fundamental que o aluno aprenda a escrever com esse modo verbal, visto que seria um assunto um pouco complexo e poderia confundi-lo ao final de um nível em que normalmente é previsto aprender somente o presente do indicativo.

Mas decidimos incluir uma atividade de análise linguística que faça o aluno entender em quais situações esse modo verbal é normalmente utilizado e por que ele é importante no contexto comunicativo em questão, ou seja, uma atividade que ensine a ler textos que contenham essa estrutura da língua. É importante lembrar que buscamos abordar neste trabalho o estudo dos recursos linguísticos sempre através da concepção cunhada por Geraldini (1997) como análise linguística, que se refere às atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto e que busca no uso da língua casos para a reflexão sobre a utilização de uma estrutura. Gil e Simões (2015) dialogam com o autor ao diferenciar o uso de “casos” de “exemplos” na abordagem dos recursos linguísticos em sala de aula:

Argumentamos que essas sentenças e enunciados podem ser classificados de duas formas: como casos ou como exemplos. O primeiro grupo constitui-se de enunciados que servem de ponto de partida para a reflexão linguística, funcionando, então, como dado para uma pedagogia de construção do conhecimento pelo próprio estudante; enquanto o segundo grupo se caracteriza por ser uma lista de sentenças apresentadas a fim de ilustrar uma definição pronta. [...] Enquanto o exemplo tem a função de, a partir de uma definição, elencar possibilidades do que foi explicado, o caso funciona como um dado para a construção de um conceito. (2015, p. 269)

Em nossa atividade, buscamos, portanto, partir de casos do uso do modo *condizionale* nos textos para proporcionar ao aluno uma reflexão sobre quais situações é necessário utilizá-

lo. Iniciamos apresentando cinco frases do texto em que essa forma é utilizada, as quais podemos visualizar na Figura XI.

Figura XI - Casos de frases dos textos com o uso do modo *condizionale*.

Attività di riflessione linguistica

3.Osserva i verbi evidenziati:

"La prima cosa che **farei** (e che sto già facendo) **sarebbe** realizzare al meglio la settimana studentesca"

"Per la scuola **significherebbe** avere a disposizione una persona carismatica"

"[...] e **vorrei** che gli studenti fossero più informati a riguardo"

"Di essa purtroppo se ne parla veramente poco all'interno delle classi, nonostante **dovrebbe** ricevere un'attenzione particolare, nonostante **dovrebbe** allarmare tutte e tutti."

"Per la mia scuola **significherebbe** poter contare su un gruppo di persone che **dedicherebbe** parte della sua vita per cambiarla [...]"

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira atividade elaborada com base nessas frases consiste em uma associação de colunas (Figura XII) entre as formas verbais como aparecem no texto e os verbos correspondentes no infinitivo. Essa atividade é proposta apenas após a leitura das entrevistas, mas auxilia na compreensão do texto, uma vez que, em um primeiro momento, talvez o aluno tenha entendido o assunto geral, mas talvez não tenha compreendido ainda qual o significado daquelas formas verbais desconhecidas. Através dessa atividade ele pode entender de quais verbos se tratam no infinitivo, e provavelmente já irá conhecer o significado deles devido ao caminho que já foi percorrido durante todo o curso de nível iniciante. Caso ele não conheça o significado ainda, poderá utilizar o verbo no infinitivo para pesquisar no dicionário.

Figura XII - Atividade de associação de colunas.

Attività di riflessione linguistica

a) Qual è l'infinito dei verbi evidenziati? Associa al verbo giusto:

- | | |
|-------------------|-----------------|
| 1.FAREI | () ESSERE |
| 2.SAREBBE | () VOLERE |
| 3.SIGNIFICHEREBBE | () DEDICARE |
| 4.VORREI | () SIGNIFICARE |
| 5.DOVREBBE | () FARE |
| 6.DEDICHEREBBE | () DOVERE |

Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda atividade (Figura XIII) convida os alunos a assinalar situações em que o modo *condizionale* é utilizado. As opções (Figura XIII) são: um fato no presente, um desejo para o futuro, um projeto ainda não concretizado, algo que certamente acontecerá no futuro, algo que depende de uma condição para realmente acontecer. A partir dos exemplos do texto, espera-se que os alunos percebam que o modo *condizionale* não é usado para expressar um fato, e sim uma condição, um projeto ou um desejo. Esta atividade pode auxiliar o aluno a entender o texto, mas não o ensina a utilizar o modo verbal em sua produção. Não consideramos fundamental que o aluno utilize essa estrutura em uma entrevista de candidatura às eleições, pois apesar de ele expressar desejos ao falar de seus projetos para uma escola ideal, é possível fazê-lo utilizando o presente do indicativo.

Figura XIII - Atividade de reconhecimento do uso do modo *condizionale*.

Attività di riflessione linguistica

b) I verbi stanno coniugati in un modo verbale che non abbiamo studiato ancora. Secondo te, cosa esprime questo modo verbale? Rileggi le frasi in cui gli studenti lo usano e fai attenzione al contesto di uso, poi scegli tutte le opzioni che pensi che si associano all'uso di questi verbi.

- un fatto al presente
- un desiderio per il futuro
- un progetto non concretizzato ancora
- una cosa che sicuramente succederà al futuro
- una cosa che dipende da una condizione per succedere davvero

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, para finalizar a atividade, apresentamos um breve resumo (Figura XIV) do que eles aprenderam sobre o modo verbal e indicamos que eles podem utilizar o tempo presente em seus textos, junto de expressões para introduzir opiniões e desejos. Fornecemos um exemplo baseado em frases em que os estudantes dos textos costumam utilizar o *condizionale*, mas com o uso do presente do indicativo: “para mim é importante vencer as eleições porque **significa** ajudar os outros”.

Apesar de formalmente ser utilizado o modo *condizionale* no verbo em negrito, pois exprime a ideia de modo mais delicado ao apenas supor uma vitória nas eleições, o verbo no presente do indicativo é utilizado no italiano oral. Nosso objetivo é fazer com que os estudantes se comuniquem desde o primeiro nível a partir dos recursos linguísticos que eles consigam produzir, portanto, apresentar a eles modos mais simples de se comunicar também é importante em uma tarefa.

Figura XIV - Atividade de revisão sobre o uso do modo condizionale.

Ripassando...

 Il condizionale nei testi che abbiamo letto si usa per parlare di un'azione che esprime un desiderio o una possibilità che dipende da una condizione;

 È possibile esprimere desideri e possibilità utilizzando il presente dell'indicativo, che abbiamo già imparato, ma introdotto da qualche espressione che esprima opinioni, per esempio:

Vincere le elezioni **è importante per me** perché **significa** aiutare gli altri.

Fonte: Elaborado pela autora.

Evidentemente, as atividades propostas, tanto de pré-leitura, quanto de leitura e análise linguística, não são um “produto acabado”, pronto para ser aplicado em qualquer turma de italiano básico. Assim como um livro didático, se algum professor decidir se inspirar em nossa atividade para aplicar alguma tarefa parecida em sala de aula, será possível realizar modificações no percurso que elaboramos.

