

**LUCIANA LANHI BALTHAZAR**

**UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE AS ATIVIDADES ORAIS DE  
LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS A INICIANTEs  
DE LÍNGUA ITALIANA**

**FLORIANÓPOLIS – SC**

**2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

**LUCIANA LANHI BALTHAZAR**

**UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE AS ATIVIDADES ORAIS DE  
LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS A INICIANTE  
DE LÍNGUA ITALIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Formação de Educadores.

**Orientadora:** Profa. Dra. Rosely Perez Xavier

**FLORIANÓPOLIS - SC**

**2009**

**LUCIANA LANHI BALTHAZAR**

**UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE AS ATIVIDADES ORAIS DE  
LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS A INICIANTE  
DE LÍNGUA ITALIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**Banca examinadora:**

Orientador:

---

Profª. Dra. Rosely Perez Xavier  
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro:

---

Profª. Dra. Cristiana Tramonte  
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro:

---

Profª. Dra. Elisabetta Santoro  
Universidade de São Paulo

Membro:

---

Profª. Dra. Andréia Guerini  
Universidade Federal de Santa Catarina

**Florianópolis, 27/05/2009**

**Aos meus pais...**

**...por tudo aquilo que sou hoje!**

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho só foi possível devido à preciosa colaboração de algumas pessoas.

À profa. Dra. Rosely Perez Xavier pela dedicação, competência e paciência com que orientou esta dissertação. Meus agradecimentos pelas reuniões, correções e empréstimos de livros.

À profa. Zélia Anita Viviani pelo incentivo e encontros para a preparação do pré-projeto.

À minha amiga e tradutora, Claudia Pinto, minha gratidão pelas horas de dedicação com as traduções do inglês para o português e pelas conversas de incentivo.

À coordenação, professores, colegas e funcionários do programa do Mestrado em Educação da UFSC.

Aos meus alunos que me fazem sentir diariamente o prazer da docência.

Aos meus amigos que me apoiaram com palavras e gestos de carinho nos momentos em que achei que não fosse conseguir concluir a pesquisa.

Aos meus pais, Erny e Idavina, e ao meu irmão Tarcísio que sempre acreditaram em mim e me dão a força necessária para seguir a caminhada, meu muito obrigada.

## RESUMO

Este trabalho analisa como a produção oral se constitui em estágios iniciais de aquisição de língua estrangeira (italiano). O estudo, de natureza qualitativa, examina as atividades orais de dois livros didáticos: *In Italiano 1* e *Espresso 1*, visando definir suas características cognitivas (SKEHAN, 1998), interativas (ROBINSON e GILABERT, 2007) e de *design* (MARIANO *et al.*, 2006; RICHARDS e RODGERS, 1986), bem como a perspectiva de aprendizagem subjacente a essas atividades. Os dados mostraram que no *In Italiano 1* as atividades orais são apresentadas de forma descontextualizada, mecanizada e predominantemente nos formatos de pergunta e resposta e transformação. No *Espresso 1*, por outro lado, as atividades orais são propostas em contextos criados para a prática de funções comunicativas, e essas atividades são, em sua maioria, exercícios situacionais de gramática (ELLIS, 2003). Tarefas orais, práticas conversacionais e estimulações lingüísticas também estão presentes, embora em escala menor. Os formatos mais frequentes no *Espresso 1* são a entrevista, a representação de papéis e a repetição, o que torna grande a familiaridade dos alunos com os gêneros entrevista e diálogo, diferente do *In Italiano 1*, que restringe a produção de fala a unidades da língua (palavras e orações), ao invés de unidades de comunicação discursiva (BAKHTIN, 1992). Em ambos os livros os alunos não são solicitados a falar sobre um determinado assunto. Porém, no *Espresso 1* eles podem dialogar com o colega, utilizando vocábulos e funções comunicativas referentes às situações criadas. Por fim, a familiaridade de algumas atividades orais foi considerada alta nos dois livros, devido à frequência de seus formatos ao longo das unidades de ensino. As condições de realização das atividades orais em ambos os livros são fechadas, monológicas, mas também dialógicas no *Espresso 1*. As atividades de discussão, encontradas nesse livro, são todas divergentes. Com base no perfil das atividades analisadas em ambos os livros, foi possível concluir que o *In Italiano 1* segue a perspectiva de aprendizagem behaviorista e a visão estruturalista de língua e linguagem, enquanto que o *Espresso 1* parece sinalizar princípios da teoria de aquisição de habilidades, propondo uma metodologia APP (Apresentação, Prática e Produção). Ambos os livros seguem uma visão de ensino itematizado por estruturas e funções comunicativas, respectivamente. A oralidade acompanha esta visão. Embora a análise nesta pesquisa seja centrada no material impresso e, por esta razão, não considera as alterações metodológicas que o professor possa realizar na ação, este trabalho contribui na caracterização de perfis de atividades orais para iniciantes da língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** atividades orais, língua estrangeira (italiano), visão de aprendizagem

## RIASSUNTO

Questo lavoro analizza come la produzione orale viene costituita nelle prime tappe dell'acquisizione di una lingua straniera (italiano). La ricerca, di natura qualitativa, analizza le attività orali di due libri didattici: *In Italiano 1* e *Espresso 1* con lo scopo di definire le caratteristiche cognitive (SKEHAN, 1998), interattive (ROBINSON e GILABERT, 2007) e il *design* (MARIANO *et al.*, 2006; RICHARDS e RODGERS, 1986), così come l'approccio di apprendimento collegato all'abilità orale. I dati hanno dimostrato che nel libro *In Italiano 1* le attività orali sono presentate senza contesto e in forma meccanica, soprattutto nei formati di domande e risposte e trasformazione. Nel libro *Espresso 1* invece le attività orali sono proposte dentro contesti creati per praticare le funzioni comunicative, le attività sono soprattutto esercizi situazionali di grammatica (ELLIS, 2003). Possono essere trovati, anche se in minori quantità, i task orali, le pratiche comunicative e le stimolazioni linguistiche. I formati più frequenti nell'*Espresso 1* sono l'intervista, la simulazione e la ripetizione, perciò è grande la familiarità degli allievi con i generi intervista e dialogo, diversamente dal libro *In Italiano*, che restringe la produzione del parlato a unità di lingua (parole e frasi), invece di unità di comunicazione discorsiva (BACHTIN, 1992). In entrambi i libri non è richiesto agli allievi di parlare su un determinato argomento. Nel libro *Espresso 1*, tuttavia, possono dialogare con il collega utilizzando vocaboli e funzioni comunicative collegati alle situazioni create. Infine, la familiarità di alcune attività orali è stata considerata alta nei due libri, data la frequenza dei formati durante le unità di apprendimento. Le condizioni di realizzazione delle attività orali nei due libri sono chiuse, monologiche, ma anche dialogiche nel libro *Espresso 1*. Le attività di discussione che si incontrano in questo libro sono tutte divergenti. Basandosi sul profilo delle attività orali dei due libri è stato possibile concludere che *In Italiano 1* segue una prospettiva di apprendimento behaviorista e la visione strutturalista di lingua e linguaggio; diversamente, *Espresso 1* sembra presentare principi della teoria di acquisizione di abilità, proponendo una metodologia PPP (Presentazione, Pratica e Produzione). Entrambi seguono una visione di insegnamento formato rispettivamente da strutture e funzioni comunicative. L'oralità segue questa visione. Nonostante l'analisi sia fatta su materiale cartaceo e per questo non considera le alterazioni metodologiche che l'insegnante possa realizzare, questo lavoro contribuisce alla caratterizzazione di profili di attività orali per principianti di lingua straniera.

