

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRA  
CURSO LETRAS - ITALIANO

Cleide Giacomelli Borraz

Verbos *Esserci* e *Avere*: dificuldades de uso na Língua Portuguesa e como o lúdico  
pode ajudar a solucioná-las.

Florianópolis

2023

Cleide Giacomelli Borraz

Verbos *Esserci* e *Avere*: dificuldades de uso na Língua Portuguesa e como o lúdico pode ajudar a solucioná-las.

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Letras - Italiano do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharela em Letras – Italiano.

Orientador Prof. Dr. Markus Johannes Weininger

Florianópolis

2023

Borraz, Cleide Giacomelli

Verbos esserci e avere: dificuldades de uso na Língua Portuguesa e como o lúdico pode ajudar a solucioná-las. / Cleide Giacomelli Borraz ; orientador, Markus Johannes Weininger, 2023.

61 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Graduação em Letras Italiano, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Letras Italiano. 2. Verbos esserci e avere. 3. Ensino de língua estrangeira. 4. Lúdico. 5. Jogos em sala de aula. I. Weininger, Markus Johannes . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Letras Italiano. III. Título.

Cleide Giacomelli Borraz

Verbos *Esserci* e *Avere*: dificuldades de uso na Língua Portuguesa e como o lúdico pode ajudar a solucioná-las.

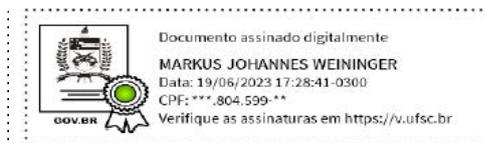
Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Bacharela em Letras - Italiano e aprovado em sua forma final pelo Curso de Letras - Italiano

Local Florianópolis, 02 de março de 2023.



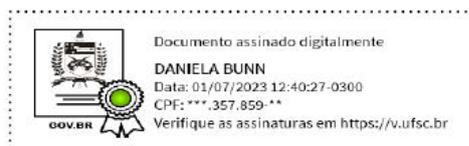
Coordenação do Curso

### Banca examinadora



Prof. Markus Johannes Weinger, Dr.

Orientador



Prof<sup>a</sup> Daniela Bunn, Dra.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina



Prof<sup>a</sup> Grazielle Altino Frangiotti, Dra.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2023

Dedico este trabalho a todos aqueles que ensinam porque amam aprender.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os que de alguma forma contribuíram para que este trabalho fosse possível, desde à minha família, que me levou e incentivou ao aprendizado da língua italiana, aos excelentes professores e mentores que encontrei durante a minha capacitação para ensiná-la.

*Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina*  
(CORA CORALINA, 1997)

## RESUMO

Este trabalho intenciona, primeiramente, elucidar como os verbos *ter* e *haver* da língua portuguesa podem interferir na aquisição dos verbos *esserci* e *avere* da língua italiana por estudantes de italiano brasileiros, gerando já nos níveis de aprendizado iniciais um calco linguístico que pode se concretizar na sua forma de se expressar. Em seguida, faz-se uma breve reflexão sobre o uso do lúdico em sala de aula e mais especificamente dos jogos no ensino de Línguas Estrangeiras. O trabalho é concluído com a proposta de uma atividade lúdica (jogo) em uma plataforma online de jogos didáticos com a finalidade de colaborar para a assimilação do uso correto dos verbos *esserci* e *avere* por estudantes brasileiros.

**Palavras-chave:** Verbos *esserci* e *avere*; ensino de língua estrangeira; lúdico; jogos em sala de aula.

## RIASSUNTO

Innanzitutto, questo lavoro ha l'intenzione di elucidare come i verbi *ter* e *haver* della lingua portoghese possono interferire nell'apprendimento dei verbi *esserci* e *avere* della lingua italiana da parte degli studenti brasiliani, generando così sin dai primi livelli un calco linguistico che possa concretizzarsi nella propria forma di esprimersi. Successivamente, ci sarà una breve riflessione riguardo all'uso del ludico in classe e più specificatamente dei giochi attraverso l'insegnamento delle LS. Il lavoro si conclude con la proposta di un'attività ludica (gioco) in una piattaforma online di giochi didattici con il fine di assimilare l'uso corretto dei verbi *esserci* e *avere* dagli studenti brasiliani.

**Parole chiave:** Verbi *esserci* e *avere*; insegnamento di lingua straniera; ludico; giochi in classe.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Print do resultado de busca por <i>italiano</i> .....	37
Figura 2 – Print do jogo <i>Avião</i> .....	38
Figura 3 – Print do jogo <i>Labirinto</i> .....	39
Figura 4 – Print do resultado de busca por <i>italiano</i> .....	40
Figura 5 – Print do modo <i>Aprender</i> .....	40
Figura 6 – Print do modo <i>Aprender</i> .....	41
Figura 7 – Print do modo <i>Estudar</i> .....	41
Figura 8 – Print do modo <i>Escrever</i> .....	42
Figura 9 – Print do modo <i>Soletrar</i> .....	42
Figura 10 – Print do modo <i>Avaliar</i> .....	43
Figura 11 – Print do modo <i>Combinar</i> .....	43
Figura 12 – Print do jogo <i>Gravidade</i> .....	44
Figura 13 – Print do modo <i>Quizlet Live</i> .....	45
Figura 14 – Print do modo <i>Quizlet Live</i> .....	45
Figura 15 – Print do modo <i>Quizlet Live</i> .....	46
Figura 16 – Print do acesso ao jogo.....	47
Figura 17 – Print da tela principal.....	47
Figura 18 – Print da tela do celular.....	48
Figura 19 – Print dos modos de jogo .....	49
Figura 20 – Print da tela principal do jogo <i>Reino das cores</i> .....	50
Figura 21 – Print da tela do jogador (celular) do jogo <i>Reino das cores</i> .....	50
Figura 22 – Print da tela principal do jogo <i>Treasure trove</i> .....	51
Figura 23 – Print da tela do jogador (celular) do jogo <i>Treasure trove</i> .....	51
Figura 24 – Print da tela do jogador (celular) do jogo <i>Treasure trove</i> .....	52
Figura 25 – Print da tela principal do jogo <i>Submarine squad</i> .....	52
Figura 26 – Print da tela do jogador (celular) do jogo <i>Submarine squad</i> .....	52
Figura 27 – Print da tela principal do jogo <i>Arte para relaxar</i> .....	53
Figura 28 – Print da tela do jogador (celular) do jogo <i>Arte para relaxar</i> .....	53
Figura 29 – Print do <i>Slide 1</i> .....	55
Figura 30 – Print do <i>Slide 2</i> .....	55
Figura 31 – Print do <i>Slide 3</i> .....	56

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela comparativa entre as plataformas.....	54
---	----

### SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1	OBJETIVOS.....	17
1.1.1	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>17</b>
1.1.2	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>18</b>
2.1	VERBOS ESSERCI E AVERE: CONGRUÊNCIAS E DISCREPÂNCIAS.....	21
2.2	AS METODOLOGIAS ATIVAS.....	27
2.3	O LÚDICO E O ENSINO DE LÍNGUAS.....	29
<b>3</b>	<b>A ATIVIDADE E AS PLATAFORMAS.....</b>	<b>36</b>
3.1	AS PLATAFORMAS.....	36
3.1.1	<b>Wordwall.....</b>	<b>37</b>
3.1.2	<b>Quizlet.....</b>	<b>39</b>
3.1.3	<b>Kahoot.....</b>	<b>46</b>
3.2	A ATIVIDADE.....	54
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nasci e cresci em Nova Trento, uma pequena cidade colonizada por italianos, de pais que tiveram o dialeto trentino como língua madre, e com o qual sempre tive contato indireto, por intermédio dos meus pais e de tantos outros habitantes da cidade. Também sempre tive contato com o italiano *standard* também falado e cultuado por muitos conterrâneos, e sempre quis aprendê-lo, mas, por inúmeras razões isso não aconteceu antes dos meus 30 anos de idade. Após os primeiros anos de contato, minha paixão pela língua italiana ganhou dimensões tão grandes que percebi que gostaria de ensiná-la. Esse também seria, sem dúvidas, o melhor modo de aprendê-la a cada dia mais. Então voltei à universidade para me capacitar, o que me proporcionou, já no início da graduação, a oportunidade de ensinar a língua que eu estudava no curso Extracurricular de Italiano da UFSC, o que fiz por 3 anos, no modo presencial e depois online, durante a pandemia do novo Coronavírus. Após três semestres de experiência no Extracurricular da UFSC, fui selecionada para dar aulas no Círculo Ítalo Brasileiro de Santa Catarina, onde continuo lecionando, há quase quatro anos. Nas experiências relatadas estiveram sob minha orientação no aprendizado da língua italiana mais de duzentos alunos.

Durante a minha experiência de dez semestres como professora de italiano percebi que a assimilação dos verbos *Esserci* (haver) e *Avere* (possuir) pode ser difícil para estudantes de italiano com língua materna português brasileiro. Apesar de serem ambas línguas neolatinas e semelhantes sob muitos aspectos, existem diferenças significativas em seus sistemas, e uma delas é relativa aos verbos citados, sobretudo porque ambos podem ser traduzidos para o português com um único verbo: *Ter*. Na língua italiana, porém, não existe um único verbo com esses dois significados e a carência de manuais didáticos elaborados especificamente para brasileiros, que trabalhem a dissociação dos verbos italianos com o verbo português dificulta a aprendizagem do uso dos primeiros, favorecendo a troca de seus significados reais e a consequente inversão de uso dos mesmos.

Com base nisso, procurar-se-á, neste trabalho, verificar qual é a diferença do sistema verbal italiano e português brasileiro em relação a essa situação comunicativa específica e de que forma essa diferença afeta a aprendizagem dos alunos brasileiros. Para tanto, se faz necessária uma análise comparativa do uso desses verbos nas duas línguas, e de como os verbos *Esserci* e *Avere* são

apresentados nos manuais didáticos para ensino da língua italiana encontrados no Brasil.

Depois, seguindo a premissa de que o uso do elemento lúdico no ensino de línguas proporciona ao aluno a diminuição da tensão provocada no momento do aprendizado, tornando-o mais leve e eficaz (Mar, 2002), este projeto visa a proposta de uma atividade lúdica (um jogo) destinada a estudantes adultos do nível inicial (A1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas) na qual o aprendiz possa se conscientizar de que, na língua italiana, diferentes contextos requerem verbos diferentes. Nessa atividade, procurar-se-á, sempre que possível, desvincular o uso dos verbos *Esserci* e *Avere* dos usos do verbo *Ter* em português, evitando, assim, a pronta correspondência de significados inexistentes nesses verbos. Para a apresentação da atividade buscar-se-á uma plataforma digital online, gratuita, que permita o livre acesso de professores e estudantes da língua italiana.

Ao final da elaboração deste trabalho buscar-se-á responder à questão: como o lúdico pode auxiliar no processo de ensino/aprendizagem dos verbos *esserci* e *avere* para estudantes brasileiros?

## 1.1 OBJETIVOS:

Essa pesquisa tem como objetivos:

### 1.1.1 Objetivo Geral:

- Propor uma atividade lúdica que facilite a assimilação do uso dos verbos *esserci* e *avere* na língua italiana por estudantes brasileiros.

### 1.1.2 Objetivos Específicos:

- Explicar, com base na comparação dos sistemas verbais italiano e português a dificuldade no uso dos verbos *esserci* e *avere* em italiano por estudantes brasileiros;
- Refletir sobre o uso do lúdico para facilitar a assimilação dos verbos *esserci* e *avere*;

- Identificar diferentes tipos de atividades nas quais possam ser empregados os recursos necessários para facilitar a assimilação do uso dos verbos *esserci* e *avere*;
- Identificar uma plataforma online gratuita que seja adequada para o desenvolvimento de uma atividade lúdica para tal fim;
- Propor uma atividade lúdica que facilite a assimilação do uso dos verbos *esserci* e *avere*.

## **2 METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Ensinar uma língua estrangeira é trabalhar não somente com a capacidade cognitiva de absorver novas estruturas de comunicação e vocabulário, mas também com as expectativas de outrem quanto à aquisição de uma língua estrangeira (doravante tratada como LE) que lhe servirá de ferramenta para explorar um novo universo. Esse universo também já foi imaginado e resulta de um projeto individual, que pode pertencer à dimensão profissional, acadêmica ou afetiva, e para o qual existe também uma motivação específica.

A motivação é o que nos leva a fazer algo com mais ou menos empenho, a termos melhores ou piores resultados nos nossos projetos, e no que diz respeito ao aprendizado de uma língua estrangeira, Balboni (apud CUSTURERI, 2018) apresenta três tipos de motivação: o dever, a necessidade e o prazer.