Consideramos que a atividade sobre o uso do modo *condizionale* é um ótimo exemplo de como devemos partir do texto para buscar elementos linguísticos importantes para situações de interlocução específicas, mas a depender do contexto, o professor poderia dar menos ou mais evidência a essa atividade. Em um curso de maior carga horária e menos rigidez quanto aos tempos verbais estudados em cada nível de proficiência, o professor poderia tranquilamente já ensinar a forma do modo *condizionale*, por exemplo. No entanto, como em muitos dos cursos de italiano há um planejamento mais rígido a ser seguido com relação aos recursos linguísticos trabalhados em cada nível e o tempo disponível para cada unidade didática, buscamos apenas fornecer subsídios para que o aluno conseguisse ler e interpretar o modo verbal.

4.2.5 A tarefa de leitura e produção textual

Após todo esse percurso que envolveu atividades de pré-leitura, leitura e reflexão linguística, torna-se evidente que a elaboração de uma tarefa de leitura e produção textual não

se limita ao momento em que propomos que se escreva sobre algo. Para trabalhar com todos os elementos relevantes de um texto são necessárias muitas atividades, as quais são fundamentais para auxiliar o aluno no momento de sua produção textual e também no momento de o professor fornecer feedback, pois o professor poderá retomar o que foi ensinado e discutido nas atividades anteriores para formular questões que não ficaram muito claras no texto do aluno e solicitar reescrita.

Pensando nisso, apenas após todas essas atividades propomos a escrita de um texto de apresentação, solicitando que o aluno imaginasse que estaria concorrendo às eleições estudantis da sua escola e respondesse a algumas questões muito parecidas com as que foram feitas aos estudantes dos textos das atividades de leitura. As questões³¹ foram as seguintes: 1. Descreva você com base nas suas características pessoais, como nome, idade e de onde você é; 2. Por que votar em você e não nos outros? Fale um pouco de você e das suas características pessoais; 3. Qual é o seu primeiro projeto a ser colocado em prática quando eleito?; 4. O que a vitória significa para você? e 5. Qual é a temática social que você pensa em sensibilizar na escola?.

Realizamos algumas modificações nas questões dos textos da atividade de leitura a fim de que o aluno pudesse se apresentar sem fazer o uso de estruturas mais complexas, como o *condizionale*, mas buscamos manter o máximo possível das perguntas para que eles possam dialogar indiretamente com os textos lidos. Além disso, as questões que foram propostas são muito interessantes para que os alunos se posicionem com relação a questões sociais, indo além de uma simples apresentação em que se expõe o nome, a idade e a cidade de origem, como normalmente ocorre nas propostas dos manuais didáticos analisados.

Esperamos proporcionar aos estudantes também uma retomada dos recursos linguísticos que eles aprenderam durante o semestre, ao fazê-los se apresentarem com base em suas características básicas e utilizar os verbos no presente do indicativo – mas esse é apenas um aspecto que acompanha o trabalho com uma situação comunicativa relevante para a realidade deles. O trabalho com essa temática pode proporcionar também uma reflexão sobre a temática e discussões interessantes sobre a importância de eleições em diferentes contextos e a pluralidade de pensamentos em uma escola.

Para finalizar a discussão sobre os aspectos relevantes da nossa tarefa, retomamos aqui os objetivos que buscamos cumprir através da elaboração desse material:

³¹ Original disponível em Apêndice I.

1. Possibilitar ao aluno reconhecer o uso da língua em uma situação comunicativa, com um propósito social e interlocutor(es);
2. Promover a produção de um texto dentro de um gênero do discurso que possa vir a ser relevante no cotidiano daquele estudante;
3. Oportunizar o desenvolvimento da proficiência escrita ao integrar habilidades linguísticas, de modo que as atividades de pré-leitura e leitura auxiliem o aluno no processo da escrita e do aprimoramento dela;

Consideramos que a tarefa elaborada cumpriu com os objetivos traçados anteriormente e ainda trouxe outras reflexões e contribuições importantes para a elaboração desse tipo de material didático em italiano como língua adicional. Desse modo, buscaremos retomar algumas dessas contribuições no subcapítulo seguinte, a fim de auxiliar professores de italiano na adaptação ou elaboração de suas próprias atividades.

4.3 CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA EM ITALIANO COMO LÍNGUA ADICIONAL

A partir da análise realizada, buscamos sintetizar algumas contribuições importantes deste trabalho para o ensino da escrita em italiano como língua adicional. Pensamos que as discussões realizadas são úteis sobretudo para os professores de italiano que buscarão aprimorar as atividades de escrita dos livros didáticos que utilizam em aula e para os professores que buscam elaborar as suas próprias tarefas de leitura e produção textual.

A fim de retomar algumas das discussões e reflexões elaboradas em nosso estudo, relembremos as nossas questões de pesquisa e seus resultados:

1. Como são as atividades de escrita dos manuais didáticos analisados?

Como vimos em nossa primeira seção do capítulo 4, as atividades de escrita dos livros didáticos são muito diferentes entre si. O livro *Nuovissimo Progetto Italiano I* apresenta menos da metade das atividades com situações comunicativas que buscam configurar relações de interlocução. As atividades que propõem uma relação de interlocução assemelham-se ao modelo de tarefas, e realmente convidam o aluno a atuar socialmente em uma situação comunicativa, mas não integram leitura e escrita e trabalham pouco com os elementos estudados na unidade. Isto é, são tarefas, mas são muitas vezes tarefas “deslocadas” da unidade didática em questão e não trabalham as habilidades de forma integrada.

O livro *Nuovo Espresso I* apresenta uma quantidade considerável de tarefas que estabelecem um contexto comunicativo e um gênero do discurso, mas apresenta pontos a serem aprimorados com relação às atividades de leitura, pois são desenvolvidas poucas questões sobre os textos que possam realmente auxiliar os alunos em suas produções escritas.

O manual *Al Dente I* apresenta textos para atividades de leitura interessantes, mas apenas um terço das suas atividades são tarefas que estabelecem um contexto comunicativo e um interlocutor. Isto é, a maior parte das atividades do livro não se aproximam à metodologia de tarefas. Além disso, apesar de os textos do livro serem interessantes e estarem inseridos em diversos gêneros do discurso, não estavam bem integrados às atividades de produção.

2. Como elaborar uma tarefa integrada de leitura e escrita em que as atividades de leitura auxiliem o aluno no desenvolvimento da proficiência escrita?

A partir da elaboração de nossa tarefa, percebemos alguns pontos importantes que devem ser levados em conta em uma tarefa integrada de leitura e produção textual para o ensino de italiano como língua adicional. Destacamos como mais importantes fatores como a escolha dos textos, a construção de atividades de pré-leitura e leitura para auxiliar o aluno no passo a passo da construção do conhecimento sobre determinado gênero do discurso, a análise de recursos linguísticos específicos do texto e a elaboração do próprio enunciado da tarefa de leitura e produção textual.

A fim de retomar mais detalhadamente os resultados e contribuições de nossa pesquisa, trataremos das contribuições da análise dos livros didáticos na subseção 4.3.1, e das contribuições da análise da tarefa de nossa autoria na subseção 4.3.2.