**PAROLE CHIAVE:** attività orali, lingua straniera (italiano), visione di apprendimento.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – PREÂMBULOS</b>	8
1.1 Motivação pessoal	8
1.2 Contextualização da pesquisa	10
1.3 O papel da produção oral na aquisição de línguas estrangeiras	14
1.4 O ensino da língua italiana no Brasil	17
1.5 Estrutura da dissertação	23
<b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	24
2.1 Questões terminológicas	24
2.2 Atividades de ensino e aprendizagem	29
2.3 Atividades orais centradas na forma	34
2.4 Atividades orais centradas no significado	37
2.5 Abordagens teóricas subjacentes às atividades orais centradas na forma	40
2.5.1 Teoria Behaviorista	40
2.5.2 Teoria da Aquisição de Habilidades	42
2.6 Abordagens teóricas subjacentes às atividades centradas no significado	46
2.6.1 Hipótese da Interação Negociada	46
2.6.2 Teoria Sociocultural	49
2.6.3 Perspectivas cognitivas subjacentes às atividades com foco no significado	51
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b>	59
3.1 Delineamento da pesquisa	59
3.2 <i>In Italiano</i>	60
3.3 <i>Espresso</i>	64
3.4 A análise dos dados	68
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS</b>	72
4.1 As atividades orais do livro <i>In Italiano 1</i>	72
4.2 As atividades orais do livro <i>Espresso 1</i>	83
<b>CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES</b>	113
<b>REFERÊNCIAS</b>	117



## CAPÍTULO I - PREÂMBULOS

### 1.1 Motivação pessoal

O interesse na habilidade oral em LE me acompanha desde 1999, quando comecei a cursar Licenciatura em Letras, habilitação Língua e Literatura Italiana, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Como aluna, sempre quis ser fluente na língua estudada e me interessava entender o processo de aquisição da habilidade de produção oral.

Durante o curso de graduação algumas atividades orais eram desenvolvidas em duplas, sem muita supervisão direta ou *feedback* imediato ou postergado do professor, pois éramos uma turma de 30 alunos, sendo difícil, portanto, avaliar a produção oral de cada um. Eventualmente, o professor nos corrigia quando passava pelos grupos.

Em geral, as atividades orais eram provenientes do livro didático que usávamos<sup>1</sup> e de atividades extras trazidas pelo professor.

Dando continuidade aos meus estudos, iniciei, em 2004, o *Master em Didática e Promoção da Língua e Cultura Italiana a Estrangeiros* na Universidade Ca'Foscari, em Veneza, na Itália. Foi um curso de especialização, patrocinado 50% pela UFSC e 50% pela Ca'Foscari. Os interessados faziam uma prova de seleção e, na UFSC, cinco alunos foram selecionados.

Freqüentávamos o *Master* à distância, através de um sítio que oferecia material para impressão e estudo individualizado, *chats* de discussão sobre assuntos programados, provas e propostas de trabalho que deveriam ser enviados por e-mail para os tutores de cada disciplina.

Além das aulas virtuais, havia três encontros presenciais: um em Florianópolis, na UFSC, outro em Buenos Aires, na Universidade Del Museo Social Argentino e o terceiro na própria Ca'Foscari, em Veneza. A universidade italiana era responsável pela organização das disciplinas, professores e conteúdos estudados. O apoio da UFSC foi apenas financeiro.

O resultado do *Master* foi uma monografia conjunta com duas colegas, professoras de italiano na época<sup>2</sup>. Neste trabalho, as professoras e eu, que era responsável pelas aulas de italiano no curso extra curricular da Escola Superior de Criciúma (Faculdades ESUCRI)<sup>3</sup>,

---

<sup>1</sup> CHIUCHIÙ *et al.* *In Italiano*. Perugia: Edizione Guerra, 1990.

<sup>2</sup> As professoras eram: Anna Palma, responsável pelas aulas de Italiano no Centro de Cultura e Língua Italiana Sul Catarinense (CECLISC) de Florianópolis, e Sharon Vieira, que atuava como professora substituta no curso de Letras Italiano da UFSC.

<sup>3</sup> O curso era oferecido e sediado na ESUCRI, porém a responsável pelas aulas era o *Centro di Cultura Italiana* PR/SC, onde era contratada como professora.

investigamos uma problemática que compartilhávamos, isto é, a pouca participação dos alunos iniciantes em atividades orais propostas em aula.

Algumas hipóteses foram levantadas, como a idade dos estudantes que, por serem adultos, podiam estar manifestando certa inibição diante dos colegas, sua não familiaridade com as atividades propostas ou, ainda, a incompatibilidade entre a demanda lingüística da atividade e o nível de proficiência desses alunos.

A conclusão do curso foi em 2004 com a defesa do trabalho “Elementos motivacionais no ensino do italiano como língua estrangeira.” O estudo identificou dois fatores que comprometiam a participação dos alunos em atividades orais: o clima sócio-afetivo da classe e o desencontro entre os objetivos do curso e as expectativas dos alunos.

Na pesquisa realizada em minha turma<sup>4</sup>, por exemplo, observou-se que, embora os alunos quisessem se comunicar na LE, conforme haviam informado no questionário, o receio de cometer erros na frente dos colegas e do professor era o principal fator inibidor. Foi concluído, portanto, que o filtro afetivo se constituía, nesta turma, o maior responsável pela pouca produção oral dos alunos em sala de aula, podendo ser resolvido, talvez, com a criação de um ambiente mais confiante e sem pressões para que eles pudessem se sentir à vontade para falar.

Krashen (1982) afirma que um aluno com alto filtro afetivo<sup>5</sup> fica na defensiva e ansioso, comprometendo seu processo de aquisição de segunda língua (L2 doravante)/LE.

Da mesma forma, o segundo contexto de pesquisa, realizado na UFSC, também apontou o clima sócio-afetivo desfavorável, que, por vezes, se instalava em sala de aula como fator da baixa participação oral dos alunos. O agrupamento de duas turmas do mesmo nível pareceu ter gerado um clima de insegurança e desconforto na interação aluno-aluno, causando eventuais bloqueios afetivos. Com base nos dados dos questionários e das entrevistas, concluiu-se que os alunos não tinham uma boa relação entre si, e isto poderia estar afetando a participação oral individual.

---

<sup>4</sup> 16 alunos, com idade entre 18 e 28 anos, primeiro nível do curso extra curricular.

<sup>5</sup> Filtro afetivo é uma metáfora utilizada pelo lingüista aplicado Stephen Krashen para se referir a um estado psicológico do aprendiz. As variáveis afetivas consistem na motivação, auto-estima e ansiedade. O baixo filtro (alta motivação e auto-estima, e pouca ansiedade) proporciona um estado psicológico favorável à aquisição, ao contrário do filtro afetivo alto que se caracteriza pela baixa motivação e auto-estima, e pelo alto nível de ansiedade.