Para o linguista, quando a motivação é o dever, o estudante aprende a língua sem necessariamente adquiri-la, ou seja, ele entende o seu funcionamento, mas não a interioriza, pois no processo de aprendizado os dados linguísticos não são armazenados na memória de longo prazo, como acontece na aquisição. Assim, quando deve aprender uma língua, o estudante apenas cumpre momentaneamente a sua meta, visto que seu interesse nesse aprendizado é também de curto prazo. O aprendizado movido pela necessidade é mais eficaz, mas a sua evolução está diretamente ligada a essa motivação. Dessa forma, quando o indivíduo é capaz de se comunicar nos contextos linguísticos necessários aos seus objetivos, o aprendizado também se interrompe. Seria então o aprendizado pelo prazer aquele com o resultado mais promissor, pois a sua motivação cresce à medida em que aprende, e quanto mais aprende mais se sente motivado, alimentando, assim, um círculo virtuoso.

Essa apresentação, entretanto, não é uma regra. O resultado do processo de aprendizado de uma língua vai muito além da necessidade ou da vontade. Esse percurso envolve outros fatores, como o tempo e disciplina empregados, a exposição à língua, a aptidão para a aquisição de uma língua estrangeira e a própria capacidade de absorver estruturas gramaticais e pragmáticas na própria língua materna, que podem servir de base para a LE: se o estudante não conhece a gramática da língua materna, seguramente terá dificuldades em absorver também aquela da LE por lhe faltarem parâmetros de comparação, embora muitas vezes esses parâmetros sejam o próprio motivo do erro, como será discutido mais adiante. Além disso, a forma como se comunica na língua materna serve, geralmente, de base para a comunicação na LE. Como professora de italiano, procuro esclarecer aos meus alunos que uma pessoa não fala igual à outra, pois o falar externa a nossa identidade: se o indivíduo é tímido ou extrovertido; se conhece não somente o vocabulário, mas viveu situações ou possui conhecimento necessário para discorrer sobre os mais variados assuntos; se domina ou não os tempos e modos verbais para expressar-se com clareza, são fatores que auxiliam ou dificultam o processo de aquisição linguística. Torna-se mais difícil adquirir o vocabulário que envolve contextos sobre os quais não falamos, e muitas vezes na própria língua materna nos faltam verbos e substantivos para expressarem com fidelidade o que pensamos.

Assim, deve-se partir sempre da capacidade e características individuais, e medir o aprendizado em relação ao ponto de partida também individual, evitando-se comparações com outros estudantes ou falantes da língua estudada, que têm no seu falar a expressão não só do conjunto de habilidades empregadas no seu projeto de aprendizado, mas competências individuais, que o caracterizam como falante único em qualquer língua. Desse modo, a necessidade e o prazer constituem apenas algumas das condições determinantes do relativo sucesso na aquisição de uma LE.

O aprendizado pelo prazer pode ter diferentes razões e entre elas se encontra a ligação afetiva com a língua, sendo esse o motivo principal na procura do aprendizado da língua italiana, sobretudo tratando-se de estudantes brasileiros. A Itália possui cerca de 60 milhões de habitantes, e o italiano é língua oficial em somente 5 outros países (Vaticano, Croácia, Suíça, San Marino e Eslovênia), nenhum deles com tanta representatividade econômica. Apesar disso, uma pesquisa do Ministério das Relações Exteriores citada no site *davidschool.com* apresenta o

idioma como o quarto mais estudado no mundo, depois do Inglês, do Espanhol e do Chinês.

Esse fenômeno pode ser justificado pela grande quantidade de italianos que deixaram o país no final do século XVII e início do século XVIII buscando condições mais dignas de sobrevivência em países do continente americano, sobretudo nos Estados Unidos, no Brasil e na Argentina, na Austrália e alguns países europeus como na Alemanha, na França e na Bélgica. Foram cerca de 40 milhões de pessoas que deixaram descendentes que buscam na língua italiana uma forma de resgatar parte de suas origens, fazendo dessa uma “língua de emigração” (CUSTURERI, 2018)

O sentimento de italianidade que experimentam os descendentes desses emigrantes origina, muitas vezes, um grande desejo de reatar os laços que os unem às gerações passadas, e a sensação de pertencimento e de reconhecimento a esses antepassados pode ser suprida com a capacidade de se expressar na língua que falariam hoje, se a emigração não tivesse ocorrido.

Outro fator preponderante na escolha do italiano como segunda língua relativo ao prazer é a sua sonoridade e sua ligação com os primórdios da cultura ocidental. O italiano é a língua falada no berço do Império Romano e a que mais manteve as características do prestigiado Latim. É também a língua que representa o país de grandes artistas, como Dante Alighieri, Leonardo da Vinci e Michelangelo Buonarroti. E é a língua que remete à arquitetura, à moda, à gastronomia, e às românticas canções que embalaram a juventude de muitas pessoas.

Todos esses atrativos geram no estudante um entusiasmo inicial, que é impulsionado pela ilusão de que a proximidade dos sistemas linguísticos dos dois idiomas torne o aprendizado da língua italiana muito mais rápido e natural do que realmente acontece. De fato, quando se parte da língua portuguesa, a língua italiana pode ser considerada como uma língua “mais fácil” de se aprender, por conta do parentesco linguístico que facilita em muito a sua compreensão. Neste sentido, Freitas (2010, p.2) ressalta ainda que a semelhança entre as duas línguas é perceptível já nos primeiros contatos com a língua estrangeira, por conta da “analogia dos sistemas vocálicos que permite reconhecer a cadeia fônica italiana até mesmo para o aprendiz principiante” e das “transparências lexicais”, que permitem entender um texto (oral e, principalmente, escrito) mesmo sem conhecimentos específicos”.

Para a autora, o aprendizado dessa língua por um falante lusófono consiste em “comparar, explorar e reutilizar características linguísticas relativas às duas línguas para formular generalizações e encontrar semelhanças”. E a semelhança entre essas línguas, na visão do estudante, pode ser muito maior que aquela real, remetendo ao conceito de “distância percebida” apresentado por Kellerman (1983 apud FREITAS, 2010, p.2), que diz respeito mais a como o aprendiz percebe a proximidade entre a mãe língua e a língua estrangeira, do que a distância real existente entre elas. Assim, quando se depara com estruturas linguísticas mais distantes entre as línguas de partida e de chegada, o estudante tende a buscar na própria língua artifícios para a comunicação que resultam, muitas vezes, na incompreensão na intenção da fala.

O ato de transferir para a língua estrangeira estruturas da língua materna é, para Barros (2013, p.80), algo que acontece automaticamente: “no uso da língua estrangeira o falante aplica de forma inconsciente os seus conhecimentos prévios e as associações que aprendeu na língua materna ou em outras línguas estrangeiras aprendidas anteriormente”.

Então, assim como acontece em muitas áreas do saber, usamos o nosso conhecimento prévio como base para o novo, e quando se trata do aprendizado de uma nova língua, a proximidade dos sistemas linguísticos pode impulsionar uma generalização das regras, onde mesmo aquela que não corresponde nos dois sistemas é usada na língua estrangeira. É o que acontece com o uso dos verbos italianos *esserci* e *avere* por falantes brasileiros, sobretudo pelo calco gerado pelos verbos *ter* e *haver* portugueses.

## 2.1 VERBOS *ESSERCI*, *AVERE*, *TER* E *HAYER*: CONGRUÊNCIAS E DISCREPÂNCIAS

Para explicar como ocorre esse calco linguístico, parto da apresentação dos verbos *esserci* e *avere* na língua italiana. O verbo *esserci* é composto da partícula locativa *Ci*, que indica um lugar, e do verbo *essere*, que alterna seu significado entre *ser* e *estar*. Desse modo, o verbo *esserci* indica existência, pois se algo está em um lugar, logo existe. O verbo *avere*, porém, tem como sinônimo o verbo *possedere* e significa, em português, *ter/possuir*.

Por conta da proximidade dos sistemas linguísticos português e italiano, e da semelhança de muitas palavras usadas em ambas as línguas, as chances de interferências entre elas é muito maior que entre o português e o inglês, por exemplo. Para uma pessoa madre língua inglesa, são muito claros os significados dos verbos *esserci* e *avere*, porque existem correspondentes equivalentes e distintos na língua inglesa, *there is/ there are* e *to have*. A troca de papéis dos verbos *esserci* e *avere* poderia, então, ser percebida com menos frequência em falantes madre língua inglesa, mas é muito frequente para os falantes madre língua portuguesa, que podem confundir, pelas mesmas razões, porém com menor incidência, o uso dos verbos *there is/there are* e *to have*. Isso acontece porque na língua portuguesa o verbo *ter* (*avere*) é usado com os dois sentidos: o de posse e o de existência. Assim, veremos a seguir como as diferenças de uso que esses verbos assumem nessas línguas podem levar a um erro programado no aprendizado desses verbos italianos por estudantes brasileiros.

Em 2014, no artigo “O uso funcional do verbo *ter* em textos da revista *Veja*” as autoras constataram, após terem analisado os dicionários Ferreira (2010), Bechara (2011) e Houaiss (2011), que tanto o verbo *ter* como o verbo *haver* apresentavam o sentido de posse, embora o verbo *haver* não fosse mais usado com esse sentido. Por outro lado, somente o verbo *haver* aparecia nos mesmos dicionários com o sentido existencial, embora o verbo *ter* fosse já muito usado na oralidade com esse mesmo significado. (CARDOSO, GUEDES, LACERDA, 2014)

Essa transferência de sentido do verbo *haver* ao verbo *ter* teve início em situações onde o domínio entre posse e existência é muito tênue, em frases com a presença de sujeito nulo e de localização, e do verbo concordando ora com um, ora com outro, como explica Oddbjorn Jortveit (2010) em sua dissertação de mestrado. O fenômeno estava já presente no português arcaico, em textos como a *Carta de Pero Vaz de Caminha* e em *Os Lusíadas*, de Camões e “foi por estruturas desse tipo que se iniciou a “invasão” do verbo *ter* no campo existencial”. (MATOS E SILVA, 1996 apud JORTVEIT, 2010, p.53)

A distinção entre os verbos *haver* e *ter* foi se dissipando ao longo dos séculos, e o verbo *ter* assumiu também o sentido existencial, embora em contextos formais o verbo *haver* seja aquele mais usado. (JORTVEIT, 2010) Este fato é explicado pelo conceito dos *jogos de linguagem*, de Wittgenstein, no qual o significado das palavras só teria valor se estivesse no seu devido lugar, dentro do

*jogo linguístico* estabelecido naquele momento. Na perspectiva dos jogos de linguagem,

o significado não seria mais estabelecido pela forma como é proposto conceitualmente, mas pelo uso que se faz das palavras, dos significantes, no interior de determinado contexto. Assim, em múltiplos contextos, a maneira como as palavras passam a ser empregadas é que torna uma série de distintas conotações possíveis – o que se torna perceptível quando afirmamos, por exemplo, que o significado de uma palavra emerge a partir de seu uso na linguagem. (FERRARO, 2005, p.1)

Essa multifuncionalidade do verbo *ter*, aliada à situação de falsa cognação entre os verbos *avere* e *haver* podem ser a causa principal do erro de emprego de significado do verbo *avere* na comunicação de alguns dos falantes brasileiros da língua italiana. Pode ser difícil associar que a tradução de *Há um gato no jardim* não seja *Ha un gatto nel Giardino*, mas sim, *C'è un gatto nel Giardino*. Não obstante a semelhança de apresentação das formas e fonética dos verbos *Haver* e *Avere* no infinitivo, ocorre uma semelhança ainda maior na conjugação da terceira pessoa do singular de ambos os verbos, usada em modo impessoal e com sentido existencial quando se trata do verbo *haver* português, mas somente em modo pessoal, indicando posse, no caso do verbo italiano *avere*.

O uso do verbo *avere* no lugar do verbo *esserci*, então, pode ser uma consequência natural para estudantes brasileiros, e que muitas vezes resulta na inversão de significados e de uso desses verbos, esvaziando de sentido os contextos nos quais são empregados.

Freitas (2010) acredita que a inexistência na língua italiana de um verbo que cumpra a mesma função bivalente do verbo *ter* português possa levar os estudantes de italiano brasileiros ao fenômeno da hipergeneralização, na qual um dos verbos italianos seria usado também com os dois sentidos. A autora cita a inversão no uso dos verbos *esserci* e *avere*, não somente no uso do verbo *avere* no lugar do verbo *esserci*, como na frase *Nella casa do Mario ha un giardino*, em vez de *Nella casa di Mario c'è un Giardino*, como também no uso do verbo *esserci* no lugar do verbo *avere*, como na frase *Maria c'è una macchina*, em vez de *Maria ha una macchina*.