4.3.1 Contribuições da análise dos livros didáticos

Em primeiro lugar, gostaríamos de evidenciar que entendemos a importância do livro didático em diversos contextos, e por isso o nosso objetivo em realizar a análise dos três manuais foi investigar se os livros utilizavam a metodologia baseada em tarefas em suas propostas de escrita. Dado que muitas não utilizavam, buscamos demonstrar em quais aspectos os professores de italiano poderiam focar para aprimorar as tarefas que mereciam ser melhoradas.

Como comentado anteriormente, muitos desses livros de nível A1 focam, em diversas unidades, na habilidade da produção oral, talvez porque os autores julguem mais importante que em um primeiro momento os alunos possam atuar socialmente em situações de viagens na

Itália – e nessas situações, muitas vezes, é necessária a produção oral: para fazer pedidos nos restaurantes, comprar produtos em lojas, pedir informações na rua. Desse modo, é de fato uma escolha adequada focar na habilidade da produção oral em unidades que tratam desses temas.

No entanto, quando são apresentadas atividades de escrita, muitas vezes há um foco maior em promover um estudo das estruturas da língua no lugar de realmente desenvolver a proficiência linguística do aluno, ao fazê-lo atuar em situações sociais, como era o caso das atividades de produção oral. Essas propostas especificam poucos elementos, algumas não colocam o aluno como enunciador de um contexto comunicativo com um interlocutor em mente e também não nomeiam um gênero do discurso.

Discutimos em nossa análise alguns aspectos a serem melhorados nessas atividades. A partir dessa discussão, com o objetivo de auxiliar professores de italiano que buscarão aprimorar essas atividades, elaboramos o Quadro V para sintetizar as sugestões de melhorias que propusemos no capítulo de análise dos livros. Na primeira coluna do quadro elencamos três categorias de atividades principais que apareceram em nossa pesquisa, e na segunda coluna inserimos as sugestões de aprimoramentos de acordo com o que já foi discutido anteriormente nos pressupostos teóricos de nosso trabalho.

Quadro V - Sugestões para aprimoramento das atividades dos livros didáticos.

Categoria	Sugestões de aprimoramentos
A atividade não coloca o aluno como enunciador de uma situação comunicativa e não estabelece um interlocutor, mas está relacionada à temática da unidade ou a alguma atividade de leitura.	Partir da temática da unidade e da temática e gênero do discurso da atividade de leitura para criar um contexto comunicativo relevante para o aluno naquele momento do aprendizado. A partir do contexto comunicativo, definir o enunciador e o interlocutor e incluí-los na proposta de produção escrita.
A atividade não coloca o aluno como enunciador de uma situação comunicativa e não estabelece um interlocutor, além de não estar relacionada à temática da unidade ou a alguma atividade de leitura.	Buscar textos relacionados à temática da unidade didática que possam ser relevantes para o aluno naquele momento do aprendizado, elaborar atividades de pré-leitura e leitura sobre o texto, e, na proposta de escrita, definir o contexto comunicativo, o enunciador e o interlocutor que tenham relação com a atividade de leitura.
A atividade não está relacionada diretamente a alguma atividade de leitura, mas estabelece um enunciador, um interlocutor e um contexto comunicativo.	Buscar textos relacionados à temática da unidade didática que possam ser relevantes para o aluno naquele momento do aprendizado, elaborar atividades de pré-

	leitura e leitura sobre o texto e retomá-las na proposta de atividade de escrita.
--	-----------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Entendemos que em um nível iniciante, quanto maior for o suporte fornecido pelo enunciado da atividade de produção textual, é melhor para que o aluno consiga entender o contexto comunicativo proposto, por isso consideramos interessante que além de apresentar o enunciador, o interlocutor e integrar leitura e escrita, as tarefas também nomeiem o gênero do discurso.

Além disso, a partir da nossa análise foi possível propiciar o acesso às diversas temáticas que estão sendo tratadas nas produções textuais de livros de nível A1-A2, e, a partir delas, os professores de italiano poderão inspirar-se para criar os seus próprios materiais ou adaptar as próprias atividades de acordo com as sugestões.

Concluimos que os resultados da análise dos livros didáticos não são muito positivos com relação à presença de tarefas, mas percebemos uma série de possibilidades para se trabalhar com a produção textual a partir das temáticas propostas. Além disso, apesar de muitas das atividades presentes nos livros didáticos não estarem inseridas na metodologia de tarefas, muitas delas trazem aspectos interessantes para a reflexão e estudo de elaboração de materiais didáticos.

Para a elaboração da tarefa de nossa autoria, os livros didáticos foram essenciais, tanto para nos guiar com relação aos objetivos comunicativos que mais aparecem – e que provavelmente aparecem por uma razão: são úteis e relevantes para estudantes de italiano de nível básico – quanto para nos mostrar variedades de atividades de leitura. Por mais que consideremos que as atividades de leitura e escrita muitas vezes não estejam bem integradas, é interessante aprender sobre diferentes formatos das atividades de leitura, para também buscar variar nas nossas atividades.

Portanto, apesar de a nossa pesquisa ter se restringido a apenas três livros didáticos, produziu resultados interessantes para que professores de italiano possam selecionar o manual que usarão em aula com base nos objetivos dos alunos, e ainda para que possam ter ideias de como adaptar as atividades para adequá-las ao modelo de tarefas.

4.3.2 Contribuições da análise da tarefa de leitura e produção textual de nossa autoria

Ainda que em muitos contextos o livro didático seja um recurso importante e até mesmo indispensável, existem cursos em que os professores de italiano optam por não adotá-los, e, nesse caso, cabe ao próprio docente elaborar as tarefas de leitura e produção textual que irá utilizar. A tarefa elaborada neste trabalho não foi produzida com o intuito de ser um passo a passo de como fazer, mas um ponto de partida para o estudo de professores que buscam elaborar os seus próprios materiais.

Elaboramos uma tarefa que pudesse ser usada tanto em um curso que não utiliza livro didático quanto em um curso que utilize um dos livros didáticos analisados, visto que pode ser uma atividade de conclusão de uma unidade didática que trate de apresentação pessoal. A partir da tarefa que elaboramos, pudemos sintetizar algumas contribuições para a elaboração de material didático para produção textual em italiano:

- 1) A importância do desenvolvimento de atividades de pré-leitura a partir de uma análise atenta a elementos que são relevantes de serem discutidos sobre a temática, tanto para verificar a familiaridade dos alunos com o assunto, quanto para trazer elementos que serão retomados mais à frente, nas atividades de leitura e escrita.
- 2) A importância de tarefas de leitura que vão para além do ato de decodificar e interpretar o texto, mas que ensinem o aluno a se tornar um leitor ativo, afinal, de acordo com Schlatter (2009, p. 13) ler é “[...] (re)agir de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo”.
- 3) A relevância de atividades de análise linguística para auxiliar o aluno na leitura de estruturas específicas da língua, e muitas vezes para colocá-las em prática em seus textos. Contudo, reafirmamos que as atividades de análise linguística partem da concepção de Geraldi (1997), que parte do uso de casos (GIL E SIMÕES, 2015) para refletir sobre a função de determinados recursos linguísticos no texto. Portanto, o estudo desses elementos deve sempre ser útil ao propósito comunicativo que estamos tratando na tarefa.
- 4) A elaboração de um enunciado de tarefa de leitura e produção textual que especifique a situação comunicativa, o enunciador, o interlocutor, e quando necessário, nomeie o gênero do discurso em questão.