No terceiro contexto, realizado no Centro de Cultura e Língua Italiana Sul Catarinense (CECLISC), os dados mostraram que o problema não residia na relação aluno-aluno, mas na sua insatisfação quanto à sua produção oral. Os alunos esperavam produzir mais do que prometia o curso com uma carga horária de três horas semanais num período de quatro meses. Portanto, não se tratava de uma baixa participação oral dos alunos nas atividades, mas dos poucos resultados que estavam obtendo a partir das atividades orais propostas em aula.

Este estudo certamente possui uma série de limitações entre as quais quero citar o número reduzido de contextos envolvidos, que não representam toda a problemática em questão, muito menos esgotam os fatores que impedem o desenvolvimento da produção oral dos alunos na língua italiana.

Minha prática docente me faz perceber que os elementos motivacionais, apontados na pesquisa, não parecem ser os únicos inibidores da produção oral dos alunos. Somam-se a isso as poucas oportunidades oferecidas em sala de aula para o uso da língua-alvo e, quando elas existem, os tipos de atividades propostas podem não gerar o desenvolvimento oral desejado pelos alunos.

Esta breve descrição de minha trajetória acadêmica demonstra meu interesse em entender o desenvolvimento didático-metodológico da produção oral em língua estrangeira. Foram meus estudos realizados durante a universidade e a pesquisa durante o *Master*, somados à minha experiência como professora de italiano, que me motivaram a realizar esta pesquisa.

## **1.2 Contextualização da pesquisa**

Segundo Bygate (2001), a produção oral em LE/L2 tornou-se campo de interesse para o ensino, aprendizagem e avaliação há duas décadas atrás, passando a ser vista como habilidade individualizada, sem estar necessariamente integrada às outras habilidades lingüísticas.

Três razões podem explicar o motivo pelo qual a produção oral (PO doravante) vinha sendo negligenciada no ensino e na pesquisa: (1) a tradição de enfatizar o estudo da gramática e a tradução de sentenças e textos em sala de aula, (2) a falta de aparato tecnológico para ajudar pesquisadores no estudo das produções de fala de nativos e não-nativos da L2/LE. O gravador, por exemplo, só foi introduzido como recurso pedagógico em meados de 1970, e (3) a ênfase em aspectos estruturais da língua quando a habilidade oral era trabalhada ao longo dos métodos de ensino de L2/LE. Em outras palavras, o ensino dessa habilidade visava a

melhor pronúncia, à prática, à memorização e à automatização de sentenças, ao invés da construção de um discurso coerente e coeso em contextos de uso comunicativo (BYGATE, 2001).

Pesquisas sobre PO em LE no Brasil são ainda incipientes, com um pequeno número de publicações na área, segundo XHAF AJ *et al.* (2006). “Enquanto a pesquisa internacional investiga a PO e a aquisição ou desenvolvimento desta habilidade sob uma perspectiva cognitiva (...) a produção brasileira tem foco mais social e voltado principalmente para a sala de aula de L2.” (XHAF AJ *et al.* 2006, p.5).

Na sala de aula de LE, a habilidade oral muito interessa aos alunos (XAVIER e SOUZA, 2008), fazendo parte de suas expectativas de aprendizagem. No entanto, percebe-se que, nas escolas do ensino fundamental e médio, bem como em alguns cursos de formação de professores de LEs, os alunos/acadêmicos estudam o idioma por diversos anos e não conseguem se comunicar nessa língua. O ensino de inglês na escola básica, por exemplo, tem se restringido a regras gramaticais, à tradução de textos e ao vocabulário da língua, marginalizando o desenvolvimento da produção/expressão oral. (MARIANO *et al.*, 2006).

Também no ensino de língua italiana como LE, a PO assume papel secundário (BALBONI, 1998). A expressão escrita é a protagonista, isto é, atividades como resumos, comentários e composições são enfatizadas em relação às atividades orais. Inversamente, no ensino de italiano como língua materna, a produção oral se sobressai através das apresentações orais dos alunos, atividades de paráfrase e resumos orais (BALBONI, 1998). A produção escrita, por sua vez, é minimizada, segundo o autor.

No Brasil, alguns dialetos italianos encontram espaço para situações reais de uso, devido aos muitos descendentes dessa língua que continuam usando o idioma para a comunicação entre os seus familiares<sup>6</sup>. É o que acontece, por exemplo, em Santa Catarina, mais especificamente no sul do Estado, colonizado por imigrantes italianos. Em cidades como Nova Veneza, Treviso, Urussanga e Siderópolis existem pessoas mais idosas que não falam o português, somente o dialeto. Esta realidade faz com que a produção oral em língua italiana seja muito valorizada na comunidade e necessária para a preservação das tradições culturais. Os familiares dos descendentes, por outro lado, também vêem a importância da língua italiana para não somente entenderem seus avós e parentes que ficaram na Itália, mas também para buscarem uma vida melhor nesse país, já que a grande maioria dos descendentes possui dupla

---

<sup>6</sup> Para uma discussão mais aprofundada entre língua e dialeto vide Elizete Aparecida de Marco. Dialectos italianos (vêneto e trentino) falados em Santa Catarina: por uma educação intercultural. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

cidadania e, portanto, pode residir e trabalhar legalmente na Itália. Assim sendo, se considerarmos a função social da língua italiana no Brasil, em particular na região sul, temos que reconhecer que a produção oral deveria ser tratada com maior ênfase nas escolas.

Os documentos oficiais, como a Proposta Curricular de Santa Catarina para o ensino de línguas estrangeiras, consideram a produção oral como habilidade secundária para o processo de aprendizagem de uma LE no ensino fundamental e médio. Tal documento afirma que “o objetivo (ideal) de desenvolver as habilidades de falar, escutar, ler e escrever em uma LE contribuiu para o silenciamento quase total dos alunos.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 98). Contraditoriamente, o documento prossegue dizendo que “a opção por uma habilidade [neste caso, a leitura] não desconsidera as demais e nem significa que estas não devam ser exploradas pelo professor.” (p.98). No mínimo, a primeira afirmação parece ignorar a existência de práticas pedagógicas bem sucedidas que possam promover o desenvolvimento das quatro habilidades em um curso. Além disso, o documento não deixa explícito como as habilidades lingüísticas, em particular a oral, poderiam ser integradas ou desenvolvidas juntamente com a leitura. Na verdade, as habilidades que o documento prioriza são a compreensão em leitura e a produção escrita, “não no sentido de restringir as possibilidades de aprendizagem, mas para viabilizar o aprendizado efetivo de pelo menos uma modalidade.” (p.101) .

Na tentativa de justificar o desenvolvimento prioritário da leitura e produção escrita no ensino fundamental e médio, a Proposta Curricular de Santa Catarina tende a defender a inviabilidade do ensino das outras habilidades (i.e. da compreensão e produção oral), afirmando que, pelo grande número de alunos por turma e a pouca carga horária da disciplina de LE, “fica difícil pensar que os alunos possam desenvolver as quatro habilidades: fala/escuta, leitura/escrita.” (p.101). Diante deste posicionamento, a produção oral acaba sendo vista como “acessório” no processo de aprendizagem de LE.