Esse fenômeno pode ser explicado pelo fato de o verbo *ter* do português não ser o único responsável por essa hipergeneralização, ou pela simples confusão na hora de usar os verbos na língua italiana. Outro ponto dificultador é o uso do verbo *averci* (também encontrado como *ciavere*), não reconhecido pela gramática italiana, mas presente na oralidade da maioria dos italianos. O verbo *averci* é constituído pelo verbo *avere* unido à partícula *ci*, neste caso chamada de *ci attualizzante*, que serve para reforçar o uso do verbo *avere*, remetendo a ação de possuir ao momento ou à circunstância atual, ao momento no qual foi dito (*c'ho fame = ho fame in questo momento*). O uso do verbo é restrito à comunicação informal, sobretudo na língua oral, porque ainda não se entrou em consenso sobre a sua apresentação escrita, como ressaltam a *Enciclopedia Treccani* e a *Accademia della Crusca*, principais pontos de referência para as pesquisas sobre a língua italiana.

Embora nem todos os italianos usem o chamado verbo *averci*, a *Enciclopedia Treccani* o apresenta como obrigatório quando o verbo *avere* é usado junto a um pronome direto, como nas frases: *Ce l'hai l'ombrello? – Non ce l'ho (non l'ho)*. Essa é a única estrutura desse verbo ensinada nos manuais de língua italiana para estudantes estrangeiros, e a familiaridade do som da partícula *ci*, que se transforma em *ce* quando usada na frente de um pronome direto, pode ser confundida com a forma singular do verbo *esserci*, sobretudo na terceira pessoa do singular, *c'è*. Então, se a estrutura italiana *lui ce l'ha* corresponde a *ele o/a tem* na língua portuguesa, pode ser difícil, para um estudante brasileiro da língua italiana, assimilar que a estrutura *lui c'è* não corresponda também a *ele o/a tem*, mas a *ele está/se encontra (em um lugar)*. Além disso, o som a fonética colabora para esse entendimento, pois o som forte da conjugação *c'è* (verbo *esserci*) é mais parecido com o som da conjugação *tem* (verbo *ter*) que da conjugação *ha* (verbo *avere*).

Professores que não sejam madre língua italiana tendem a não usar *averci* em sala de aula em situações que não sejam aquela citada acima, priorizando o ensino da língua *standart*, sem regionalismos ou vícios de linguagem, que são geralmente expostos, mas não encorajados. Porém, a grande oferta de filmes e séries italianos nas plataformas streaming, como a *Netflix* e *Amazon Prime* aproxima o estudante de italiano da língua real, contemporânea e mutável, convidando-os a interiorizar todas as suas nuances e novidades, e a buscar a experiência de falar como um madre língua italiano. No entanto, o artifício que ao mesmo tempo colabora com o aprendizado, nesse caso oferece o risco da associação equivocada

do verbo *averci* ao verbo *esserci*, passando ao aluno a impressão de que esse último possa ser usado com o sentido de posse, se não tiverem tido uma boa explanação do uso desses verbos.

A carência de material didático elaborado especificamente para brasileiros é outro ponto que dificulta a visualização dos diferentes usos dos verbos *esserci* e *avere*, visto que os livros usados, geralmente italianos, partem da colocação verbal também italiana, e não apresenta as diferenças nos sistemas verbais italiano e português, dando margem a um possível erro programado.

O livro didático tem servido de base para as aulas de língua estrangeira para a maioria dos professores, pelos múltiplos benefícios que oferece. Cunningsworth (1995 apud VILAÇA, 2009) apresenta como algumas de suas funções a exposição de estruturas gramaticais e vocabulário, atividades de fixação dessas estruturas, e servir de base para a interação comunicativa. No mais, além de referir o livro didático como um recurso de autoaprendizagem ou auto acesso, o autor o tem como um manual de apoio para os professores menos experientes. O que acontece, porém, é que não somente os professores inexperientes o usam. O livro didático ainda é a base da aula da maioria dos professores, pois lhes oferece o conforto de ter em um só local os recursos necessários para ministrar suas aulas, ainda que seja deficiente em alguns aspectos, fazendo-se necessária a sua complementação com outros materiais.

Os livros didáticos usados nas aulas de italiano são, geralmente, elaborados na Itália e isso se deve à predileção apontada por alguns autores pelo material elaborado no país da LE, que tende a ser mais valorizado do que aquele elaborado no país onde essa língua é ensinada (CUNNINGSWORTH, 1995; HOLDEN & ROGERS, 2002; TILIO, 2008, apud VILAÇA, 2009), ou à escassez do mesmo material produzido no Brasil. Esse material elaborado na Itália apresenta a língua italiana por si só, sem análises comparativas com nenhuma outra, e sem levar em conta aspectos linguísticos e culturais contrastivos entre essa e a língua materna do aprendiz.

Nesse sentido, Baccin (2016) explica que

em geral, esses materiais, realizados sob a óptica do professor que tem o italiano como língua materna, não levam em conta as especificidades do público brasileiro e apresentam uma seleção de textos e exercícios de acordo com uma gradação

de dificuldades que nem sempre corresponde às sentidas pelo aluno brasileiro. (P.43)

e cita como exemplo os verbos *esserci* e *avere*, que, ao seu ver, devem ser apresentados e explicitados muitas vezes em suas situações de uso, além de praticados por meio de exercícios, pois sua diferença não é tão clara na língua portuguesa como em línguas como o inglês, o francês, o espanhol e o alemão, como pressupõem esses materiais.

A partir disso, pode-se pensar em uma forma de explicar mais adequada aos estudantes brasileiros, levando em consideração suas regras de uso em diferentes contextos.

Nos três manuais italianos com os quais já tive a oportunidade de trabalhar: *Al Dente (Casa delle lingue)*, *Nuovo Espresso (Alma Edizioni)* e *Nuovissimo Progetto Italiano (Edilingua)*, pode-se constatar que o verbo *avere* é apresentado junto ao verbo *essere*, com atividades que assimilam as suas especificidades de uso, enquanto o verbo *esserci* é apresentado algumas unidades depois, com o uso muito distinto, sem qualquer associação ou contraste com o verbo *avere*.

Dentre os materiais didáticos produzidos no Brasil, porém, o livro *Grammatica a portata di mano*, (CRUZ, 2015) e o material multimídia elaborado e disponibilizado online pela USP no curso *Dire Fare Partire! - lezione 7* (BACCIN *et al.*, 2016) trazem os verbos *esserci* e *avere* apresentados juntos, com explicação que os relaciona aos verbos correspondentes em português e que desvincula o verbo *avere* do verbo *haber*. Ainda assim, este é um número muito restrito de materiais que expõem essa forma de apresentação desses verbos, contemplando um percentual muito pequeno dos estudantes de italiano brasileiros. Assim, a maioria desses estudantes depende da sensibilidade do professor, que deve encontrar meios de adequar e complementar o material adotado, direcionando-o para esta questão. Tratando-se de algo com tamanha possibilidade de indução ao erro, Baccin (2016, p.44) sugere que para o aluno brasileiro, “essa diferença precisa ser explicitada e praticada por meio de exercícios, precisa ser apresentada mais vezes em textos e situações de usos”. Desta forma, vindo ao encontro da provável necessidade de complementação do material didático e da necessária repetição para a fixação do uso correto dos verbos *esserci* e *avere*, surgiu a ideia de disponibilizar o elemento lúdico para a elaboração de uma atividade que cumpra esse papel.

## 2.2 AS METODOLOGIAS ATIVAS

Embora seja de senso comum que a escola deva formar cidadãos críticos e criativos, até pouco tempo ela não oferecia meios reais para isso. Basta lembrar que o professor era e ainda é, em muitos casos, o grande detentor do conhecimento, que o “transmite” aos alunos, que são meros receptores de informações, e este modelo de ensino transferiu-se também para o ensino de LE. Porém, quando se trata de aprendizado de uma LE, é imprescindível que haja interatividade entre professor e alunos para alcançar o objetivo.

Entra, então, em cena o *professor autônomo* (KUMARANDIVELU, 2001 apud SILVA, 2004), ou *intelectual* (SILVA, 2004), que não segue nenhuma fórmula específica, mas adapta as suas ferramentas de ensino a cada grupo de alunos conforme suas necessidades e objetivos. Esse professor também leva em consideração aspectos externos à sala de aula, como os contextos social e político nos quais seus estudantes estão inseridos. Afinal, o aluno traz sempre consigo a sua história, as suas vivências, e isso deve ser levado em conta no processo de aprendizagem. Para Silva (2004) o professor intelectual é o profissional que vai ao encontro do aluno, e para isso

deve conhecer a teoria e, a partir de sua prática, ser capaz de refletir sobre o seu contexto, desenvolvendo uma abordagem coerente, esclarecida e que é capaz de se reconstruir e se adaptar às situações, aos contextos e aos objetivos específicos daquela comunidade. (SILVA, 2004, p.13-14)

Nos últimos anos muitos professores passaram compulsoriamente por essa transformação, apresentando-se como esse docente que se adapta a uma nova realidade apresentada. A pandemia do Novo Coronavírus nos trouxe um quadro jamais visto na educação, e a distância apresentada pelas aulas remotas fez com que os profissionais da educação se interessassem na busca por meios de se aproximarem do aluno, aumentando o engajamento na sala de aula. Essa realidade esteve presente em maior ou menor grau em todas as disciplinas, e coube ao professor a iniciativa de se reconstruir para acolher esse aluno também novo, que também havia sido absorvido por esse novo mundo virtual. Para essa reconstrução foi necessário o letramento digital e a busca por novas formas de apresentar o conteúdo ensinado, conscientizando o aluno do seu papel ativo no processo de

aprendizagem, aquele que não só recebe as informações, mas que também se responsabiliza pela formação do seu conhecimento, tirando do professor a incumbência de lhe “ensinar”. Ambrosini et al. (2021, p.99) lembram que “ao se colocar na posição de receptor das informações, o aluno se coloca hierarquicamente em posição inferior, o que lhe é cômodo, pois assim pode esperar que outro, o professor, seja o responsável pelo seu aprendizado”. Para tanto, muitos professores, sobretudo de LE, (re)descobriram as metodologias ativas, que oferecem meios para fomentar a interação entre os alunos, aumentando também a sua produtividade em classe de forma leve e natural. Paulo Freire (2019) define uma metodologia ativa como

uma concepção educativa que estimula processos de construção de ação-reflexão-ação em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade (FREIRE, apud SANTOS, 2019, p.7).

Ao usar os recursos das metodologias ativas, o professor se afasta do pedestal que vinha ocupando até então, liberando esse espaço para o aluno, que passa a perceber que o seu aprendizado depende muito mais de si que daquele que apresenta as informações. Nas metodologias ativas, “o professor não é o detentor do conhecimento, mas um mediador e parceiro do aluno, e lhe dá a oportunidade de participar da construção do conhecimento o que possibilita o aprendizado mútuo, onde o professor também cresce” (AMBROSINI et al., 2021, p.100).

O sistema de ensino tradicional não apresenta um objetivo claro para o que se aprende em sala de aula, pois não relaciona o que é ali explanado com a realidade; falta a aplicação prática do que se aprende, e isso é muitas vezes frustrante, pois o aluno não vê propósito em aprender algo que não vai usar. As metodologias ativas permitem ao aluno aplicar o conhecimento adquirido de forma real, assimilando-o naturalmente, pois passa a ver com clareza qual é o objetivo daquele aprendizado. São várias as estratégias presentes nas metodologias ativas descritas por Anastasiou e Alves (2007, apud SANTOS, 2019), como o estudo de caso, o seminário e a dramatização, e uma das mais usadas em aulas de LE é o jogo, recurso muito difundido nas aulas remotas durante a pandemia do Novo Coronavírus, e que foi incorporado como instrumento de interação por grande parte dos professores também no retorno às aulas presenciais. Como aconteceu com

muitos outros professores, de línguas e de outras disciplinas, foi no contexto pandêmico das aulas remotas que me vi diante da oportunidade de adentrar o universo dos jogos digitais educativos, herança que só enriqueceu o meu modo de ensinar e o modo de os meus alunos aprenderem.

### 2.3 O LÚDICO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Menezes e Santos (2021) conceituam lúdico como “qualidade daquilo que estimula através da fantasia, do divertimento e da brincadeira” e poder-se-ia dizer que o seu conceito nasce da observação da infância, pois é nesse período que surge a capacidade do ser humano criar um mundo próprio de fantasia, que o auxilia muitas vezes a refletir e a entender um pouco mais sobre o mundo real. Nesse sentido, Dias (2005) associa lúdico a jogo infantil, e visualiza “um universo intemporal, gratuito, espontâneo e voluntário, tão próprio de uma criança em desenvolvimento”. O lúdico seria, então, inerente ao desenvolvimento infantil e as brincadeiras e jogos dessa fase seriam fortes colaboradores para instigar a curiosidade, o desejo da superação dos próprios limites, e a socialização. Quando adultos, no entanto, a ideia do lúdico pode nos parecer muitas vezes longínqua, mas esse elemento se manifesta também nessa fase, sobretudo nos jogos.