Elencamos acima um breve resumo de etapas que consideramos importantes de serem pensadas na elaboração de uma tarefa para o ensino de italiano. Mas é fundamental também que o professor tenha um conhecimento teórico acerca da metodologia utilizada, para entender a sua importância no momento da aplicação. É possível que por vezes alguns alunos não

entendam a proposta já em um primeiro momento, ou que não se coloquem na máscara discursiva proposta para o contexto comunicativo por achar que não é relevante e que o texto serve somente para testar os seus conhecimentos, como vimos que vem de fato acontecendo em algumas situações de ensino. Por isso, é papel do professor (re)afirmar a importância de cada etapa da atividade, e para isso é necessário um conhecimento teórico sobre o assunto.

Sobre as tarefas de pré-leitura e leitura, salientamos a relevância dessas atividades para construir um percurso didático que leve ao momento da produção textual. Durante todo este trabalho reiteramos que o ensino da escrita não se baseia em apenas um momento, e sim em um processo em que professor, aluno e possivelmente outros interlocutores perpassam diversos momentos para elaborar algo significativo para o enunciador e o interlocutor de uma situação comunicativa.

Apesar de não ter sido possível aplicar a nossa atividade para verificar como, na prática, os alunos reagiriam às atividades, buscamos, através da temática proposta, demonstrar como é possível falar sobre temáticas diversas já nos primeiros meses de aulas. As temáticas recorrentes como família, trabalho, amigos, cotidiano, podem e devem aparecer nesse percurso inicial, mas isso não significa que devemos nos restringir a situações comunicativas mais descritivas nas atividades de produção. O aluno pode e deve ter espaço para expor a sua opinião desde o primeiro dia de aula, considerando que almejamos trabalhar não apenas com o ensino de línguas adicionais mas também com a educação linguística como definida por Bagno (2005). Assim, assuntos culturais, sociais e políticos também devem perpassar as unidades que tratam de objetivos comunicativos como a apresentação pessoal, pois esses são elementos constitutivos da língua.

Afirmamos em nossos capítulos teóricos que a nossa visão de proficiência está de acordo com o que afirma Schoffen (2009), em que ser proficiente em uma língua compreende a capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo. Desse modo, o trabalho com os recursos linguísticos deve estar a favor da configuração da interlocução, e buscamos demonstrar isso na tarefa que elaboramos ao introduzir uma atividade de análise linguística que pudesse ser utilizada a favor da situação comunicativa do texto da atividade de leitura. Ao selecionar o texto da atividade, não pretendíamos trabalhar com algum recurso linguístico específico, mas foi necessário analisar e refletir sobre o uso do modo *condizionale* para que os alunos pudessem ler e interpretar o texto adequadamente.

Ressaltamos a importância de nossa análise para demonstrar como trabalhar com textos mais complexos mesmo no nível iniciante e como abordar os recursos linguísticos em atividades específicas. Vimos também a importância de um percurso para que o estudante iniciasse elaborando as suas “primeiras palavras” sobre o assunto e então fosse capaz de ler e entender um texto mais complexo sobre o assunto já muito discutido anteriormente.

Portanto, retomamos também um dos princípios fundamentais na elaboração de uma tarefa cunhado por Nunan (2004), as precedências, que tratam da ideia da criação de uma “história pedagógica” em que os alunos são guiados de etapa em etapa até o momento em que serão capazes de realizar a tarefa pedagógica final. Tentamos, em nossa tarefa, construir essa história de modo a fazer o aluno envolver-se com a situação comunicativa e produzir um texto adequado ao que é solicitado no enunciado no final do percurso.

Existe um aporte teórico extenso que discute a importância do uso de tarefas no ensino de línguas adicionais e também os aspectos importantes em sua elaboração, mas poucos estudos mostram na prática como elas podem ser elaboradas, principalmente para o nível básico. Desse modo, apesar das limitações de nosso trabalho – devido principalmente à sua extensão máxima – entendemos que a nossa discussão poderá ser fonte de estudo para professores de italiano sobre como elaborar as suas tarefas de nível básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

L'arte di scriver storie sta nel saper tirar fuori da quel nulla che si è capito della vita tutto il resto; ma finita la pagina si riprende la vita e ci s'accorge che quel che si sapeva è proprio un nulla. (CALVINO, 2005).³²

Início as considerações finais deste trabalho com uma epígrafe de Calvino (2005) que considero que perpassa os pensamentos de todo pesquisador. Ao se referir ao processo de escrita, o autor afirma que quando acaba, percebe que aquilo que sabia era realmente nada. Durante todo o meu percurso de mestrado e principalmente de escrita, muitas vezes me questionei sobre a qualidade de meu trabalho devido a minha pouca experiência como pesquisadora, e hoje ao chegar ao final percebo que a qualidade dele está justamente nesses momentos questionadores, que me fizeram buscar outras fontes de informações, discutir com colegas e até mesmo assumir que poderia mudar totalmente o rumo da pesquisa ao me deparar com outras necessidades.

No projeto de pesquisa desta dissertação tracei objetivos diferentes dos que foram realmente concretizados, pois decidi percorrer um outro caminho. Inicialmente, pretendia elaborar uma série de tarefas de leitura e produção textual para aplicar em um curso de italiano e observar os resultados. Após uma longa caminhada no mestrado, através de discussões com colegas e professores, percebi que existia todo um percurso anterior aos objetivos principais do projeto.

Afinal, como elaborar tarefas de leitura e produção textual para um curso, sem antes pesquisar o que já tem sido aplicado em salas de aula de língua de italiano como língua adicional? O trabalho com a análise de livros didáticos foi fundamental para, primeiramente, verificar se os autores dos manuais selecionados estavam trabalhando com atividades que se assemelhassem ao modelo de tarefas, e então buscar os aspectos positivos dessas atividades que poderiam ser aproveitados em nossa própria tarefa.

Ao realizar a análise do primeiro livro selecionado para a análise, no entanto, percebi a pouca quantidade de propostas de escrita, e ainda menos quantidade de atividades que apresentassem enunciador, interlocutor e contexto comunicativo e integrassem leitura e escrita.

³² Tradução: “[...] A arte de escrever histórias consiste em saber extrair daquele nada que se entendeu da vida todo o resto; mas, concluída a página, retoma-se a vida, e nos damos conta de que aquilo que sabíamos é realmente nada”.

Desse modo, surgiu a necessidade de continuar pesquisando em outros livros didáticos para verificar como eram as outras propostas de escrita.

Pesquisei então quais outros materiais didáticos utilizados no Brasil poderiam ser interessantes para observar o uso de tarefas, e após selecionar três para análise, verifiquei que cada um apresentava as suas particularidades com relação às atividades. Nesse momento, ficou evidente que um simples quadro respondendo com “sim” e “não” às nossas perguntas iniciais de pesquisa não bastaria para discorrer sobre essas particularidades, pois muitas vezes as tarefas apresentavam o interlocutor e o enunciador, mas não integravam leitura e escrita de modo adequado.