Não muito diferente da Proposta Curricular de Santa Catarina, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de LE, afirmam que “o primeiro foco, [...], estaria [...] na habilidade de leitura.” (BRASIL, 1998, p. 21). A justificativa apresentada para esta escolha é “a função social das línguas estrangeiras no país e também os objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.” (p.21). Entretanto, os PCNs de LE não excluem o uso das outras habilidades lingüísticas:

O foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas (por exemplo, “*Ça va?*”, “*How do you do?*”, “*Que bien!*”, “*Wie gehts?*”, “*Va bene*”), de pequenos poemas,

trava-línguas e diálogos. Esses recursos são úteis para oferecer certa consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos e de alguns modos e veicular algumas regras de uso da língua estrangeira (polidez, intimidade, saudações, linguagem da sala de aula etc.). (p.22).

A meu ver, a PO não visa beneficiar somente a pronúncia, algumas expressões ou falas formulaicas. Trata-se de uma forma de comunicação pela qual se pode aprender a LE com propósitos mais significativos. Somam-se a isso outros papéis que esta habilidade desempenha (cf. Seção 1.4).

Não se trata, neste estudo, de priorizar a habilidade oral em detrimento das demais, mesmo porque considero ser possível elaborar um curso que integre as quatro habilidades lingüísticas de forma harmoniosa, visando assim desenvolver a proficiência geral dos alunos na LE. Para isso, seria necessário chegar a uma definição de proficiência desejável para cada uma das habilidades e assegurar que elas satisfaçam às necessidades dos alunos. No que se refere à proficiência oral, muitas vezes, ela é determinada pelo livro didático, através de seus objetivos de aprendizagem. Nesta direção, parece pertinente investigarmos como a oralidade é tratada por este instrumento pedagógico, as diferentes atividades propostas para o seu desenvolvimento e a perspectiva de aquisição que as norteiam. Seja de forma integrada ou independente, a produção oral precisa ser vista como modalidade significativa e legítima.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa é examinar como a produção oral se constitui em livros didáticos para iniciantes da língua italiana, de modo a conhecer os tipos de atividades orais propostas, suas características, suas condições de realização e a visão de aprendizagem subjacente a elas. Muito embora a análise seja centrada no material impresso e, por esta razão, não considera as alterações metodológicas que o professor possa realizar na ação, este trabalho contribui na caracterização de perfis de atividades orais para iniciantes da LE.

Particularmente, pretende-se com este estudo: (a) analisar como a produção oral é didatizada em estágios iniciais de aquisição de LE (italiano), (b) definir as características das atividades orais de dois livros didáticos destinados a esses estágios, isto é, seus elementos cognitivos, interativos e de *design* e (c) conhecer a visão de aquisição/ aprendizagem de língua subjacente aos livros em questão. Para nortear a pesquisa, as seguintes perguntas de investigação foram propostas:

1. Como a produção oral se constitui em livros didáticos destinados a alunos de italiano em fases iniciais de aprendizagem? Que tipos de atividades orais são

propostas? Quais são as suas características e em que condições elas são realizadas?

2. Qual(is) visão(ões) de aprendizagem norteia(m) as atividades orais nos livros didáticos analisados?

### 1.3 O papel da produção oral na aquisição de línguas estrangeiras

Na visão de Krashen (1982, 1985), a produção oral assume *status* secundário em relação à compreensão (oral ou escrita) que, segundo o autor, é um dos fatores causativos da aquisição de L2/LE. Para ele, a fluência oral é adquirida pela compreensão do insumo<sup>7</sup> ao invés da prática oralizada. O autor defende que é possível adquirir uma LE sem produzi-la. A produção oral assume, portanto, papel indireto na aquisição de L2/LE, contribuindo apenas para a quantidade de insumo produzido para a compreensão.

Quanto mais o aluno produzir oralmente ou se comunicar na língua-alvo, maior quantidade de insumo compreensível ele poderá gerar e receber, influenciando positivamente seu processo de aquisição<sup>8</sup> e o de seus colegas. Nesta perspectiva, a fluência oral emerge de um período de compreensão (período silencioso), necessário para a aquisição lingüística. Esta concepção provém da teoria inatista, que defende a aprendizagem lingüística como conseqüência de fatores internos do aprendiz.

Ao investigar a relação entre insumo compreensível e produção de fala com crianças canadenses aprendendo francês como L2 em um programa de imersão, Swain (1985) concluiu que, embora expostos a uma grande quantidade de insumo compreensível, as crianças apresentaram um nível de competência oral menor do que a dos nativos, o que significa dizer que o insumo compreensível não fora suficiente para desenvolver uma produção oral satisfatória. O que seria preciso, segundo a autora, era oferecer oportunidades para os aprendizes se comunicarem na L2, incentivá-los a produzir fala compreensível (*comprehensível output*), que não fosse apenas precisa gramaticalmente, mas coerente e apropriada ao seu contexto de uso.

---

<sup>7</sup> Insumo é toda forma de linguagem na modalidade oral ou escrita, a qual o aprendiz está exposto (XAVIER, 1999). Krashen (1985) afirma que para que haja aquisição é necessário que o insumo seja compreensível e siga uma ordem natural:  $i + 1$ ,  $i + 2$ ,  $i + 3$ ...

<sup>8</sup> Aquisição e aprendizagem, para Krashen (1985), são processos independentes e separados. A aquisição é definida como um processo subconsciente, ou seja, a língua é adquirida por meio de um processo similar ao da criança que aprende a língua materna. Aprendizagem refere-se ao conhecimento consciente e formal da L2/LE. Devido às inúmeras críticas feitas a esta distinção, bem como às controvérsias existentes, usarei, neste trabalho, os termos aquisição e aprendizagem como sinônimos para me referir ao processo de internalização de habilidades e conhecimentos lingüísticos, disponíveis para serem acessados em situações de uso comunicativo.

Produção compreensível refere-se às construções de fala/ escrita realizadas para a compreensão mútua entre os interagentes. Neste caso, pressupõe-se que o aprendiz utilize seus próprios recursos lingüísticos para processar sintaticamente a língua-alvo (SWAIN, 1985).

Quando o aprendiz torna sua fala compreensível, espera-se que ele direcione sua atenção para a forma (i.e. o como dizer na L2/LE), ativando processos cognitivos que poderão contribuir para o desenvolvimento de sua interlíngua<sup>9</sup>. Oportunidades como essas favorecem, segundo a autora, não somente a aquisição gramatical, mas também as competências discursiva e sociolingüística do aprendiz. Nesta perspectiva, o papel da produção oral não é apenas gerar insumo compreensível, mas criar oportunidades para o aprendiz canalizar sua atenção para os aspectos gramatical, discursivo e sociolingüístico da L2/LE e assim desenvolver sua competência comunicativa.

Para Swain (1985), é possível compreender o insumo sem, necessariamente, adquirir sua sintaxe. É através da habilidade oral, portanto, que os aprendizes podem processar a língua sintaticamente. É o que também defende Skehan (1998). Porém, para ele, a fala compreensível ou modificada, utilizada para facilitar a compreensão do interlocutor, pode estar relacionada a uma produção puramente lexical, reduzida a estratégias comunicativas (ex.: *io uscire ieri e comprare acqua*<sup>10</sup>), o que não contribui para promover o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz.