Certo professor de psicologia citou em uma classe à qual eu pertencia que o jogo faz parte de nossas vidas e que muitas vezes jogamos com nossos amigos e familiares, mesmo sem saber. Para ele, o fato de usarmos estrategicamente as palavras, buscando da interação com o interlocutor um resultado favorável a nós mesmos é nada menos que um jogo, o que de certa forma faz da nossa vida um imenso tabuleiro.

O jogo está sim presente nas vidas das pessoas de todos os territórios e culturas, e embora abranja muitos âmbitos sociais, para ser considerado como tal é preciso que se enquadre em algumas características. Retondar (2007 apud GRILLO e PRODÓCIMO, 2017, p.254), diz que “qualquer manifestação que possua regras, tempo e espaço próprio, voluntariedade, evasão do cotidiano e tenha um fim em si (atividade improdutivo), é categoricamente jogo”. E adiciona a esse conceito propriedades formais e informais, como regras, incerteza, tensão, tomada de decisão, espaço e tempo próprio, espírito lúdico, comportamento agonístico, acaso, imaginação, abstração etc.

As regras também são a principal característica citada por Caillois (1990 apud PICCOLO, 2008), que são o que definem o que é o jogo, o permitido e o proibido, e o que, se não obedecido, destrói a atividade. As regras estão presentes em qualquer tipo de sociedade, e por possuir tal função disciplinadora, o autor considera o jogo um importante elemento civilizacional. Ao entrar em contato com as regras de um jogo já na primeira infância, a criança interioriza as noções de limites, do que pode ou não fazer em diferentes situações. E leva essa condição para a vida adulta, rompendo as esferas do jogo e alcançando diferentes contextos sociais.

Caillois também vê o jogo como uma atividade improdutiva, em posição oposta ao trabalho. Para o autor, a atividade está ligada ao ócio, a um tempo destinado a algo sem resultados que garantam a subsistência, mas reconhece o poder das atividades lúdicas como fator construtor da cultura de um povo ou de uma sociedade, oferecendo elementos de identificação de sua história. Apesar de não gerar riquezas, as atividades lúdicas movimentam a economia, e o autor dá como exemplo os jogos de azar envolvendo quantias monetárias, que acontecem desde a idade média. Por não garantir a subsistência de um indivíduo, o autor classifica o jogo como uma atividade secundária, mas não supérflua, visto que colabora intensamente no desenvolvimento social, cultural, motor e psicológico das crianças que dela usufruem.

Ainda nessa linha, o autor diz que aquele que se beneficia do jogo como meio de subsistência, como os atletas, não são considerados jogadores, mas profissionais, pois um dos determinantes do conceito “jogo” é o prazer que a atividade proporciona durante um tempo voluntário e não determinado por imposições.

Caillois (apud PICCOLO, 2008) sintetiza, então, o jogo como uma atividade:

*Livre*, por sua ludicidade - a atividade lúdica sempre nos liberta de algo que é já pré-estabelecido como real e concreto, seja física ou mentalmente, dando margem à fantasia e à imaginação;

*Delimitada* por tempo e espaço - o jogo tem hora de início e de término, assim como acontece sempre dentro de um limite de espaço físico ou virtual;

*Incerta*, pela liberdade pertencente ao jogador e não ter trajetória e resultado determinados previamente;

*Improdutiva*, por não gerar bens ou riquezas;

*Regulamentada*, por regras próprias;

*Fictícia*, por ser alheia à vida real.

O autor contribuiu imensamente à teoria do jogo quando instaurou sua classificação, afirmando que todo jogo possui pelo menos uma das características pertencentes às categorias:

*Agôn*: jogos de competição, que beneficiam o jogador melhor preparado em um ambiente que oferece situações igualitárias a todos os participantes. Fazem parte dessa categoria os jogos de disputas, como corridas, futebol, xadrez, stop etc. Nesses jogos a motivação é a competição para superar os adversários ou a si mesmo.

*Alea*: jogos de sorte, nos quais a força e a habilidade do jogador não são levadas em conta, pois o fator determinante é a sorte. A motivação está presente na expectativa do jogador quanto ao que lhe está reservado. Enquadram-se nessa categoria os jogos de azar como bingo, roleta, dança das cadeiras etc.

*Mimicry*: jogos de simulacro, onde o indivíduo se veste de um outro personagem, assumindo uma realidade que não é a sua. A motivação nos jogos de simulacro é a fantasia, ter a oportunidade de vivenciar experiências que afastam o jogador da sua realidade. Fazem parte dessa categoria vários jogos de RPG, detetive, mímica etc.

*Ilinx*: Jogos que buscam na vertigem um estado de transe, uma fuga da realidade, como carrinho de mão, cabra-cega e pula-corda. Nesse caso, a motivação seriam as sensações corporais de desafio aos limites físicos.

Podemos adicionar a essas modalidades várias outras, como os jogos de raciocínio, que visam superar um desafio mental, buscando respostas para um enigma pré-estabelecido, como o sudoku ou palavras cruzadas, e os jogos de linguagem, muito usados no ensino de língua estrangeira, nos quais o seu desenvolvimento gira em torno da língua em si, “como os jogos de trava-línguas, rimas e músicas cantadas em brincadeiras de roda” (COOK, 2000 Apud SZUNDY, 2005, p.36), ou ainda os jogos de RPG, onde a língua é usada de forma natural para o desenvolvimento da atividade.

Seja qual for a categoria de jogo, sempre pode ser utilizado para o aprendizado de línguas, pois todos possuem elementos que afastam o indivíduo da sua realidade, e o tempo e espaço previamente estabelecidos, ou muitas vezes a liberdade do término antecipado mantém um limite seguro para se cometer erros que geralmente não trazem consequências sérias para o jogador.

Assim como os jogos, as línguas também possuem regras para o seu funcionamento, que podem ser mais ou menos maleáveis. Algumas delas, porém, não podem ser modificadas, como o posicionamento ou significado/valor de algumas palavras/peças. Piccolo (2008, p.2) afirma que a violação das regras “acarretaria na destruição da atividade” e que “a presença de certos limites é incontestável na prática de qualquer jogo”. Para o autor, alguns jogos exerceriam “função disciplinadora em nossa sociedade, principalmente se levarmos em conta a necessidade que o participante possui em interiorizar certas regras para efetivamente adentrar no universo lúdico dos jogos”. Dessa forma, também, a interiorização de algumas regras linguísticas é de suma importância para o desenvolver da comunicação.

É certo que, assim como acontece com os jogos, as línguas usam as regras como base, mas a reflexão sobre o que fazer com as peças existentes ou com aquelas que nos vêm em mãos é algo muito subjetivo e na maioria das vezes é este o fator determinante do que é ser um bom jogador ou falante de uma língua. Costumo usar esse exemplo com os meus alunos quando explico o uso do discurso indireto na língua italiana. Os livros didáticos podem nos trazer regras pré-estabelecidas, mas que não são sempre aplicáveis. Nos livros geralmente se encontra uma lista de tempos verbais que substituem na fala presente o tempo verbal usado na fala retomada do passado por nós mesmos ou por outra pessoa. Porém, falar de uma situação passada pode exigir tempos verbais diferentes, de acordo com o contexto temporal, e por mais que os livros cite esta distinção, ainda é muito difícil, para alguns estudantes, assimilá-la. Por exemplo, se Maria disse: “*Domani comincio la dieta*” (Amanhã eu começo a dieta), a retomada dessa fala pode ser expressa como “*Maria ha detto che domani comincia la dieta*” (Maria disse que amanhã começa a dieta), se esse “amanhã” ainda faz parte do meu presente, ou da forma “*Maria ha detto che avrebbe cominciato la dieta il giorno dopo*” (Maria disse que começaria a dieta no dia seguinte), se esse “amanhã” já é também passado. Assim, é preciso sempre “jogar” de acordo com as cartas que temos em mãos (no caso do discurso indireto, usar elementos gramaticais referentes ao sujeito, espaço e tempo adequados), e as regras podem ser flexíveis em muitas situações, mas engessadas em outras, como no caso do significado de algumas palavras, que não podem ser substituídas por outras sem alterar também o significado do enunciado.

O exemplo do discurso indireto citado no parágrafo anterior é algo que nos vem naturalmente na nossa língua mãe, mas quando se trata de uma língua em aprendizagem, é algo que perturba a maioria dos estudantes. Alguns estudantes são tão fiéis ao que traz o livro didático que têm dificuldade em associar o comportamento da língua que aprendem àquele da sua língua mãe, que na maioria das vezes é semelhante. Cabe então ao professor a função de libertá-los desse raciocínio e de fazê-los entender que é preciso compreender o funcionamento da língua, mais que interiorizar as regras gramaticais.

Nesse sentido, Weininger (2001) nos lembra da importância de prepararmos nossos estudantes para a saída do “aquário” que seria a sala de aula. Para o autor, nesse ambiente “enfeitado com elementos reais ou ao menos com simulacros verossímeis”, os estudantes estão protegidos de ameaças aos seus recém chegados conhecimentos linguísticos em situação seguras de comunicação criadas pelo professor, que não os expõem ao mar aberto e suas reais necessidades de sobrevivência/comunicação. Para se aprender uma língua, a sala de aula não seria o ambiente ideal e seria preciso deixá-la e se colocar em situações comunicativas não mediadas ou monitoradas por um professor. Porém, para algumas pessoas a sala de aula é o único ambiente possível e ao reconhecer a sua limitação na exposição do aluno à língua alvo, o professor pode tentar minimizar esse dano trazendo para dentro dela o “papel natural de ferramenta de comunicação, percepção e cognição” da língua em aprendizado, afastando a dinâmica do ensinar-aprender e envolvendo os alunos em atividades como projetos, trabalhos em grupo e jogos que os façam esquecer a mecanicidade desse processo. Este artifício proporciona aos estudantes momentos de desenvoltura real na língua alvo e aprendizado maior que aquele adquirido pelos meios tradicionais. (WEININGER, 2001, p.55)

Dentre essas atividades, os jogos são um ótimo recurso disponível, pois além de colaborar com a interiorização de regras, podem ser aplicados no aprendizado de línguas estrangeiras como um elemento lúdico que traz para a sala de aula a leveza da infância e de uma época onde brincar e aprender ao mesmo tempo era permitido e natural, tirando o peso do aprendizado por meio da apresentação de conteúdos meramente cognitivos. A atividade lúdica possibilita ao professor envolver seus alunos no aprendizado de diferentes temas e conteúdos de maneira criativa e

dinâmica, diminuindo a pressão existente nesse processo, tornando-o mais leve e fluido.

O jogo é uma das expressões lúdicas mais exploradas no ensino de LE em salas de aula remotas ou presenciais, e pode ser apresentado por meio de plataformas digitais ou da aplicação de atividades extraídas de materiais didáticos publicados ou elaborados pelo professor, visando sempre envolver ativamente o aluno no seu aprendizado. Importante elemento de apoio ao professor, o jogo promove o incentivo, a interação, o uso efetivo da língua oral ou escrita e o desenvolvimento de habilidades. (MAR, 2002, p.2) Para a autora, “por meio do jogo, o ser humano desenvolve e exercita sua memória, seu raciocínio, sua capacidade de percepção, sua criatividade e sua autonomia”, reduzindo, assim, a baixa autoestima do estudante de língua estrangeira, pois se seu desempenho em sala de aula melhora, o aluno conquista autoconfiança e perde o medo de se expor. Essa somatória de fatores aumenta a interação entre os estudantes, que passa a não ser restrita ao momento da atividade, gerando o sentimento de pertencimento ao grupo.

Em sua pesquisa com uma turma de francês do Curso de Línguas Aberto à Comunidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Costa (2012) observou que quando são usados jogos nas aulas de língua existe maior interação e cooperação entre todos os alunos, pois o sucesso da competição está ligado ao sucesso no aprendizado do conteúdo. Observou ainda que, com o tempo, estudantes tímidos passaram a se arriscar mais durante os exercícios e os alunos se tornaram mais participativos, com menos vergonha de tirarem suas dúvidas durante as aulas.