Portanto, decidi detalhar um pouco mais a nossa análise dos livros didáticos, e foi possível aprender muito para que pudéssemos elaborar a tarefa de nossa autoria. Não foi possível elaborar uma série de tarefas para que os professores de italiano pudessem utilizar em seus cursos, mas os resultados foram ainda mais positivos, pois elaboramos um estudo que poderá ajudar professores a adaptar e produzir as suas próprias tarefas.

Entendo, contudo, as limitações deste trabalho, e por isso sugiro alguns estudos posteriores. Em primeiro lugar, seria interessante um estudo que focasse especificamente nos livros didáticos e analisasse uma maior quantidade de livros, para que os professores que precisem utilizar livros didáticos em seus contextos de ensino tenham mais fontes de pesquisa e reflexão sobre como trabalhar com esses manuais. Em segundo lugar, um estudo que não só elabore e discuta tarefas com base nos pressupostos teóricos trazidos neste trabalho, mas que também seja aplicado esse material em um curso de italiano e que seus resultados sejam testados de acordo com o feedback de alunos e análise do progresso.

Neste trabalho, o ensino da escrita foi abordado pelo viés da teoria bakhtiniana, em que tudo que escrevemos é produzido como uma resposta a um interlocutor (BAKHTIN, 2006). Abordamos também a metodologia baseada em tarefas e discutimos alguns aspectos fundamentais (NUNAN, 2004) na elaboração desse tipo de atividade para o ensino da produção escrita em italiano. Nosso objetivo principal com a tarefa produzida era que os alunos desenvolvessem a proficiência escrita e despertassem o interesse pela produção textual no aprendizado de uma língua adicional, mas, após discorrermos sobre as tarefas integradas (PILEGGI, 2015), percebemos que a produção textual é apenas o final de um percurso em que os alunos irão desenvolver outras habilidades relacionadas à língua. Desse modo, não trabalhamos exclusivamente com a proficiência escrita, e sim com o desenvolvimento da proficiência em todas as habilidades.

Espero que este trabalho possa servir para que professores de italiano inspirem-se para aprimorar os materiais didáticos utilizados em seus cursos, mas, principalmente, que os faça compreender a importância da produção textual para além da prática de estruturas linguísticas. Um objetivo em comum entre muitos alunos de italiano quando iniciam um curso é focar apenas na “conversação”, isto é, na habilidade de produção oral. Desejo que este trabalho possa contribuir para pensarmos em como as habilidades linguísticas estão interrelacionadas, não sendo possível focar apenas na produção oral. Tendo isso em vista, espero ter contribuído para que professores vejam a produção textual através do uso de tarefas como uma aliada para o desenvolvimento da proficiência dos alunos, além de proporcionar a expressão pessoal de cada um deles através da escrita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, João Carlos Paes. **Linguística aplicada: ensino de língua e comunicação**. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2007.

ANDRADE E SILVA, M. K. de. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 20, n.31, p.1-29, 2017.

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BACHMAN, Lyle. F.; PALMER, Adrian S. **Language testing in practice: designing and developing useful language tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAGNO, Marcos. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Traduzires**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/article/view/20891/19261>>. Acesso em: 1 abr. 2023.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, p. 63-82, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEGOTTI, Paola. Didattizzazione dei materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri. **Laboratorio ITALS dell'Università Ca' Foscari Venezia**, Venezia, p. 1-30

BEGOTTI, Paola. L'Insegnamento della Cultura per Sviluppare le Abilità Linguistiche di Produzione: Una Proposta Didattica. **Revista de Italianística**, São Paulo, v. 24, p. 69-104, 2014.

BIRELLO, Marilisia; BONAFACCIA, Simone; PETRI, Andrea; VILAGRASA, Albert. **Al Dente I** (Libro dello studente + esercizi). Barcelona: Casa delle Lingue, 2017.

BRANDEN, Kris Van den (ed.). **Task-Based Language Education: From Theory to Practice** (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Avaliação da Educação Básica. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares**. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRESSAN, Cláudia. **A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras**. 2002. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1997.

CABRAL, Leonor Scliar. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.

CALVINO, Italo. **Il cavaliere inesistente**. Milano: Mondadori, 2005.

CASINI, Cecilia. Didática da língua escrita: uma proposta metodológica e de pesquisa na área de italianística. **Revista de Italianística**, São Paulo, v. 13, p. 79-97, 2006.

CASSIANI, Paolo; MATTIOLI, Laura. **Facile Facile**. Pesaro: Nina Edizioni, 2009.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. **Cadernos de tradução**, Porto Alegre, n. 9, jan./mar. 2000.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COMODI, Anna. **Materiali Autentici**: Selezione e uso nella didattica dell'italiano come lingua straniera. Perugia: Guerra Edizioni, 1996.

CUMMING, Alister. Assessing integrated writing tasks for academic purposes: Promises and perils. **Language Assessment Quarterly**, Londres, v. 10, n. 1, p. 1-8, 2013.

DILLI, Camila; SCHOFFEN, Juliana Roquele; SCHLATTER, Margarete. **Parâmetros para a avaliação escrita orientados pela noção de gênero do discurso**. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

ENDRUWEIT, Magali Lopes; NUNES, Paula Avila. O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 204-213.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Caetano do Sul; São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FORNASIER, Rosângela Maria Laurindo. **A produção de material didático para o ensino de italiano como língua de herança na perspectiva Pós-Método**. 202 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua Italiana) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Italiana,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-29062018-131825/>. Acesso em: 03 maio 2022.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIBBONS, Pauline. **Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the midstream classroom**. Portsmouth: Heinemann, 2002.

GIL, Maitê; SIMÕES, Luciene Juliano. Casos e exemplos na prática escolar de reflexão linguística. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 261-279, 2015.

GINZBURG, Natalia. **Le Piccole Virtù**. Torino: Einaudi, 2010.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOMES, Maria; SANTOS, Letícia Grubert dos. A elaboração de tarefas para o ensino de língua portuguesa a partir teoria bakhtiniana de gêneros do discurso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1197-1220, 2019.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

IL CAVÒ. Nome cognome classe? Emma Atzori. [...]. Roma, 17 nov. 2021. Instagram: @il.cavo. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CWY7ahEs-6I/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em: 21 mar. 2023.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4. ed. rev. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel; Unicamp; MEC, 2005.

KODA, Keiko. **Insights into second language reading: A cross-linguistic approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KRAMSCH, Claire. The cultural component of language teaching. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, Darmstadt, v. 1, n. 2, p. 1-13, 1996. Disponível em: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm. Acesso em: 03 maio 2022.

LITTLE, D. G.; SINGLETON, D. M. **Authentic materials and the role of fixed support in language teaching: Towards a manual for language learners**. CLCS Occasional Paper 20. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, 1988.