O falante nativo de uma língua possui um vasto repertório de elementos lexicais que são combinados durante a fala para atingir a fluência nativa. Da mesma forma, o aprendiz de uma L2/LE também pode fazer uso de frases lexicais para facilitar a conversação e economizar seu tempo de fala. Em outras palavras, ao se fazer compreender na L2/LE, o aprendiz pode utilizar estratégias comunicativas sem devida atenção às formas sintáticas necessárias para dar maior precisão à sua fala. Por exemplo, na frase *Le ragazze belli ha balato bene*<sup>11</sup>, o aprendiz consegue se comunicar, sem, no entanto, dar muita atenção à precisão gramatical.

A produção oral, não aquela necessariamente modificada ou negociada para a compreensão do interlocutor, é vista como fator determinante da aquisição de L2/LE por alguns lingüistas aplicados (SKEHAN, 1998, SWAIN, 2000), pois possibilita ao aprendiz

---

<sup>9</sup> Interlíngua é um conjunto de sistemas lingüísticos provisórios que se forma na mente de quem aprende uma L2 ou LE. É pessoal e parcial. Sofre interferência da língua materna que se reduz progressivamente (BALBONI, 1999).

<sup>10</sup> Eu sair ontem e comprar água.

<sup>11</sup> As garotas bonitos dançou bem [sic].



direcionar sua atenção para a forma lingüística de suas falas, preenchendo assim suas lacunas ou limitações gramaticais.

Através da habilidade oral, segundo Swain e Skehan, o aprendiz também pode testar suas hipóteses através do *feedback* gramatical do professor ou dos colegas. A atenção dos alunos para a forma gramatical, estimulada pela construção de seus enunciados ou pelo *feedback* do professor, pode favorecer a aquisição de L2/LE, compartilhando assim com a teoria cognitiva de aprendizagem, em particular a perspectiva teórica do reconhecimento lingüístico (*noticing*) (SCHMIDT, 1995, 2001), a ser discutida no Cap. 2.

Quando o aprendiz se expressa oralmente e recebe insumo negativo, através de correções explícitas (ex: Não se diz 'a gente fomos', mas 'a gente foi ao cinema'.) ou implícitas (ex.: Nós levamos o carro lá ontem, não levamos? Sim, nós levamos, levamos sim o carro ontem.), de perguntas de confirmação (ex: “Você disse *eu trouxe* a blusa, certo?”) e clarificação (ex: "Como? Você pode repetir?"), ele(a) tem a chance de testar suas hipóteses, o que se configura em mais um papel da produção oral (SWAIN, 1985; SKEHAN, 1998). Em outras palavras, o insumo negativo pode criar condições de o aprendiz reestruturar sua interlíngua, ao perceber que a sua produção oral não foi bem sucedida em algum aspecto gramatical utilizado (lexical, sintático, semântico). Entretanto, para alguns autores (KRASHEN, 1982; SKEHAN, 1996), este tipo de insumo não garante, necessariamente, revisão lingüística e aprendizado da estrutura.

Se, por um lado, a PO do aprendiz pode ser beneficiada pelo insumo negativo, por outro, o insumo negativo pode inibir sua PO conforme a interpretação dada pelo aluno, que pode sentir-se acuado a continuar sua produção. Neste caso, seu filtro afetivo pode bloquear sua participação.

Um outro papel da produção oral é desenvolver automaticidade ou fluência na L2/LE (SKEHAN, 1998). Fluência pode ser definida como a “capacidade de o aprendiz mobilizar seu sistema de interlíngua para comunicar o significado em tempo real.” (SKEHAN, 1996, p. 46). Para que o aprendiz alcance esta meta em contextos e tempo reais, é necessário a prática de suas habilidades comunicativas através de tarefas orais. São elas, portanto, que podem promover automaticidade na fala, visando canalizar a atenção dos alunos para a precisão gramatical ou complexidade lingüística. Esta automaticidade pode ser alcançada, por exemplo, pelo uso de tarefas orais repetidas, questão a ser discutida no Capítulo 2.

Para Swain (2000), a produção oral serve ainda para conscientizar o aprendiz de suas limitações lingüísticas, visando superá-las. Quando inserido em um evento comunicativo, o aluno pode perceber lacunas lingüísticas em sua produção oral, o que o faz recorrer ao

dicionário, ao professor, a um colega ou ao livro didático para suprir este “vazio” em sua interlíngua. Cria-se, portanto, uma oportunidade para a geração de mais conhecimento lingüístico, a verificação de hipóteses e a possível reestruturação ou refinamento da interlíngua do aprendiz. Esta função da produção oral está associada ao reconhecimento de lacunas (*noticing-the-gap*), o que, segundo Ellis (2003), só podem ser preenchidas pelo insumo compreensível. Neste sentido, não é possível argumentar, como faz Swain (1985), que a produção oral é fator direto de aquisição de L2/LE, pois, neste caso, é o insumo compreensível que assume este papel, isto é, de suprir a lacuna lingüística.

Todos os papéis desempenhados pela produção oral, discutidos nesta seção, mostram que a literatura na área de aquisição de L2/LE e da pedagogia tende a promover o *status* da habilidade oral, colocando-a como fator primário de aquisição de língua e não secundário, como argumentou Krashen (1982). Trata-se, portanto, de uma virada de pêndulo, que antes estava voltado para as habilidades de compreensão (oral e leitura), mas que, recentemente, com trabalhos de Skehan (1998, 2003), Bygate (2001) e outros, dirige-se para as habilidades de produção (oral e escrita). Com efeito, atualmente a habilidade oral começa a ser discutida, ainda muito timidamente, no cenário do ensino e da pesquisa em língua estrangeira no Brasil.

A próxima seção traz um breve panorama de como a língua italiana é ensinada no Brasil, visando situar a habilidade oral neste contexto.

#### **1.4 O ensino da língua italiana no Brasil**

Segundo pesquisa de Santoro *et al.* (2003), os professores de italiano que ensinam no Brasil podem ser divididos em três categorias: (1) os universitários, atuando em programas de formação de professores e em cursos extracurriculares, em aproximadamente 20 universidades e faculdades, federais e estaduais; (2) professores de escolas básicas estaduais e municipais públicas e (3) professores de associações e círculos italianos. Vale ressaltar que os professores de escolas de idiomas, embora não mencionados na pesquisa, também fazem parte da realidade do ensino de língua italiana no Brasil.

No contexto universitário, o ensino de italiano é oferecido em 14 universidades<sup>12</sup>: UERJ, UFBA, UFC, UFF, UFJF, UFMG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSC, UNESP – Araraquara, UNESP – Assis, UNESP – São José do Rio Preto e USP, com o objetivo de formar professores dessa língua. Embora todas essas universidades ofereçam licenciatura em

---

<sup>12</sup> Informação extraída do sítio da Associação Brasileira de Professores de Italiano (ABPI), <http://segreteriabpi.blogspot.com/>, acesso em 24 de janeiro 2008.