Nesse sentido, Szundy (2005) defende que

o fato de as características específicas do mundo do jogo serem compartilhadas por seus participantes no que diz respeito às regras, punições, recompensas e ao uso da linguagem, indica que o jogo cria, muitas vezes, um senso de identidade de grupo e de colaboração entre os seus participantes. (SZUNDY, 2005 p.30)

Assim, ao sentir-se parte de um grupo, o estudante se dá conta do papel que exerce na construção do seu objetivo conjunto, e busca no seu processo de aprendizado as ferramentas para melhor fazê-lo. Ao conscientizar-se de sua responsabilidade com o grupo, o aluno aumenta o seu comprometimento com o próprio aprendizado, resultando na melhoria do mesmo. A interação aumenta, então,

não somente entre os alunos, mas também entre eles e o professor. O lúdico, então, os aproxima, facilitando o processo de transmissão e recepção do conhecimento, pois

com o uso da ludicidade, os alunos passam a se conhecer melhor como indivíduos, suas habilidades e deficiências no processo da aprendizagem são expostos através dos jogos de forma que o professor passa a conhecer melhor seus alunos, habilitando-se a melhorar o desempenho dos seus educandos atendendo as necessidades de cada um. (NASCIMENTO; SILVA; MORAES, 2019, p.5)

Ao conhecer melhor os seus alunos, o professor pode focar nas suas fragilidades e dificuldades de aprendizado, dando a ele o suporte necessário para sanar deficiências pontuais, evitando assim situações de desmotivação e possível abandono do aprendizado.

Os jogos também possibilitam uma forma de aprendizado mais espontânea, pois o estudante busca as relações de aprendizados por seus próprios meios, e não apenas as recebe de forma explícita. Mesmo quando são usados somente jogos com função estruturalista, como colocar os elementos de uma frase na ordem correta ou escolher o verbo adequado para o contexto da frase, o elemento lúdico torna a atividade mais leve e divertida, despidendo-a da obrigatoriedade do acerto pertencente à autocrítica de muitas pessoas, motivando assim a sua execução. Na minha experiência em sala de aula, percebo que os alunos aguardam ansiosos por atividades lúdicas virtuais, e quanto mais próximas de um jogo, com elementos de competição ou de cooperação, maior é o entusiasmo, sobretudo nas aulas online, onde a interação entre todos é menor e o tempo parece passar mais devagar.

No desenrolar de qualquer tipologia de jogo, o conhecimento linguístico é altamente exigido para dar andamento no processo do alcance dos objetivos. Porém, sobretudo quando se trata de *videogames*, Leffa et al. (2012) defendem que certos tipos de jogos, como os de RPG, são capazes de mesclar a fantasia com a realidade, nos quais o jogador pode não perceber quando as esferas limitantes de tempo e espaço do jogo são desfeitos, e levar para a vida real traços dos personagens vividos na experiência. Isso acontece porque se faz necessária uma imersão no jogo, envolvendo o indivíduo não só mentalmente, como quando assistimos um filme ou lemos um livro, mas também fisicamente, produzindo um impacto permanente no jogador. Assim como fazer uma viagem nos ensina mais

sobre o local que ver um vídeo sobre ele, a sinestesia do jogo colabora para a internalização da experiência, trazendo para a vida real também as estruturas linguísticas usadas na situação.

Um *videogame* é definido por Leffa et al. (2012, p.218) como “um gênero do discurso multimodal” caracterizado por algumas variáveis contínuas, como a ludicidade, interatividade e imprevisibilidade, que podem se apresentar em maior ou menor grau, e algumas variáveis categóricas, mais rígidas na apresentação, como o algoritmo, a ação física do jogador e o suporte, que “será tipicamente um circuito eletrônico capaz de executar instruções, ao contrário de muitos outros jogos que têm como suporte elementos estáticos como o papel ou o tabuleiro”. Essas variáveis ainda podem se dividir entre obrigatórias ou opcionais, e citam o valor de entretenimento como uma variável obrigatória, enquanto o valor educativo seria uma variável opcional. A trajetória histórica dos videogames também é apresentada no artigo, desde o seu provável surgimento como mera atividade recreativa, em 1958, até os dias de hoje, quando “o *videogame*, visto como um objeto de lazer, pode resultar na aprendizagem da língua, oferecendo ao aluno três opções: (1) aprender a língua para jogar; (2) jogar para aprender a língua; e (3) fazer as duas coisas ao mesmo tempo”. (LEFFA et al., 2012, p.11)

Dessa forma, a possibilidade de usar um jogo virtual (ou *videogame*) para a assimilação das regras de uso dos verbos *Esserci* e *Avere* na língua italiana parece uma alternativa favorável ao aprendizado das mesmas, desde que empregados elementos gramaticais que elucidem ao estudante quando deve ser usado um dos verbos e quando deve ser usado o outro, como artigos e preposições de lugar. A ideia é a de vincular sempre o verbo *Avere* a um sujeito, e o verbo *Esserci* a um lugar (pois o que existe, está em um lugar). A atividade deve ser oferecida em uma plataforma online, gratuita e que abarque todos os elementos necessários para torná-la possível.

### **3 A ATIVIDADE E AS PLATAFORMAS**

#### **3.1 AS PLATAFORMAS**

Vimos anteriormente como o jogo, usado no ensino de línguas estrangeiras pode impulsionar a interação entre os alunos, fortalecer a sensação de pertencimento ao grupo, tornar a aula mais leve e divertida, fazendo o aluno “se esquecer” que está aprendendo, e induzir o aluno a pensar no funcionamento da língua, interiorizando assim, estruturas gramaticais e pragmáticas.

As plataformas analisadas para receber a atividade proposta foram a *Wordwall*, a *Quizlet* e a *Kahoot*. São todas plataformas de aprendizagem por meio de jogos educativos que oferecem recursos e planos gratuitos para o livre acesso de professores e estudantes de qualquer disciplina ou língua. As três plataformas oferecem também planos pagos, com mais recursos disponibilizados para os usuários.

### 3.1.1 *Wordwal*

A *Wordwall* é uma plataforma que disponibiliza uma grande diversidade de atividades interativas personalizadas, que podem ser usadas em todas as disciplinas, incluindo o ensino de línguas. Qualquer pessoa pode ter acesso às atividades dispostas na página inicial do site, que podem ser buscadas a partir de palavras-chave. Se a palavra-chave for “italiano”, por exemplo, são disponibilizadas na tela inicial várias atividades relativas à língua (figura 01). Quanto mais precisa a palavra-chave, mais específicos serão também os resultados.

Figura 01 - *print* do resultado da busca por *italiano*

10000+ resultados para 'italiano'

Você está procurando a página do perfil de **A Italiano ?**

**GATTO**  
 IL  
 LA  
 LO  
 L'

**ITALIANO**  
 Questionário por Anafernandes3

**In città \_\_\_\_\_  
 più persone**  
 A C'è B Ci sono  
 C Hanno

**Esserci x avere**  
 Questionário por Quezea  
 Italiano

**Qual  
 è il capoluogo  
 della Toscana?**  
 A Genova B Bari  
 C Firenze

**Quiz di Geografia**  
 Questionário por Quezea  
 Geography Italiano  
 Línguas Estrangeiras

**Rispondi alle domande (ci, ne e pronomi)**  
 Cartas aleatórias por Tatiegoroff  
 Ensino Fundamental II  
 Elementary School II Ensino Médio  
 High School Additional Language

Fonte: *Wordwall*

Depois de se registrar na plataforma, pode-se criar gratuitamente até cinco atividades que podem ser totalmente reeditadas, desde que no mesmo modelo da atividade original. Algumas opções de atividades estão disponíveis somente no modo pago profissional, no qual pode-se criar um número ilimitado de atividades a um preço mensal acessível. Nos planos pagos existe também a possibilidade de imprimir alguns modelos de atividades, e dependendo do seu formato, a plataforma oferece algumas opções de troca, com formatos de apresentação diferentes. O modelo “questionário”, por exemplo, pode mudar facilmente para os formatos “questionário de programa de televisão”, “abra a caixa”, “perseguição do labirinto” e “avião”, tornando a atividade muito mais atrativa se precisar ser repetida. Alguns formatos podem ser considerados meramente atividades interativas e muitas vezes usei exatamente a atividade de preenchimento de espaços do livro didático na plataforma apenas para tornar o momento da correção mais leve, por exemplo. Outros formatos, porém, gamificam a atividade, como aquele em que o jogador é representado por um avião e deve acertar a nuvem com a resposta correta, desviando daquelas com as respostas erradas, sob o risco de perder uma das suas três vidas no jogo (figura 02). Outro formato gamificado é o do labirinto, inspirado no clássico jogo pac-man, no qual o avatar do jogador deve chegar à resposta correta antes de ser atacado por inimigos (figura 03).

Figura 02 - *print* do jogo “avião”



Fonte: *Wordwall*

Figura 03 - *print* do jogo "labirinto"

Fonte: *Wordwall*

O criador das atividades pode compartilhá-las na plataforma ou mantê-las como recurso privado, usando-as em sala de aula e/ou enviando-as a seus alunos, atribuindo ainda seus nomes, data final para a sua realização e tabela de classificação. A atividade também pode ser incorporada ao Google Sala de Aula e compartilhada em algumas redes sociais, como o Twitter e o Facebook.

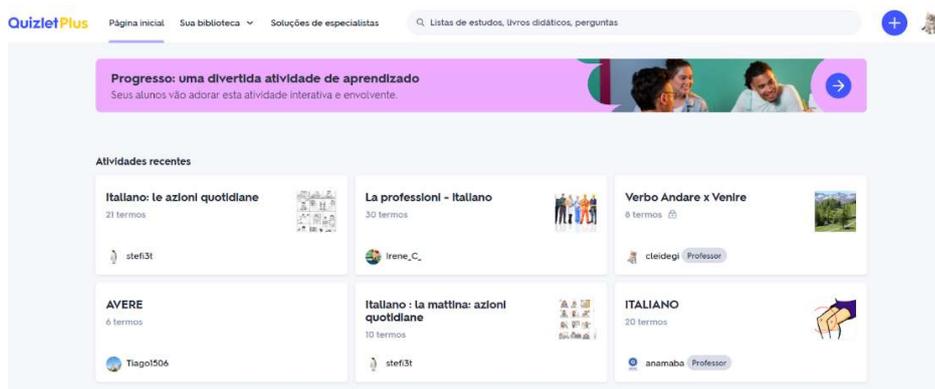
O *Wordwall* é um ótimo instrumento lúdico para o uso em sala de aula, com o intuito de fixar as estruturas gramaticais e pragmáticas de forma mais leve e divertida, mas nem sempre essas atividades podem ser consideradas jogos. Grande parte dos recursos apresentados podem ser considerados atividades interativas com visual tematizado ou colorido. Outra parte divide-se entre jogos didáticos e de raciocínio, como o jogo da forca, palavras cruzadas e caça palavras, e uma pequena parcela apresenta um número maior de elementos que as caracterizam como jogos, como a marcação do tempo e um número de vidas que se perde de acordo com os erros cometidos, além de objetivos extras às respostas às perguntas feitas.

### 3.1.2 Quizlet

A *Quizlet* é uma plataforma de ensino em geral que abrange muitos assuntos, que tem como principal meio de aprendizado os cartões de memorização (*flashcards*). Seu foco não é o ensino de línguas estrangeiras, mas podemos encontrar entre as opções de estudo vários assuntos de disciplinas em outras línguas, como a geografia italiana ou a história alemã, por exemplo, além dos próprios tópicos de gramática ou semântica da língua desejada. Com ele, é possível

criar seus próprios *flashcards*, acessar aqueles de outras pessoas, jogar jogos educativos e estudar o idioma desejado online (figura 04). O serviço é gratuito, podendo-se fazer uma assinatura paga para obter recursos extras, e as atividades podem ser mantidas no recurso privado ou serem disponibilizadas para o público.

Figura 04 - *print* do resultado da busca por *italiano*

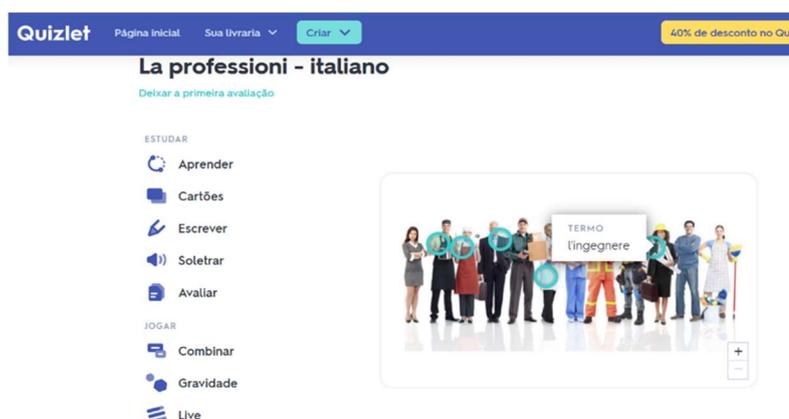


Fonte: Quizlet

Quando alguém acessa um *flashcard*, tanto seu quanto de outra pessoa, aparecem dois modos: o primeiro é *Aprender*, com cinco opções: estudar, cartões, escrever, soletrar e avaliar combinar e avaliar; o segundo é *Jogar*, com três opções: combinar, gravidade e Live. Vejamos do que se trata:

No modo *Aprender*, se escolhermos aprender as profissões em italiano, por exemplo, podemos selecionar o card *Le professioni* (imagem 05). A página inicial oferece então uma imagem com vários profissionais relacionados a ícones, que, se selecionados, indicam o seu nome de profissão.