- LISBOA, Sandremere Pereira. Leitura e escrita: o gênero resumo numa perspectiva do letramento. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica**, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2013. V.2. (Cadernos PDE). p. 1-27. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_port_pdp_sandremere_pereira_lisboa.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.
- LONG, Mike. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In: HYLSTENSTAM, Kenneth; PIENEMANN, Manfred (ed.). **Modelling and Assessing Second Language Acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. p. 77-99.
- LUKE, Allan; FREEBODY, Petter. Literacies' Programs: debate and demands in cultural context. **Prospect**, Adelaide, v. 5, n. 3, p.7-16, 1990.
- MARIN, Telis. **Nuovissimo Progetto Italiano 1**. Libro dello studente. Roma: Edilingua, 2019.
- MENDEL, Kaiane; SCHOFFEN, Juliana Roquele. A avaliação integrada no exame CelpeBras e as tarefas de leitura e escrita. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 148-170, 2017.
- MENDEL, Kaiane. Proficiência e autoria na avaliação integrada de leitura e escrita do exame Celpe-Bras. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- MENDONÇA, Márcia; NEVES, Cynthia. **A redação no vestibular Unicamp**: o que e como se avalia. Campinas: Edunicamp, 2019.
- MORROW, Keith. Communicative language testing: evolution or revolution? In: ALDERSON, J. Charles; HUGHES, A. (ed.). **Issues in Language Testing**. ELT Documents 111. London: The BritishCouncil, 1981. p. 9-25.
- NUNAN, David. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, Diego; NUZZO, Elena. **Il task nell'insegnamento delle lingue**. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre. Roma: Roma TrE-press, 2018.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- OLLIVIER, Christian. Mettere in pratica un approccio interazionale sul Web 2.0. In: BIRELLO, Marilisa; BOURGUIGNON, Claire; Denyer, Monique (ed.). **L'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue**. Barcelona: Edizioni casa delle lingue; Difusion, 2016. p. 162-190.
- PASIN, Natália Oliveira. **O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de letras**. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PILEGGI, Maria Gabriela Silva. **Tarefas integradas nos exames de proficiência CELPE-BRAS e TOEFL iBT**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado. **Referenciais Curriculares para a Educação Básica**: área de Linguagens e Códigos. vol. 1. Porto Alegre: SERS/DP, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTORO, Elisabetta. Task-based approach: a tarefa comunicativa no ensino do italiano como língua estrangeira. **Revista de Italianística**, São Paulo, v. 28, p. 40-54, 2014.

SERRA, Stefania Brand. **Scrivere, molto piacere**. Propostas de atividade de produção escrita, com a utilização de materiais motivadores. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. 2009. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; SCHLATTER, Margarete; KUNRATH, Simone Paula; NAGASAWA, Ellen Yurika; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues; MENDEL, Kaiane; TRUYLLIO, Luana Ramos; DIVINO, Luiza Sarmento. **Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras**: edições de 1998 a 2017. Porto Alegre: Instituto de Letras, 2018.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009.

SILVA, Ana Maria da; GAFFURI, Priscila; MENEGASSI, Renilson José. Leitura e pré-leitura na sala de aula do Ensino Fundamental. In: **Anais...** do I CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGEM EM INTERAÇÃO. Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 18 a 21 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/amsilva.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2010.

SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento; GULLO, Annita. Métodos na Abordagem (supostamente) Comunicativa: análise de um livro didático de italiano. **DLCV**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 353-376, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/42392>. Acesso em: 2 maio. 2023.

SILVA-ALVES, Jefferson Evaristo do Nascimento. Do que se diz ao que se faz: análise da constituição de um LD de Italiano para Estrangeiros. **FÓRUM LINGUÍSTICO (UFSC)**, Florianópolis, v. 17, p. 5365-5380, 2021.

SOARES, Luciana Ferreira. **ESCREVER DE SI**: autorias na escola pública periférica. 2022. 205 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Program de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2009.

SOUZA, Adriano de. **Trajetórias de proficiência escrita na universidade pela perspectiva da história do texto**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2022.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual escrita e escola**: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes. 2012. 378 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc.**: Como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

VIEIRA, Daniela. **A Didatização de Materiais Autênticos Para o Ensino do Italiano Língua Estrangeira**. 2012. 278 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WIDDOWSON, Henry G. **Teaching Language as a Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

YANG, Hui-Chun; PLAKANS, Lia. Second language writers' strategy use and performance on an integrated readinglistening-writing task. **TESOL Quarterly**, Washington, n. 46, p. 80-103, 2012.

ZIGLIO, Luciana; RIZZO, Giovanna. **Nuovo Espresso I**. Libro dello studente e esercizi. Firenze: Alma Edizioni, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA DO LIVRO *NUOVISSIMO PROGETTO ITALIANO I*

A atividade solicita:	Estabelece um enunciador que deve realizar uma ação para cumprir um propósito comunicativo?	Define um interlocutor para quem se deve escrever?	Nomeia um gênero do discurso?	Integra leitura e escrita?
Descrever o seu melhor amigo. (p. 26)	Não	Não	Não	Não
Descrever a sua casa ideal (ou onde você mora). (p. 36)	Não	Não	Não	Sim
Comentar qual é a sua rede social preferida: e-mail, Twitter, mensagem, chat, outro. (p. 53)	Não	Não	Não	Não
Escrever um e-mail a um amigo italiano, cumprimentá-lo e dizer o que você fez no final de semana. (p. 68)	Sim	Sim	Sim	Não
Imaginar que você recebeu um convite para as festas de um amigo que mora em Perugia, mas não pode aceitar. Responder agradecendo-do e explicando porque não pode aceitar o convite,	Sim	Sim	Sim	Não

falando dos programas que tem para esses dias de feriado. (p. 83)				
Responder a sua amiga e dar as informações solicitadas. (p. 97)	Sim	Sim	Sim	Sim
Escrever a um amigo italiano para contar um filme italiano que você viu e gostou muito, falar da trama e dos atores, da trilha sonora e das críticas da mídia. (p. 111)	Sim	Sim	Não	Não
Escrever uma história começando com “Aquele dia no supermercado aconteceu algo de incomum...”. Eis algumas possibilidades: encontrou uma pessoa famosa / perdeu a carteira... (p.127)	Não	Não	Não	Não
Imaginar que você quer ir à Roma por uns dias. Escrever um e-mail para informar a sua amiga que mora lá. Dizer a ela o que você deseja comprar e pedir informações das	Sim	Sim	Sim	Não

melhores lojas de Roma para isso. (p. 143)				
Observar os quadrinhos e escrever uma história. (p. 159)	Não	Não	Não	Sim
Imaginar que ontem você foi a um show de um cantor/grupo musical que você e uma amiga italiana sua adoram. Enviar um e-mail a ela para contar a experiência.	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaborada pela autora com base nas atividades de escrita do NPI (MARIN, 2019).