Italiano, muitos alunos egressos não encontram espaço de trabalho em escolas do ensino fundamental e médio para as quais são formados. No Estado de Santa Catarina, por exemplo, é difícil encontrar uma escola básica que ofereça a língua italiana como LE em caráter optativo, apesar da Matriz Curricular do Ensino Fundamental<sup>13</sup> trazer a seguinte consideração sobre as línguas estrangeiras:

A Língua Estrangeira (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano e Alemão) será oferecida de acordo com a opção da unidade escolar. A escola poderá oferecer a segunda Língua Estrangeira, de forma optativa e em período extraclasse, se a mesma, no seu quadro funcional, tiver professor habilitado, efetivo e com carga horária disponível. (SANTA CATARINA, 2007).

Mesmo sendo uma opção e, portanto, possível de ser oferecida nas escolas básicas, a língua italiana encontra pouco espaço neste contexto pela falta de professores efetivos deste idioma.

Conforme a Secretaria do Estado de Santa Catarina<sup>14</sup>, o italiano é oferecido em seis escolas do Estado: EEB Francisco Mazzola (Nova Trento), EEB Padre Izidoro Benjamim Moro (Lindóia do Sul), EEB Domingos Sávio (Ascurra), EEB Osvaldo Cruz (Rodeio), EEB Governador Bornhausen (Arroio Trinta) e EEB Frei Evaristo (Iomere). O número total de alunos é de 1489, e as aulas são ministradas por 10 professores efetivos. É possível, no entanto, que outras escolas do Estado ofereçam o italiano como língua estrangeira, considerando a dinâmica do processo educacional.

A maior difusão da língua italiana ocorre, realmente, nas associações culturais e círculos Ítalos de cada Estado. Em Santa Catarina essas associações são mantidas pelo *Centro di Cultura Italiana PR/SC* (CCI PR/SC), que atende um número aproximado de 7.000 alunos, somente neste estado<sup>15</sup>. O CCI PR/SC possui sua sede na cidade de Curitiba, PR.

Uma outra entidade, também significativa para o estado de Santa Catarina, é o CECLISC, que possui diversas escolas pelo Estado e sede em Criciúma. Ambos os Centros (CCI e CECLISC) são mantidos financeiramente pelo Governo Italiano através do Consulado Italiano de Curitiba, que representa os Estados do Paraná e Santa Catarina<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> A Matriz Curricular do Ensino Fundamental é um documento que foi elaborado em 2007 pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina com orientações e diretrizes a serem seguidas pelos professores e gestores que trabalham na rede estadual.

<sup>14</sup> Fonte: Sistema SERIE/DIDH/SED, acesso em 13/03/2008 através do funcionário Eriberto Nascente Silveira da Diretoria de Desenvolvimento Humano.

<sup>15</sup> Fonte: [www.ccipssc.com.br](http://www.ccipssc.com.br), acesso em 12/11/2007.

<sup>16</sup> Apesar dos esforços das lideranças locais, Santa Catarina ainda não possui um Consulado próprio do Governo Italiano.

O ensino de língua italiana no Brasil e no mundo conta com o apoio financeiro do governo italiano através da lei 153/71, de 1971, que determina um investimento de 120 milhões de liras<sup>17</sup> por ano para o pagamento de aproximadamente 550 profissionais (professores, diretores e pessoas responsáveis pela administração), enviados da Itália, e de 6.500 professores contratados no local pelas entidades mantenedoras responsáveis pelo ensino de italiano (BALBONI e SANTIPOLO, 2003).

O CCI PR/SC estabelece convênios com vários municípios paranaenses e catarinenses para poder ensinar a língua italiana em escolas básicas públicas desses estados. Tais convênios são parcerias, cabendo ao CCI fornecer infra-estrutura pedagógica (professores e material didático) e financeira (salário dos professores), e ao município a infra-estrutura física.

Além do CCI PR/SC e do CECLISC, o ensino da língua italiana é oferecido, como já mencionado, por associações culturais nos diversos municípios onde ocorreu a imigração italiana em SC, tais como Criciúma, Siderópolis, Urussanga e Nova Veneza, visando manter as tradições e a cultura dos antigos imigrantes. Em muitos casos, as associações procuram se associar ao CCI PR/SC ou ao CECLISC para poderem assim usufruir de sua estrutura. É o que acontece, por exemplo, em Florianópolis, onde o CCI PR/SC e a associação *Famiglia Trentina* dividem o mesmo espaço, trabalhando juntos para a divulgação da língua e cultura italiana na cidade. Também em Criciúma, a AIBTC – *Associazione Italo Brasiliana di Tradizione e Cultura* - trabalha em parceria com o CCI PR/SC, dividindo o mesmo espaço físico.

Porém, existem associações que são independentes dessas entidades e que também atingem os objetivos estabelecidos pelo *Comitato Veneto di Santa Catarina* (CONVESC). O CONVESC, com sede em Criciúma, é um organismo de coordenação, que visa dinamizar as associações Vênetas<sup>18</sup> com a região do Vêneto, sem tantas ligações com o poder central de Roma.

Independentemente do contexto (universitário, escola básica ou associações culturais), o ensino da língua italiana no Brasil é muito pouco pesquisado. As publicações nacionais ainda são pequenas contando apenas com a revista *Italianística*, publicada pela Universidade de São Paulo (USP) através do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia. Além disto, os congressos da ABPI – Associação Brasileira de Professores de Italiano, que

---

<sup>17</sup> Aproximadamente 60 milhões de euros.

<sup>18</sup> Em Santa Catarina, grande parte das associações é de origem Veneta, porque foi desta região italiana que veio a maioria dos imigrantes.

acontecem bienalmente, abrem espaços para professores/ pesquisadores exporem seus estudos e pesquisas sobre o ensino da língua italiana no Brasil.

Visando conhecer as “técnicas”<sup>19</sup> mais utilizadas em sala de aula de italiano como LE nas várias partes do mundo, Balboni e Santipolo (2003) coordenaram uma pesquisa que contou com a participação de 266 professores de 41 países, dentre eles a Inglaterra, Argentina, Brasil, Alemanha, Japão, Grécia, México e Espanha. Os dados foram coletados através de um questionário, enviado por e-mail aos professores, contendo perguntas abertas, múltipla escolha e quadros para preenchimento.

Nesta seção, relato apenas os dados referentes ao Brasil, que contou com a participação de 13 professores provenientes de círculos italianos e instituições públicas.

Com base na pesquisa de Balboni e Santipolo (2003), os professores brasileiros de italiano são carentes de teoria. São movidos, principalmente, pela improvisação, boa vontade e abnegação. A maioria deles (95%) afirmou contemplar a habilidade oral em suas aulas; entretanto, ao mencionarem as “técnicas” ou atividades que mais utilizam, observou-se que esta era a habilidade menos explorada, como mostra a Tabela 1 a seguir, construída a partir dos dados apresentados pelos autores.

---

<sup>19</sup> A palavra “técnica”, utilizada por Balboni e Santipolo (2003), parece significar atividades de ensino e aprendizagem.

Tabela 1- Técnicas utilizadas pelos professores de italiano no Brasil.

Técnicas	Percentual no Brasil
Preenchimento de lacunas	7,7
Pergunta	7,4
Composição escrita	6,8
Encaixe de palavras, textos	6,5
Cloze (oral e escrito)	6,5
Exercícios estruturais escritos	6,4
Resumo (oral e escrito)	6,3
Exercícios estruturais orais	6,1
Dramatização	6
Múltipla escolha	5,6
Tabela	5,2
Ditado	5,2
Roleplay livre	5
Roleplay guiado	4,8
Transformação	4,1
Paráfrase	3,9
Tradução	3,3

Com base na tabela acima, as três atividades de ensino-aprendizagem mais comuns na prática dos professores de italiano pesquisados são: o preenchimento de lacunas, perguntas e composição escrita.