Figura 05 - *print* do modo *Aprender*



Fonte: Quizlet

Logo abaixo tem uma lista com *cards* com os termos das profissões uma a uma com suas funções correspondentes, e a indicação daqueles que já foram estudados e aqueles que faltam ser aprendidos (figura 06).

Figura 06 - *print* do modo *Aprender*

**Termos nesta lista (30)** Suas estatísticas

**Ainda aprendendo (1)** Selecionar 1

Você começou a estudar os termos a seguir. Continue assim!

il dottore / la dottoressa / il medico	lavora in ospedale, cura i malati.		★ 🔊
--	------------------------------------	---	-----

**Não estudados (29)** Selecionar 29

Você ainda não estudou estes termos!

il pompiere / il vigile del fuoco	Spegne gli incendi.		★ 🔊
il dentista / la dentista	Cura i denti		★ 🔊

Fonte: Quizlet

A opção da tela inicial *Estudar* (figura 07) leva o aprendiz ao card a ser estudado.

Figura 07 – *print* do modo *Estudar*

Porta la posta.

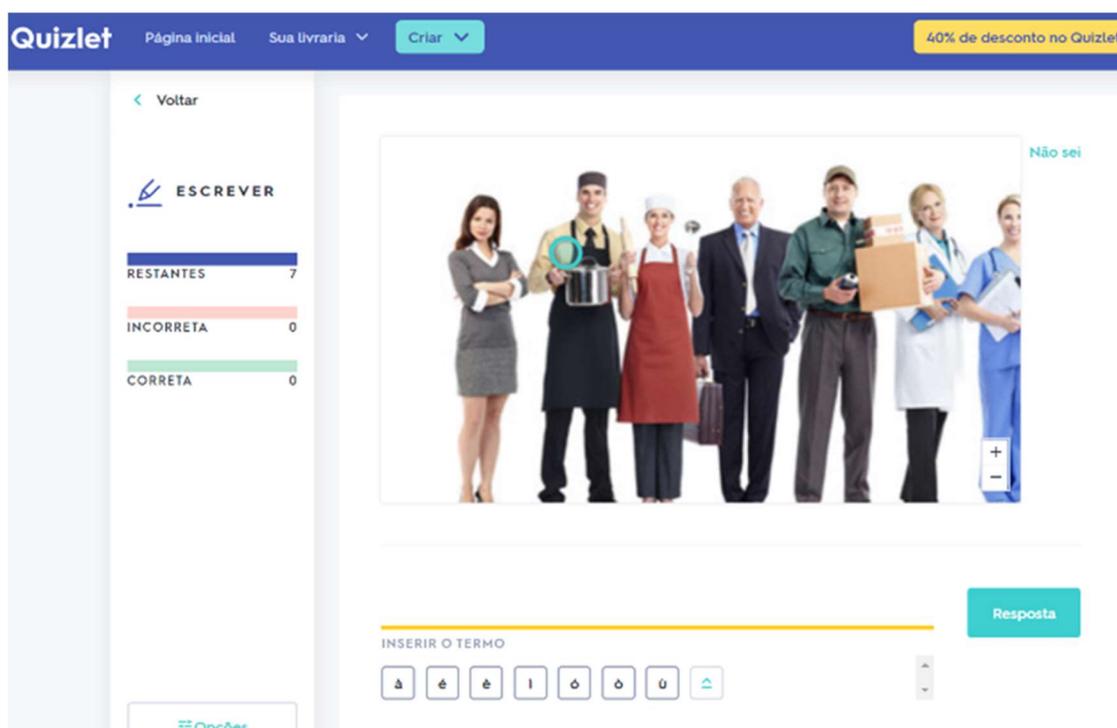


- |                       |                             |                          |                               |
|-----------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| 1 il cuoco / la cuoca | 2 il dentista / la dentista | 3 il postino/ la postina | 4 il cameriere / la cameriera |
|-----------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------------|

Fonte: Quizlet

A opção *Escrever* (figura 08) oferece ao aprendiz uma imagem com uma profissão selecionada e um espaço para escrever o seu nome.

Figura 08 - *print* do modo Escrever



Fonte: Quizlet

Na opção *Soletrar* (figura 09) existe um espaço para escrever o termo que se ouve no áudio ali disponível.

Figura 09 - *print* do modo Soletrar



Fonte: Quizlet

Na opção *Avaliar* (figura 10), o aprendiz encontra imagens de dez profissões para escrever seus nomes embaixo, além de mais 10 opções de múltiplas escolhas para descobrir os nomes das profissões das imagens apresentadas. As respostas podem ser verificadas.

Figura 10 - *print* do modo *Avaliar*



Fonte: *Quizlet*

Depois que os cards forem estudados, pode-se praticar o que foi aprendido na modalidade *Jogar*, em atividades da categoria *Agôn*, pois existem as possibilidades de competição síncrona com outras pessoas, ou assíncronas, contra a marca de tempo alcançada por todos os que jogaram com aquele card, registrada por ordem crescente. Por conta da possível aleatoriedade na escolha dos cartões presentes nos jogos, esses podem ser classificados também na categoria *Alea*.

Na opção *Combinar* (figura 11) é apresentada a imagem de todos os profissionais e os nomes das profissões, que devem ser combinados com suas imagens correspondentes. O tempo é cronometrado e o aprendiz tenta superar as melhores marcas de tempo registradas por outros jogadores.

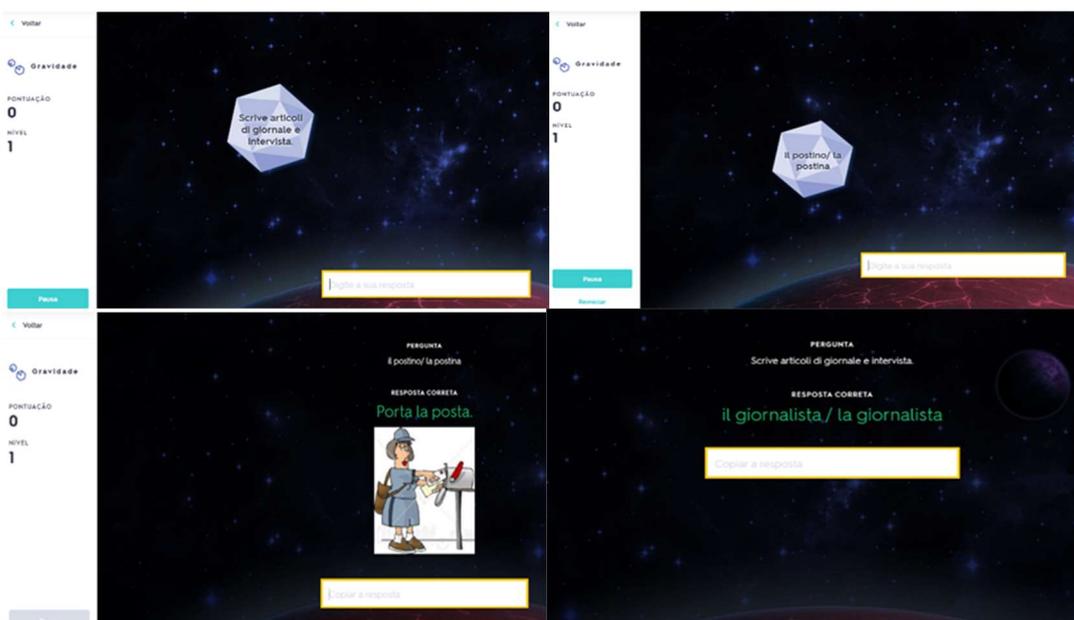
Figura 11 - *print* do modo *Combinar*



Fonte: Quizlet

No jogo *Gravidade* (figura 12) os jogadores precisam proteger o planeta Terra dos asteroides, que se aproximam com o nome de uma profissão. A missão do jogador é a de escrever rapidamente a função daquela profissão, antes que haja a colisão fatal. Pode-se inverter a ordem do que se deve escrever (termos e funções) e também escolher entre jogar com todas as profissões aprendidas ou aquelas selecionadas pelo computador, entre as opções fácil, médio e difícil.

Figura 12 - print do jogo *Gravidade*



Fonte: Quizlet

Existe ainda a opção *Quizlet Live* (figura 13), com uso semelhante ao *Kahoot*, onde pode-se escolher entre as opções de o *Quizlet* montar uma equipe aleatória para uma disputa síncrona ou jogar por conta própria (figura 14). Essa opção pode ser usada na sala de aula, mesmo no ensino remoto, de forma síncrona ou assíncrona. A plataforma cria um código QR da atividade que deve ser compartilhado com os alunos para o acesso ao jogo pelo celular (figura 15). No celular identifica-se com o nome ou apelido e os jogadores recebem as mesmas questões. Vence o primeiro que respondê-las corretamente.

Figura 13 - *print* do modo *Quizlet Live*



Fonte: *Quizlet*

Figura 14 - *print* do modo *Quizlet Live*



Fonte: *Quizlet*

Figura 15 - *print* do modo *Quizlet Live*

Fonte: Quizlet

O *Quizlet* é um instrumento muito válido para o ensino de línguas, pois além de despertar o interesse do aluno incluindo o lúdico no processo, não se trata de algo que apenas disfarça uma atividade de gramática. A plataforma oferece a oportunidade de o aluno estudar o conteúdo de forma prazerosa e depois provar o seu conhecimento de modo competitivo. Apesar de inicialmente eu tê-la considerado para receber a atividade proposta, pelo fato de oferecer ótimos recursos de memorização, a plataforma não pôde ser usada, pois oferece um único formato de atividade. Isso limita o seu uso, pois o criador deve seguir o modelo apresentado, o que nem sempre vem ao encontro da proposta didática almejada.

### 3.1.3 *Kahoot*

A *Kahoot* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos de testes de múltipla escolha, que são disponibilizados aos alunos pelo professor e com os quais os alunos se conectam por meio de um *pin* de acesso ou um código QR gerado para aquela atividade específica, permitindo a interatividade entre os alunos durante as aulas síncronas ou em momentos assíncronos (figura 16). Nas aulas síncronas, cada aluno responde às perguntas com seus próprios dispositivos de conexão com a *internet*, e as respostas do grupo aparecem em uma tela maior e de comum acesso a todos, disponibilizada pelo professor, que pode ser a de um computador ou tablet.

Figura 16: *print* dos modos de acesso ao jogo

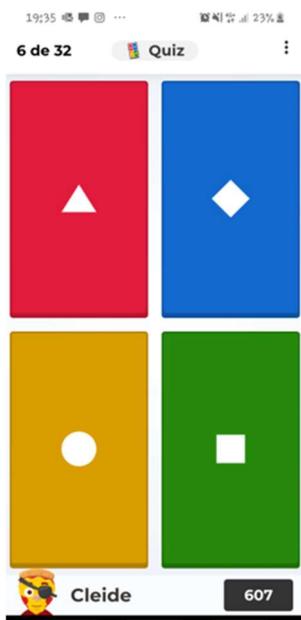
Fonte: Kahoot

A *Kahoot* foi a plataforma que escolhi para apresentar a atividade sobre o uso dos verbos *esserci* e *avere*, pois foi a que mais ofereceu recursos que vinham ao encontro da minha ideia inicial. Foi, por exemplo, a única plataforma que ofereceu a opção de mesclar formatos na mesma atividade, como questões de múltipla escolha e de verdadeiro e falso. A plataforma também permite que se insiram slides explicativos em diferentes momentos da atividade, o que foi providencial para a proposta de uma atividade que ensina, permitindo ao professor o momento da revisão, quando usada em sala de aula, e ao estudante a oportunidade de desenvolvê-la autonomamente, seja para revisão ou aprendizado. Os slides explicativos foram usados no início da atividade proposta.

Na *Kahoot*, as perguntas são apresentadas antes, com um breve marcador de tempo para introduzir as respostas. Assim, o jogador tem a oportunidade de usar o próprio conhecimento antes de rever as opções de resposta, que são apresentadas em bases retangulares de cores diferentes. As questões em si são expostas somente na tela principal (figura 17), no dispositivo base, e os jogadores escolhem a opção correta clicando no retângulo de cor idêntica à resposta desejada no seu celular ou tablet (figura 18).

Figura 17: *print* da tela principal

Fonte: Kahoot

Figura 18: *print* da tela do celular

Fonte: *Kahoot*

O tempo dessa escolha pode ser definido pelo designer do jogo, entre 5 segundos e quatro minutos, e a minha escolha foi o de 30 segundos, para aumentar a tensão dos jogadores e não prolongar demais o tempo total da atividade. Quem comanda o jogo no dispositivo base, seja o professor em sala de aula ou o próprio estudante autonomamente, tem o poder de determinar o tempo de intervalo entre uma pergunta e outra. Esse tempo pode ser útil para comentários breves do professor, a fim de revisar as principais regras de uso dos verbos.