APÊNDICE B – ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA DO LIVRO *NUOVO ESPRESSO I*

A atividade solicita:	Estabelece um enunciador que deve realizar uma ação para cumprir um propósito comunicativo?	Define um interlocutor para quem se deve escrever?	Nomeia um gênero do discurso?	Integra leitura e escrita?
Escrever um post no grupo do facebook procurando ou oferecendo uma vaga de trabalho. (p. 23)	Sim	Sim	Sim	Sim
Projeto: criar um grupo no Facebook com os seus colegas da turma, fazer	Sim	Sim	Sim	Sim

uma pequena apresentação pessoal sua e tirar algumas fotos, fazer o upload com alguma descrição. (p. 32)				
Escrever o cardápio que você aconselharia a Gigi e Anna (p.42)	Sim	Sim	Sim	Sim
Escrever o seu perfil no site parloitaliano.it para procurar amigos (p. 52). ³³	Sim	Sim	Sim	Sim
Escrever uma carta para descrever a sua casa nova aos seus amigos italianos (p.67).	Sim	Sim	Sim	Sim
Projeto: organizar um programa de viagem consultando o site de Tripadvisor.it (selecionar os hotéis, museus, passeios, teatros a visitar) e depois apresentar a turma (p.74).	Sim	Sim	Sim	Não

³³ O manual apresenta um quadro ensinando a utilizar o verbo *piacere* em italiano, para estimular o aluno a falar das suas preferências de atividades de tempo livre nesta tarefa.

Escrever um e-mail em que apresente a sua cidade a um amigo italiano (p. 78)	Sim	Sim	Sim	Não
Projeto: pesquisar sobre uma região ou outro lugar na Itália e preparar um percurso para apresentar aos seus colegas, usando imagens, descrições e vídeos. Se você já visitou este lugar, escrever também sobre as suas lembranças deste dia. (p. 104)	Sim	Sim	Não	Sim
Fazer uma lista dos estereótipos (verdadeiros ou falsos) sobre as pessoas do seu país e depois comparar com a de seus colegas (p. 121)	Sim	Sim	Sim	Sim
Imaginar que você está enviando uma foto da sua família a um amigo que você não vê há muito tempo. Descrever a foto e conte o que mudou nos últimos tempos para você e sua família. (p. 136)	Sim	Sim	Não	Sim

Projeto: juntar-se aos colegas e produzir um trailer para o vídeo curso do Nuovo Espresso. (p. 144) ³⁴	Sim	Sim	Sim	Não
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaborada pela autora com base nas atividades de escrita do *Nuovo Espresso I* (ZIGLIO e RIZZO, 2014).

APÊNDICE C – ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA DO LIVRO *AL DENTE I*

A atividade solicita:	Estabelece um enunciador que deve realizar uma ação para cumprir um propósito comunicativo?	Define um interlocutor para quem se deve escrever?	Nomeia um gênero do discurso?	Integra leitura e escrita?
Criar a carteira de motorista do seu colega. (p. 24)	Não	Não	Sim	Sim
Escrever uma fotonovela utilizando os cumprimentos e apresentações pessoais. (p. 34)	Não	Não	Sim	Sim
Criar um módulo de inscrição em um curso (pode ser um curso de yoga, de fotografia, de língua). Pendurar o módulo do curso que você criou em sua mesa e depois escolher o curso de algum	Sim	Sim	Sim	Sim

³⁴ A tarefa também fornece orientações de como gravar um vídeo e como dividir as tarefas entre roteirista, diretor, atores, etc.

colega para se inscrever e completar o módulo dele (p.34)				
Apresentar uma pessoa famosa que admire e descrever as suas características pessoais e físicas. (p. 43)	Não	Não	Não	Não
Fazer a apresentação de 4 pessoas da sua família importantes para você em um texto. (p. 50)	Não	Não	Não	Sim
Escrever um texto falando sobre os seus gostos e preferências e pendurar na sua mesa. Circular pela sala lendo os textos dos colegas e encontrar aquele com o qual você tem mais afinidade. (p. 68)	Não	Sim	Sim	Sim
Em grupo, fazer a lista das coisas que deixam vocês felizes no domingo. Comparar com a lista de outros grupos e publicar em alguma rede social. (p. 84)	Não	Sim	Sim	Sim

Preparar um teste para um colega para descobrir o estilo de vida dele. (p. 84)	Não	Sim	Sim	Sim
Escrever o seu curriculum, usando como modelo o de Roberto Begnini (p. 107).	Sim	Não	Sim	Sim
Escrever uma breve biografia de um personagem famoso. (p. 109)	Não	Não	Sim	Sim
Escrever um curriculum para o seu colega, imaginar que estamos no ano de 2035 e com base nas informações do colega escrever o seu curriculum. (p. 118)	Não	Sim	Sim	Sim
Descrever a cidade mais bonita do seu país. (p. 125)	Não	Não	Não	Sim
Escrever uma resenha positiva e uma negativa sobre um serviço ou uma atividade de turismo. (p. 129)	Sim	Sim	Sim	Sim
Dar informações e descrever um bairro que você gosta, anotar as	Sim	Sim	Sim	Não

características mais interessantes para quem deseja visitá-lo. (p. 136)				
Escrever uma descrição do presente mais legal e do menos interessante que você já recebeu. Pendurar as descrições em sua classe. Ler as descrições dos seus colegas e escolher o presente que você gostou mais. (p.152)	Não	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaborada pela autora com base nas atividades de escrita do *Al Dente I* (BIRELLO et al., 2017)

APÊNDICE D – Texto I (parte I) da tarefa de leitura elaborada para este trabalho.



The image shows a social media post on the left and a graphic on the right. The post is from the account '@il.cavò' and contains the following text:

-perché?
principalmente, per dare voce agli studenti, per dare la possibilità a tutti di dire la propria o realizzare iniziative, in modo da rendere questa scuola un posto migliore, più inclusivo e disponibile.

-qual è la prima cosa che faresti se venissi eletto/a e cosa significherebbe per te la vittoria.
La prima cosa che farei (e che sto già facendo) sarebbe realizzare al meglio la settimana studentesca, credo sia un progetto importante per l'accrescimento intellettuale dello studente [...] Per me sarebbe una vittoria personale, è più di un anno che lavoro per raggiungere questo obiettivo e per diventare qualcuno in questa scuola. Per la scuola significherebbe avere a disposizione una persona carismatica e tenace che sarà sempre pronta a battersi per il Cavour.

The graphic on the right has a light orange background with the text 'Attività di lettura' in a dark red font. Below the text is a square illustration of a girl with long pink hair, a black choker, and a white top with pink stripes, set against a teal background.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE E – Texto I (parte II) da tarefa de leitura elaborada para este trabalho.



The image shows a social media post on the left and a graphic on the right. The post is from the account '@il.cavò' and contains the following text:

-perché votare te e non altri/e?
Perché mi reputo una persona in grado di ascoltare; credo che una delle caratteristiche più importanti che debba avere un rappresentante sia appunto il saper ascoltare e accogliere le idee di tutti e tutte. Oltre a questo, so adattarmi a quasi ogni situazione, so come coinvolgere le persone e metterle a loro agio.

-qual è una tematica sociale che vorresti venisse sensibilizzata dentro scuola?
l'educazione sessuale e alimentare, più mi guardo attorno e più mi accorgo di quanta disinformazione ci sia in giro e vorrei che gli studenti fossero più informati a riguardo.

The graphic on the right has a light orange background with the text 'Attività di lettura' in a dark red font. Below the text is a square illustration of a girl with long pink hair, a black choker, and a white top with pink stripes, set against a teal background.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE F – Texto II (parte I) da tarefa de leitura elaborada para este trabalho.



The image shows a social media post on the left and a graphic on the right. The post is from the account @il.cavò and contains two paragraphs of text. The graphic on the right has a light orange background with the text 'Attività di lettura' in a dark red font and a stylized illustration of a woman with curly hair and a purple background.