O preenchimento de lacunas refere-se a um texto ou a uma sucessão de frases com lacunas a serem preenchidas com palavras-chave. De acordo com o tipo de palavra eliminada, é possível trabalhar aspectos lexicais, morfossintáticos, nocionais e funcionais da língua (BALBONI, 1999).

A pergunta consiste em questionamentos encaminhados pelo professor aos alunos. Certos tipos de perguntas são, para Balboni e Santipolo (2003), “um falso pragmático no sentido da comunicação real, porque muito frequentemente são feitas perguntas cujas respostas já se conhecem” (p.59).

Com base na tabela 1, a 'tradução', os 'exercícios estruturais escritos e orais' e o 'ditado' visam basicamente o domínio dos aspectos gramaticais da língua italiana.

Outras técnicas, também de cunho estruturalista, são usadas para supostamente desenvolver a leitura, como o *Cloze*, que é uma atividade que consiste em inserir palavras que faltam em um texto. Ela se diferencia das atividades de preenchimento de lacunas pelo posicionamento dos espaços no texto. Enquanto que o *cloze* apresenta uma lacuna a cada sete palavras (BALBONI, 1999), o preenchimento de lacunas deixa aleatório o vocábulo a ser completado (substantivo, verbo, artigo, etc).

O 'encaixe de palavras e textos', que é a quarta técnica mais utilizada pelos professores brasileiros de italiano, consiste em formatos como: a formulação de frases a partir de palavras desordenadas e a construção de orações a partir de fragmentos a serem unidos e combinados. Neste último caso, duas colunas são fornecidas, uma com o início da frase e a outra com a sua conclusão. "Os alunos devem unir as frases de cada seção e formar um texto." (BALBONI, 1999, p.52).

A 'composição' e o 'resumo', por sua vez, visam promover a expressão escrita na língua italiana. Por meio deles, o aprendiz pode focar sua atenção no significado comunicativo de suas enunciações.

Com base em todas estas atividades, é possível concluir que os professores brasileiros de italiano, que participaram desta pesquisa, tendem a priorizar o ensino da gramática através de exercícios tradicionais, como o preenchimento de lacunas, a formulação de frases, exercícios de transformação e tradução. Neste caso, a língua italiana não é vista dentro de um contexto de uso comunicativo. O discurso é ignorado em detrimento de frases e sentenças soltas. Eventualmente, a composição escrita, o resumo (oral e escrito), a paráfrase, a dramatização e a representação de papéis (*role play*) são técnicas que parecem sanar esta deficiência.

A ênfase que os professores de italiano dão às atividades estruturais pode ser explicada pela sua abordagem de aprendizagem de LE, isto é, sua crença na gramática como alicerce para o desenvolvimento de qualquer habilidade lingüística. A baixa proficiência oral desses professores poderia também explicar a pouca utilização de atividades de produção e compreensão oral em sala de aula.

Segundo Santoro *et al.* (2003) o professor brasileiro de italiano tem um baixo nível lingüístico-comunicativo, apesar de sua alta motivação e criatividade. Se, por um lado, este diagnóstico tende a comprometer a produção e a compreensão oral dos alunos, que acabam sendo submetidos a um insumo de pouca qualidade, ou pior, a nenhum insumo oral, caso o professor não fale italiano em sala de aula, por outro, não podemos generalizar tal cenário,

pois, como salientam os autores, o número de participantes da pesquisa no Brasil (13) não é significativo. Seria necessário, no entanto, um estudo mais aprofundado sobre esta questão.

No estudo de Balboni e Santipolo (2003), os professores de italiano afirmaram desenvolver a habilidade oral em sala de aula por acreditarem na sua importância para o processo de aquisição de uma LE; entretanto, as atividades por eles propostas não mostram ser suficientes para o desenvolvimento dessa habilidade. Considerando a visão estruturalista desses professores, é possível que as atividades orais sejam propostas com o objetivo de praticar aspectos gramaticais ou funcionais da língua. A representação de papéis e a dramatização podem ser utilizadas como prática de fragmentos semânticos previamente ensinados, visando o domínio desses itens. Se considerarmos esta possibilidade, tais atividades orais não seriam capazes de desenvolver estratégias comunicativas e procedimentos criativos de fala (WIDDOWSON, 1979). Possibilitariam apenas o acúmulo de um conjunto de itens funcionais da língua. Diante deste cenário pedagógico, um tanto limitado, a utilização de tarefas comunicativas poderia ajudar. Daí a importância desta pesquisa em investigar as atividades orais propostas nos livros didáticos, visando conhecer seu formato, natureza e a perspectiva de aquisição de LE subjacente.

## **1.5 Estrutura da dissertação**

Este trabalho foi dividido em quatro capítulos. Neste primeiro, apresentei minha motivação pessoal, os objetivos e as perguntas de pesquisa. Fiz ainda uma breve discussão sobre o papel da produção oral na aquisição de LE/L2 e um panorama sobre o ensino de Italiano no Brasil.

O Capítulo II consiste na fundamentação teórica deste trabalho. Questões terminológicas e construtos como tarefa e exercícios são discutidos, bem como formatos e a natureza das atividades orais. Algumas abordagens teóricas de aquisição de L2/LE também são apresentadas.

O Capítulo III apresenta a metodologia da pesquisa com a definição das coleções didáticas e a forma de análise conduzida.

O Capítulo IV analisa as atividades orais sob a perspectiva do seu formato, natureza e abordagem teórica subjacente. Finalmente, apresento as conclusões do estudo.



## CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento as bases teóricas da pesquisa. Início com a discussão de conceitos como competência comunicativa, fluência e proficiência oral. Na seqüência, analiso a identidade de atividades pedagógicas e o tipo de aprendizagem subjacente a elas (implícita e explícita). Discuto ainda algumas abordagens teóricas subjacentes às atividades orais centradas na forma, como a Teoria Behaviorista e a Teoria da Aquisição de Habilidades, bem como abordagens teóricas subjacentes às atividades centradas no significado, tais como a Hipótese da Interação Negociada, a Teoria Sociocultural e algumas perspectivas cognitivas que defendem o uso de atividades com foco no significado.

### 2.1 Questões terminológicas

No contexto de ensino de línguas estrangeiras, a produção oral (doravante PO) é uma das quatro habilidades lingüísticas, junto à produção escrita, compreensão oral e compreensão em leitura, que contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.

Competência comunicativa pode ser vista com sentidos diferentes dentro da literatura da área de aquisição de línguas. Uma revisão de estudos sobre o assunto (SCARAMUCCI, 2000) demonstra uma grande quantidade de sinônimos para o termo, como competência, capacidade lingüístico-comunicativa, proficiência lingüístico-comunicativa, proficiência comunicativa, entre outros.