A princípio a disposição dos verbos nas respostas havia sido feita de forma aleatória, para elevar o fator competitivo, mas ao testar a atividade, me dei conta que o que deveria ser testado era a capacidade de responder corretamente às questões, e não aquela de encontrar a resposta correta. Ou seja, para algumas pessoas o fato de dispor os verbos em posições diferentes a cada rodada pode ser um frustrante elemento dificultador, pois mesmo sabendo a resposta podem perder pontos ao demorar mais que os colegas para encontrá-la.

A *Kahoot* disponibiliza as atividades no modo clássico, jogado individualmente, e o modo em equipe, que funciona da mesma forma, com mais jogadores formando equipes diferentes (figura 19). Trata-se de um jogo competitivo que escolhe o vencedor não somente pela escolha correta das respostas, mas também pelo tempo que o jogador emprega para fazê-lo. O *ranking* de pontuação é

dado automaticamente após cada rodada, e os participantes podem acompanhar sua evolução em relação aos adversários, estimulando a competitividade entre eles. O pódio com os três primeiros colocados encerra a atividade, e cada um deles recebe também a mensagem de vencedor no seu dispositivo. Se for pertinente, o momento do pódio pode ser reproduzido novamente pelo professor.

Existem ainda os modos guiados pelos alunos, mais gamificados, nos quais as jogadas da equipe são disponibilizadas somente após a resposta correta a três perguntas feitas. Nesse modo encontram-se quatro jogos, diferentes entre si quando se trata da cooperação entre os jogadores para alcançar o objetivo (figura 19). É importante ressaltar que nesse modo os slides explicativos não são disponibilizados na atividade.

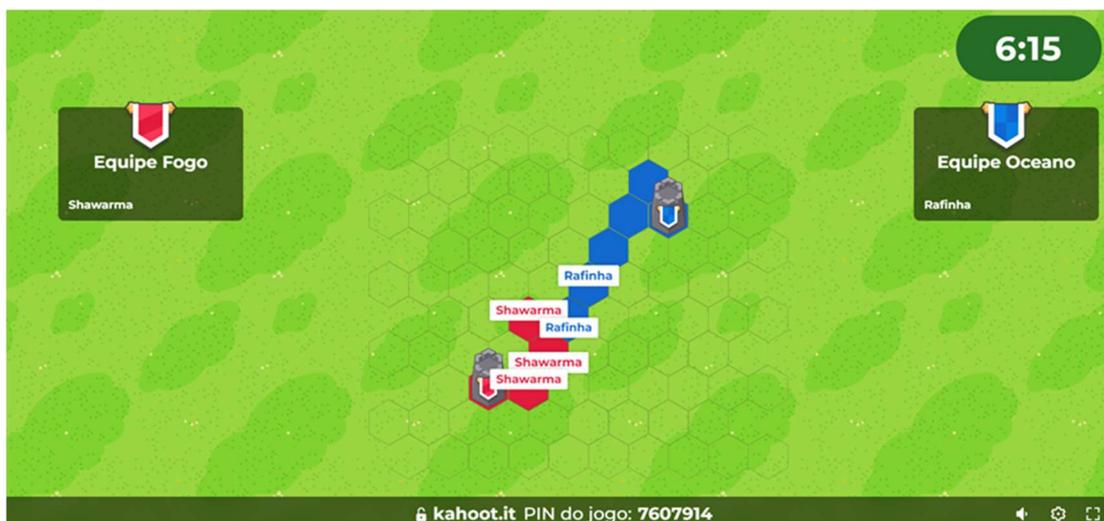
Figura 19: *print* dos modos de jogo



Fonte: Kahoot

No modo *Reino das Cores* os jogadores são divididos em duas equipes que competem entre si pelo domínio do maior espaço físico dos reinos, demarcando, a cada três respostas corretas, uma área com a sua cor. Vence a equipe que tiver a maior área coberta ou que isolar o castelo do reino adversário (figuras 20 e 21).

Figura 20: *print* da tela principal no jogo *Reino das Cores*



Fonte: Kahoot

Figura 21: *print* da tela do jogador (celular) no jogo *Reino das Cores*



Fonte: Kahoot

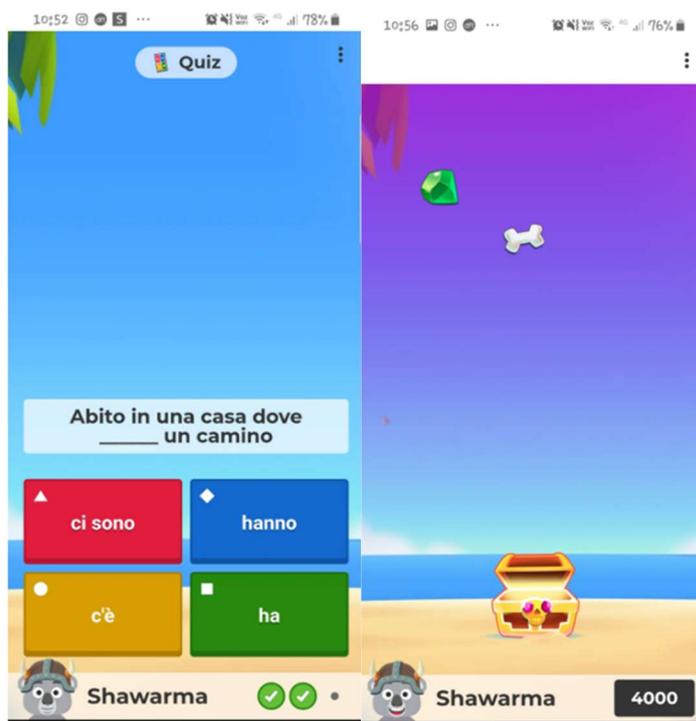
No modo *Treasure trove* os jogadores competem livremente entre si e vence aquele que colher mais joias para o seu baú de tesouro, cuidando para não colher outros objetos, que diminuem a sua pontuação parcial. O tempo para a coleta das joias é dado após a resposta correta a três questões da atividade.

Figura 22: *print* da tela principal no jogo *Treasure trove*



Fonte: Kahoot

Figura 23 e 24: *prints* da tela do jogador (celular) no jogo *Treasure trove*



Fonte: Kahoot

No modo *Submarine squad* todos os jogadores se unem para impulsionar o submarino na fuga de um peixe gigante, que pode engoli-lo se as perguntas não forem respondidas a tempo (figura 25). O elemento dificultador é a descrição de símbolos que aparecem aleatoriamente entre os jogadores, e que devem ser

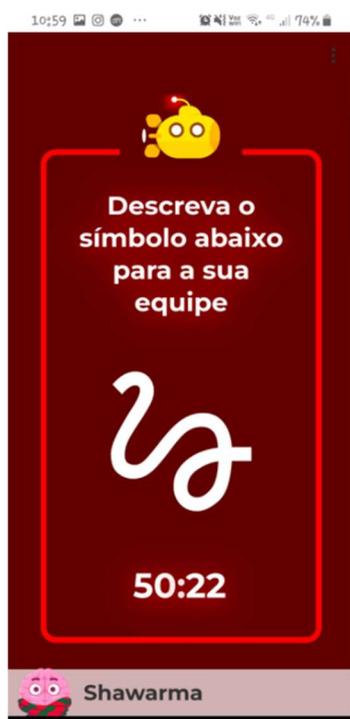
identificados pelos outros participantes nos próprios dispositivos (figura 26). Este pode ser um momento para explorar a habilidade oral em língua estrangeira, se a atividade é aplicada a uma classe de estudantes mais avançada.

Figura 25: *print* da tela principal no jogo *Submarine squad*



Fonte: Kahoot

Figura 26: *print* da tela do jogador (celular) no jogo *Submarine squad*



Fonte: Kahoot

No modo *Arte para relaxar* os jogadores se unem para dar imagem e cor a uma obra de arte previamente escolhida pelo voto de todos os jogadores. A cada resposta correta o jogador recebe pincéis que são acumulados e usados no

momento que considerar mais propício. Quando a obra estiver completa, aparece o relatório de quem participou mais da sua concepção e de que forma.

Figura 27: *print* da tela principal no jogo *Arte para relaxar*



Fonte: Kahoot

Figura 28: *print* da tela do jogador (celular) no jogo *Arte para relaxar*



Fonte: Kahoot

### 3.1.4 Tabela comparativa das plataformas

Pode-se verificar abaixo os quesitos apresentados por cada uma das plataformas, que foram analisados para a escolha daquela que receberia a atividade proposta. As cores seguem a legenda:

■ insatisfatório

■ satisfatório

	Diversidade de atividades	Interação entre os jogadores	Exposição de material explicativo
<i>Wordwall</i>	A plataforma <i>Wordwall</i> oferece uma vasta diversidade de atividades didáticas, desde aquelas em que o aluno completa espaços vazios com a palavra correta àquelas gamificadas, com pontuação, que estimulam a superação dos objetivos.	Não existe a interação entre os jogadores, que realizam as atividades individualmente. Pela sua apresentação colorida e gamificada, a plataforma faz sucesso durante as aulas, com atividades guiadas pelo professor.	A <i>Wordwall</i> não oferece recursos para a apresentação prévia de material explicativo.
<i>Quizlet</i>	A <i>Quizlet</i> oferece apenas um tipo de atividade educativa que apresenta várias etapas de estudo antes da verificação do conhecimento adquirido por meio de um jogo (optativo).	Os jogadores podem interagir em atividades guiadas pelo professor durante as aulas e também em atividades assíncronas, sem o auxílio do professor.	A plataforma permite a apresentação de termos e significados por meio de <i>flashcards</i> , mas esse modelo de apresentação não convinha à atividade <i>proposta</i> .
<i>Kahoot</i>	A plataforma <i>Kahoot</i> oferece algumas opções de formatos de questões dentro da mesma atividade, que pode ser transformada em 5 jogos com dinâmicas diferentes.	Os jogadores podem interagir em atividades guiadas pelo professor durante as aulas e também em atividades assíncronas, sem o auxílio do professor.	A plataforma permite a exposição de material explicativo antes do início dos jogos.

O uso das plataformas apresentadas em sala de aula pode ser considerado também um modo de inclusão, que pode ter duas vertentes: na primeira, quando os alunos são jovens, o professor entra em seu universo virtual, possibilitando-lhes usar suas habilidades tecnológicas para adquirir e demonstrar conhecimento, facilitando um processo de empatia entre ambas as partes, o que resulta em um ambiente de confiança também mútua. Na segunda vertente, quando os alunos têm mais idade, a inclusão é digital, trazendo essas pessoas a essa nova realidade, o que resulta em satisfação e empoderamento, e obtém a mesma resposta de confiança mútua.

### 3.2 A ATIVIDADE

A atividade tem como público alvo estudantes adultos do nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), por ser o nível iniciante, no qual são aprendidos os verbos *esserci* e *avere*. Isso porque, se apresentados desde o princípio dentro de contextos que assegurem o seu uso legítimo, acredita-se

diminuir consideravelmente as possibilidades de interferência ou vínculo relativos aos usos do verbo *ter* na língua portuguesa. Os contextos comunicativos são apresentados na sua maioria em períodos simples, com elementos que sinalizem o uso dos diferentes verbos. A ideia inicial era a de apresentar também períodos compostos, aumentando ainda mais o seu grau de dificuldade à medida em que a atividade fosse realizada, incluindo os dois verbos na mesma frase. Porém, a plataforma *Kahoot* permite a escolha de duas respostas diferentes somente quando correspondem à mesma situação, não sendo possível identificar a cada situação da frase corresponderia cada um dos verbos.