@il.cavò

-perché?
Mi candido perché amo la mia scuola e voglio fare del mio meglio per contribuire a renderla un luogo dove tutti e tutte possano esprimersi e crescere individualmente e collettivamente.

-perché votare te e non altr*?
Perché nonostante io non abbia molta esperienza essendo in secondo, sento il bisogno di mettermi in gioco, fare quel passetto in più e puntare alla rappresentanza d'istituto. So che è una grande responsabilità ma ho tanta voglia di fare e di migliorare e soprattutto so che non sono sola. Perché con me c'è un collettivo pieno di persone pronte ad attivarsi per il Cavour e affrontare qualsiasi difficoltà insieme.

Attività di lettura



Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE G – Texto II (parte II) da tarefa de leitura elaborada para este trabalho.



The image shows a social media post on the left and a graphic on the right. The post is from the account @il.cavò and contains three paragraphs of text. The graphic on the right has a light orange background with the text 'Attività di lettura' in a dark red font and a stylized illustration of a woman with curly hair and a purple background.

@il.cavò

-qual è una tematica sociale che vorresti venisse sensibilizzata dentro scuola?
La tematica sociale sulla quale secondo me in questo momento è fondamentale sensibilizzare, è la crisi climatica e ambientale.
Di essa purtroppo se ne parla veramente poco all'interno delle classi, nonostante dovrebbe ricevere un'attenzione particolare, nonostante dovrebbe allarmare tutte e tutti. Invece molti non sanno a quali danni irreparabili essa porterà e spesso "si scocciano" nel sentir solo nominare la questione. E questo perché manca l'informazione. La tematica è prioritaria e deve essere trattata come una priorità.

Attività di lettura



Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE H – Texto II (parte III) da tarefa de leitura elaborada para este trabalho.

 @il.cavò ...

-cosa significherebbe per te e per la scuola la tua vittoria? cosa cambieresti per prima?

Per me, vincere le elezioni sarebbe certo emozionante e una grande soddisfazione ma mille volte di più lo sarebbe la vittoria della lista. Per la mia scuola significherebbe poter contare su un gruppo di persone che dedicherebbe parte della sua vita per cambiarla, per mettersi a disposizione di tutti e tutte, ascoltando ogni richiesta, ogni proposta, ogni voce. Il mio primo obiettivo sarebbe la creazione di spazi sociali e culturali (come circoli di lettura, tornei di sport, gruppi musicali), insomma momenti in cui gli studenti possano esprimere la loro individualità, sviluppare un pensiero critico o semplicemente stare insieme ai propri coetanei. Dopotutto, se la lista si chiama cavour scuola aperta c'è un motivo :)







Attività di lettura



Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE I – Proposta de produção textual da tarefa elaborada para este trabalho.

Attività di produzione testuale

Adesso tocca a te! Tu sei un candidato alle elezioni della tua scuola e devi rispondere all'intervista di un giornalista della scuola per il profilo instagram. Le domande sono:

- 1) Descriviti in base alle tue caratteristiche personali: nome, età, di dove sei.
- 2) Perché votare te e non altri/e? Parla un po' di te e delle tue caratteristiche.
- 3) Qual è il tuo primo progetto da mettere in pratica quando eletto/a?
- 4) Cosa significa per te la vittoria?
- 5) Qual è una tematica sociale che pensi di sensibilizzare dentro scuola?

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE J – Cartas do jogo de super trunfo.

 <p>Simpatico/a: 8/10 Organizzato/a: 7/10 Responsabile: 9/10 Comunicativo/a: 8/10 Onesto/a: 8/10 Creativo/a: 4/10 Determinato/a: 9/10</p>	 <p>Simpatico/a: 7/10 Organizzato/a: 9/10 Responsabile: 10/10 Comunicativo/a: 6/10 Onesto/a: 9/10 Creativo/a: 7/10 Determinato/a: 10/10</p>	 <p>Simpatico/a: 7/10 Organizzato/a: 10/10 Responsabile: 9/10 Comunicativo/a: 6/10 Onesto/a: 10/10 Creativo/a: 6/10 Determinato/a: 9/10</p>	 <p>Simpatico/a: 9/10 Organizzato/a: 9/10 Responsabile: 8/10 Comunicativo/a: 7/10 Onesto/a: 9/10 Creativo/a: 8/10 Determinato/a: 7/10</p>
 <p>Simpatico/a: 9/10 Organizzato/a: 8/10 Responsabile: 9/10 Comunicativo/a: 8/10 Onesto/a: 7/10 Creativo/a: 5/10 Determinato/a: 8/10</p>	 <p>Simpatico/a: 7/10 Organizzato/a: 7/10 Responsabile: 6/10 Comunicativo/a: 8/10 Onesto/a: 8/10 Creativo/a: 9/10 Determinato/a: 9/10</p>	 <p>Simpatico/a: 8/10 Organizzato/a: 9/10 Responsabile: 9/10 Comunicativo/a: 8/10 Onesto/a: 10/10 Creativo/a: 6/10 Determinato/a: 9/10</p>	 <p>Simpatico/a: 10/10 Organizzato/a: 7/10 Responsabile: 6/10 Comunicativo/a: 9/10 Onesto/a: 9/10 Creativo/a: 8/10 Determinato/a: 9/10</p>
 <p>Simpatico/a: 10/10 Organizzato/a: 9/10 Responsabile: 8/10 Comunicativo/a: 8/10 Onesto/a: 9/10 Creativo/a: 9/10 Determinato/a: 8/10</p>	 <p>Simpatico/a: 5/10 Organizzato/a: 9/10 Responsabile: 10/10 Comunicativo/a: 8/10 Onesto/a: 8/10 Creativo/a: 7/10 Determinato/a: 7/10</p>	 <p>Simpatico/a: 9/10 Organizzato/a: 7/10 Responsabile: 6/10 Comunicativo/a: 8/10 Onesto/a: 9/10 Creativo/a: 6/10 Determinato/a: 8/10</p>	 <p>Simpatico/a: 10/10 Organizzato/a: 5/10 Responsabile: 6/10 Comunicativo/a: 9/10 Onesto/a: 9/10 Creativo/a: 8/10 Determinato/a: 7/10</p>
 <p>Simpatico/a: 7/10 Organizzato/a: 6/10 Responsabile: 6/10 Comunicativo/a: 8/10 Onesto/a: 8/10 Creativo/a: 8/10 Determinato/a: 9/10</p>	 <p>Simpatico/a: 6/10 Organizzato/a: 10/10 Responsabile: 9/10 Comunicativo/a: 8/10 Onesto/a: 10/10 Creativo/a: 6/10 Determinato/a: 8/10</p>	 <p>Simpatico/a: 9/10 Organizzato/a: 8/10 Responsabile: 8/10 Comunicativo/a: 10/10 Onesto/a: 10/10 Creativo/a: 8/10 Determinato/a: 5/10</p>	 <p>Simpatico/a: 5/10 Organizzato/a: 7/10 Responsabile: 8/10 Comunicativo/a: 6/10 Onesto/a: 10/10 Creativo/a: 10/10 Determinato/a: 8/10</p>