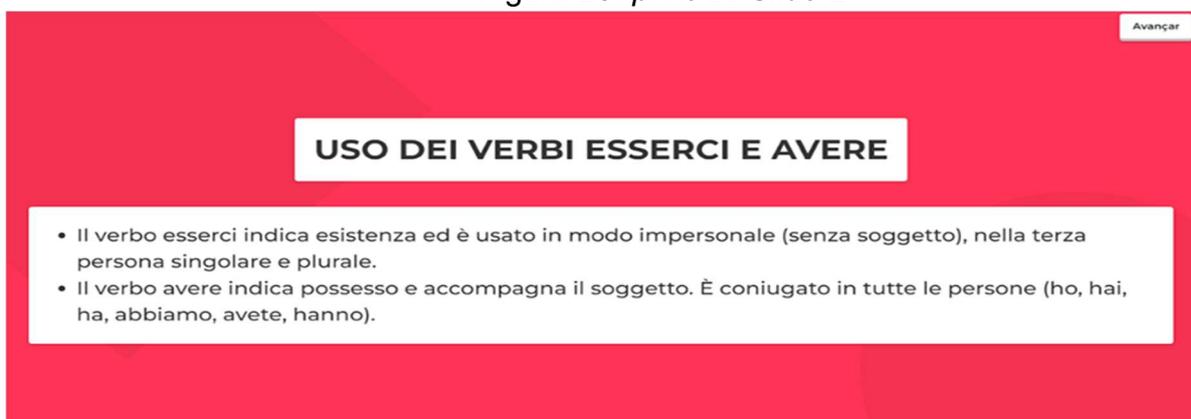
A atividade foi iniciada com a exposição dos *slides* explicativos, que apresentam algumas características e situações de uso de cada um dos verbos *esserci* e *avere* (*figuras 28, 29, 30 e 31*). Procurou-se desvincular o uso dos verbos italianos ao verbo *ter* português, correspondendo-os aos verbos existir e possuir:

Figura 28: *print* do Slide 1



Fonte: *Kahoot*

Figura 29: *print* do Slide 2



Fonte: *Kahoot*

Figura 30: *print do Slide 3*

Avançar

### USO DEI VERBI ESSERCI E AVERE

- Se il verbo è usato con un soggetto (lui/lei) usiamo il verbo **Avere**. Questo soggetto può essere una persona, animale o cosa ed è frequentemente accompagnato da un articolo (il/lo/l'/la)
- Esempi: Carlo ha un cane/quella ragazza ha i capelli lunghi.

Fonte: *Kahoot*Figura 31: *print do Slide 4*

Avançar

### USO DEI VERBI ESSERCI E AVERE

- Se il verbo è usato con un luogo, può apparire nella frase una preposizione di luogo (in/a/nel/all'a) o un riferimento come dietro, vicino, accanto, tra l'altro.
- Esempi: In quella casa c'è un bel giardino/Dentro la borsa c'è la chiave di casa.

Fonte: *Kahoot*

Do slide 5 ao 10 são apresentadas 6 questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta, contendo as conjugações de *esserci* e *avere* na terceira pessoa do singular e do plural (*c'è/ci sono, ha/hanno*). Essas são as conjugações que geram mais incertezas no estudante de italiano que tem como língua mãe o português. A intenção dessas questões é a de auxiliar a memorização das regras de uso dos verbos.

- *Verbo che indica la presenza di qualcosa in un luogo (singolare):*
- *Verbo usato con soggetti (persone o cose, singolare)*
- *Verbo che indica esistenza (singolare)*
- *Verbo che indica possesso (singolare)*
- *Verbo che indica che qualcuno possiede qualcosa (singolare)*

- *Verbo usato nella forma impersonale (senza soggetto/singolare)*

Do slide 11 ao 15 são apresentadas questões de verdadeiro ou falso, com afirmações envolvendo o uso dos dois verbos. Nessas questões o jogador não precisa escolher o verbo correspondente à definição, mas precisa pensar se afirmação está correta, o que muda o estímulo cognitivo.

- *C'è e ci sono sono usati per indicare possesso*
- *“Ha un gatto” significa “Há um gato”*
- *Il verbo avere indica possesso*
- *Il verbo esserci è usato insieme a preposizioni di luogo*
- *Il verbo esserci indica possesso*

Do slide 16 ao 21 são apresentadas questões de múltipla escolha com frases que devem ser completadas com o verbo correto dentre as conjugações dos verbos *esserci* e *avere* na terceira pessoa do singular e do plural (*c'è/ci sono, ha/hanno*). Nessa terceira etapa o jogador verifica se é capaz de colocar em prática as regras apresentadas nos slides anteriores.

- *Laura ha la patente di guida*
- *C'è un topo in cucina*
- *I miei genitori hanno una casa grande*
- *Ci sono due pennarelli sul tavolo*
- *La bambina ha paura del buio*
- *C'è un cane davanti alla scuola*

Do slide 22 ao 26 as questões voltam a ser de optar por verdadeiro ou falso, com afirmações envolvendo o uso dos dois verbos. Ao retornar às questões referentes às regras de uso dos verbos, a intenção é a de reforçá-las após tê-las posto em prática nas situações comunicativas às quais se referem.

- *Il verbo esserci indica esistenza*
- *“Ha un gatto” significa “possui um gato”*
- *Il verbo avere indica esistenza*
- *Il verbo avere indica possesso*
- *Il verbo avere è accompagnato da un soggetto*

As últimas 6 questões são de múltipla escolha, com frases para completar com os verbos *esserci* e *avere* na terceira pessoa do singular e do plural (*c'è/ci sono, ha/hanno*). Nessa rodada são apresentados três pares de frases muito

parecidas, nas quais o jogador deve prestar atenção nos elementos apresentados que indicam o uso do verbo *avere* (sujeito) ou verbo *esserci* (referência ou preposição de lugar).

- *Abito in una casa dove c'è un camino*
- *La piazza ha circa sei, sette alberi*
- *Abito in una casa che ha un camino*
- *In questa attività ci sono troppe frasi*
- *Nella piazza c'è solo un albero*
- *Questa attività ha troppe frasi*

A alternância entre as apresentações das questões (*quiz* e verdadeiro ou falso/ afirmações sobre as regras de uso dos verbos e frases para completar) busca em um primeiro momento não entediar o jogador, oferecendo estímulos cognitivos diferentes, visto que a atividade possui um grande número de questões. Um outro motivo é o de oferecer ao jogador a oportunidade de memorizar as regras e aplicá-las, voltando a confirmá-las para depois reaplicá-las, em um círculo virtuoso de aprendizado.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a minha experiência de 5 anos como professora de italiano pude perceber que, entre meus alunos, talvez a dificuldade mais presente seja a de assimilar quando, em quais contextos e situações devem ser usados os verbos *Esserci* e *Avere*. Digo isso porque percebo que essa confusão os acompanha em todos os níveis de aprendizado, do básico ao avançado. Por isso o tema pesquisado é importante para o ensino da língua italiana para brasileiros; é preciso que os professores entendam porque isso acontece e, assim, busquem uma forma diferente daquela que se encontra nos manuais didáticos, uma forma mais adequada para o ensino desses verbos para seus alunos, que os coloque em confronto, esclarecendo suas diferenças de significados e usos.

Entretanto, apesar de ser uma questão relevante para o ensino da língua italiana, a publicação de estudos referentes a ela é praticamente inexistente. Na verdade, encontro pessoalmente muita dificuldade em encontrar publicações relativas a questões linguísticas da língua italiana no Brasil, percebendo-se certa

tendência de publicações relativas aos estudos da tradução e da literatura. Assim, cada professor de italiano deve contar com suas próprias percepções, muitas vezes por meios comparativos, e encontrar modos de elucidar o funcionamento da língua alvo.

Ao discutir sobre a grande incidência de erros de uso dos verbos *esserci* e *avere* para um estudante brasileiro de italiano espera-se que os professores lancem sobre esse assunto um olhar mais atento, auxiliando seus alunos na transposição desse desafio, preferivelmente tendo o lúdico como aliado para tornar o momento do aprendizado mais dinâmico, leve e divertido. A questão inicial do trabalho “como o lúdico pode auxiliar no processo de ensino/aprendizagem dos verbos *esserci* e *avere* para estudantes brasileiros?” é respondida com a disponibilização de uma atividade que ofereça subsídios para a percepção dos contextos nos quais cada um desses verbos deve ser usado já nas classes iniciais, que pode se revelar uma grande contribuição para o seu aprendizado efetivo. Porém, esse recurso de nada valeria se não fosse compartilhado, e a relevância maior deste trabalho poderá ser a democratização do saber, por meio da disponibilização dessa atividade na plataforma *Kahoot* sob o título “*Uso dei verbi esserci e avere*”, do usuário *Cleidegi*, com livre acesso a professores e estudantes da língua italiana.

Certamente muito ainda há para se fazer. A proposta da atividade foi o início de um trabalho que, espera-se, seja continuado com a sua aplicação e análise dos resultados para medir a sua eficácia. A partir da verificação de um impacto positivo no aprendizado, poder-se-á usá-la como base para atividades que abordem outras questões linguísticas desafiadoras.

## REFERÊNCIAS

AMBROSINI, Telmo; BORRAZ, Cleide G.; BUNN, Daniela; SILVA, Mellina A. **A sala de aula invertida e o lúdico no ensino remoto de italiano: atividades propostas.** Revista de Italianística, nº 42, dez. 2021. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/186882>

BACCIN, Paola. **Material Didático para o Ensino do Italiano a Brasileiros sob o Ponto de Vista da Comunicação Intercultural.** Revista de Graduação USP, São Paulo, vol.1, n.2, p.43-48, nov. 2016

BACCIN, Paola et al.. Dire Fare Partire! Lezione 7, disponível em: [https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/27386/mod\\_imsdp/content/1/verbi\\_esser\\_ci\\_e\\_aver.html](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/27386/mod_imsdp/content/1/verbi_esser_ci_e_aver.html)

BARROS FULGÊNCIO de, Lúcia Monteiro. **A otimização de estratégias didáticas através da Análise Contrastiva.** Revista de Italianística, n. 26, p. 73-90, 2013.

CARDOSO, Tatiana F.R; GUEDES, Marise R; LACERDA, Maria F.P de. **O uso multifuncional do verbo Ter em textos veiculados pela revista Veja.** XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA. Rio De Janeiro: CIFEFIL, 2014

COSTA, Diogo Neves da. **O Uso de Jogos no Ensino de Língua Estrangeira.** Revista AnimaEco, Rio de Janeiro, vol.3, jan/dez. 2012

CUSTURERI, Alice. **Interferências na aquisição do italiano como língua estrangeira por alunos brasileiros.** Uma abordagem contrastiva. 2018.

CRUZ, Fernanda Pereira da. **Grammatica a Portata di Mano.** 2ª ed. Porto Alegre: Ciudadela, 2015.

DIAS, Isabel Simões. **O lúdico.** Educação & Comunicação, nº 8, 2005, p.121-133

EURODICAS, disponível em: <https://www.eurodicas.com.br/linguas-mais-estudadas-no-mundo/>

FERRARO, José L. **Wittgenstein e os Jogos de Linguagem.** Revista Educação Pública, 2021.

FREITAS, Paula Garcia de. **Ensinar italiano para brasileiros: dificuldades e facilidades.** 2010.

GRILLO, Rogério de M; PRODÓCIMO, Elaine. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana.** Educação física, esporte e saúde, Campinas: SP, v. 15, n. 2, p. 251-256, abr./jun. 2017.

JORTVEIT, Oddbjorn. **O verbo Ter na língua portuguesa do Brasil: um estudo pancrônico à luz da linguística cognitiva**. Dissertação de mestrado - Universidade de Oslo, Oslo, p.115. 2010

KAHOOT, disponível em <https://kahoot.com/schools-u/>

LEFFA, V. J.; BOHN, H. I.; DAMASCENO, V. D.; MARZARI, G. Q. **Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula**. Revista de Estudos da Linguagem, v. 20, p. 209-230, 2012.

MAR, Gisele Domingos do. **Jogando para aprender: o lúdico no ensino de línguas**. In: CONGRESSO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San Pablo. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Hispanistas, Available from: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000012002000100027&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100027&lng=en&nrm=abn)>. Access on: 13 Aug. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes lúdico. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/ludico/>>.

MICHAELIS, disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/l%C3%BAdico/>

NASCIMENTO, Francimaria Machado do. SILVA, Fabio Rafael Dias da. MORAES, Patrícia Vieira de. **Jogos no ensino da Língua Inglesa: um facilitador do ensino-aprendizagem**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 07, Vol. 02, pp. 05-15. Julho de 2019. ISSN: 2448-0959

O italiano é a quarta língua mais estudada do mundo. Davidschool.com, 2020. Disponível em: <https://www.davidschool.com/pt-br/italiano-quarta-lingua-mais-estudada-do-mundo/>

PICCOLO, Gustavo M. **O universo lúdico proposto por Caillois**. efdesportes.com, Buenos Aires, Ano 13, Nº 127, Dezembro de 2008.

PRIBERAM, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/l%C3%BAdico>

QUIZLET, disponível em <https://quizlet.com/latest>

SANTOS, Taciana da Silva. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem**. 2019. Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2019, disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/565843>

SILVA, Gisvaldo Araújo. **A era do pós método: o professor como intelectual**. Linguagens & Cidadania, v.6, n2, jul/dez, 2004. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28979>

SZUNDY, Paula Tatianne C. **A Construção de Conhecimento no Jogo e Sobre o Jogo: Ensino e Aprendizagem de LE e Formação Reflexiva**. 2005. Tese

(Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis.** Revista eletrônica do Instituto de Humanidades, v. 8, n. 30, p. 1-14, 2009.

WEININGER, Markus J. **Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno.** O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, p. 41-68, 2001.

WORDWALL, disponível em <https://wordwall.net/pt/community>