Inicialmente, a noção de competência foi articulada por Chomsky (1965) em dicotomia com o termo desempenho. Para o autor, competência refere-se ao conhecimento tácito da língua, suas regras e estruturas, enquanto que desempenho é a manifestação externa, ou seja, o uso da língua. Esta definição foi criticada pelo sócio-lingüista e antropólogo D.H. Hymes (1972), que introduziu o termo competência comunicativa para significar a habilidade do indivíduo em usar seu conhecimento lingüístico em contextos comunicativos. Não bastava, portanto, conhecer as regras e estruturas da língua, mas usá-las apropriadamente, considerando a gramaticalidade (*possible*), a viabilidade (*feasibility*), a adequação (*appropriate to context*) e a aceitabilidade (*accepted usage*) das enunciações. Neste sentido, um indivíduo é competente quando sabe usar a língua (materna ou estrangeira) num contexto de uso. Assim sendo, a noção de competência comunicativa está relacionada a situações, ambientes e contextos.

Com a intenção de redefinir competência comunicativa, Canale e Swain (1980) ampliaram o conceito de Hymes, considerando não somente conhecimentos e habilidades lingüísticas e sociolingüísticas, mas também o conhecimento discursivo e o estratégico. O conhecimento lingüístico é o domínio do código da língua estrangeira (doravante LE), ou seja, a capacidade de o aprendiz formar palavras e frases corretamente. O conhecimento sociolingüístico permite ao aprendiz escolher a forma gramatical apropriada para o contexto social/ situação na qual se encontra. O conhecimento discursivo, por sua vez, é a capacidade de o aprendiz produzir discurso coeso e coerente e, por fim, o conhecimento estratégico se refere às estratégias verbais e não verbais usadas pelos aprendizes para compensar lacunas em seu conhecimento lingüístico.

É importante salientar que todos esses elementos da competência comunicativa, propostos por Canale e Swain (1980), estão integrados e, portanto, não visam ser ensinados isoladamente. Sua integração é possível somente quando a LE é tratada em contextos de uso comunicativo.

Finalmente, Bachman (1990) reviu antigos modelos de competência e propôs uma nova terminologia com novos componentes. O autor prefere nomear competência comunicativa como capacidade comunicativa (*communicative language ability*) e propõe os seguintes componentes: competência lingüística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos.

A competência lingüística consiste no conjunto específico de componentes de conhecimentos utilizados na comunicação e se subdivide em competência organizacional (que inclui competência gramatical e textual) e competência pragmática (que compreende a competência ilocucionária e sociolingüística). A competência estratégica, por sua vez, refere-se à capacidade mental do aprendiz em relacionar suas competências de língua ao contexto de uso e às estruturas de seu conhecimento sócio-cultural e de “mundo real.” (BACHMAN, 1990, p.85). Por fim, os mecanismos psicofisiológicos são entendidos como processos neurológicos, psicológicos e fisiológicos envolvidos no uso da língua.

Independentemente do termo (competência comunicativa ou capacidade comunicativa), é importante lembrar que os conhecimentos, as habilidades e as capacidades de língua devem ser desenvolvidos num contexto de comunicação, na modalidade oral ou escrita, podendo assim envolver qualquer uma das habilidades lingüísticas. Neste trabalho, o enfoque está na habilidade oral.

Assim como o termo competência, a palavra proficiência apresenta definições diversas na literatura da área de Lingüística e Lingüística Aplicada. Embora alguns estudos a

relacionem com a habilidade oral, parece não existir uma única definição para todos os estudiosos e pesquisadores, o que acaba gerando divergências terminológicas. Chastain (1989, apud SCARAMUCCI, 2000) explica que “o termo parece fazer parte daquela categoria de palavras que são usadas freqüentemente sem uma atenção consciente com relação ao seu significado exato. O resultado gera confusões que caracteriza sentidos diversos.” (p.3).

O conceito de proficiência é geralmente utilizado para especificar o que uma pessoa é capaz de fazer na língua-alvo através de um teste de proficiência. Scaramucci (2000) afirma que existem duas maneiras de abordar o termo, a não técnica e a técnica. A primeira é geralmente usada por leigos e entendida como aptidão e habilidade, estando o termo relacionado ao rendimento do indivíduo. Neste caso, o conceito de proficiência “parece ter como referência o controle ou comando operacional do falante nativo ideal; portanto uma proficiência monolítica, estável e única.” (SCARAMUCCI, 2000, p.3). A autora explica que a proficiência de um nativo não pode ser considerada unitária, porque varia de acordo com o tópico, o interlocutor e a situação.

A descrição mais técnica define proficiência como domínio, funcionamento ou controle operacional da língua-alvo. Dentro desta perspectiva, não existe uma proficiência única, mas várias proficiências avaliadas conforme o uso da LE numa situação comunicativa. Assim sendo, graus diferenciados de proficiência são possíveis.

Scaramucci (2000) ainda sugere que a definição do termo deveria considerar o propósito da situação em uso, como por exemplo, “em vez de dizer *Ele é proficiente em Inglês*, seria mais apropriado dizer *Ele é proficiente em Inglês para viver e estudar na Inglaterra* (uso mais geral) ou *Ele é proficiente em Inglês para trabalhar no Brasil como guia turístico*; ou *Ele é proficiente em leitura em Inglês* (uso mais específico).” (p.4).

Em termos gerais, a palavra 'proficiência' pode se referir a qualquer uma das habilidades lingüísticas (ex.: proficiência em leitura; proficiência na compreensão de linguagem oral). Neste estudo, o interesse está na proficiência oral, em particular na maneira como livros didáticos de língua italiana propõem trabalhar a habilidade oral com alunos iniciantes, visando chegar a uma determinada proficiência, dependendo dos objetivos estabelecidos pelos autores desses livros.

Na língua italiana, a primeira instituição a elaborar testes de proficiência para medir as habilidades lingüísticas do aprendiz foi a Universidade de Perugia, que é responsável pela emissão do *Certificato della Conoscenza della Língua Italiana* (CELI), um dos mais reconhecidos testes de proficiência desenvolvidos na Itália. As provas, realizadas para a emissão do certificado CELI, são orais e escritas.

O CELI possui cinco níveis (CELI 1, CELI 2, CELI 3, CELI 4 e CELI 5) e os certificados emitidos seguem a proposta teórico-metodológica do Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino e a Aprendizagem de Línguas (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*). Este documento foi desenvolvido pelo Conselho da Europa<sup>20</sup>, que descreve as competências necessárias de LE/L2<sup>21</sup> para a comunicação, o conhecimento e as habilidades correspondentes, bem como as situações e os domínios comunicativos. Sua função é facilitar a elaboração de objetivos e metodologias, fornecendo ferramentas necessárias para a avaliação da proficiência na LE/L2. É com base neste documento, portanto, que muitos programas de ensino são elaborados na Europa, possibilitando o reconhecimento recíproco dos certificados nos sistemas de instrução dos diversos países membros do Conselho.

Como já sinalizado, o Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino e a Aprendizagem de Línguas traz critérios para a avaliação da proficiência do aprendiz de LE/L2 nas quatro habilidades lingüísticas. Para a expressão oral, por exemplo, uma grade com seis níveis de proficiência foi elaborada (A1/A2, B1/B2, C1/C2), representando o nível elementar (A1/2), o intermediário (B1/2) e o avançado (C1/2)<sup>22</sup>, que são determinados conforme o desempenho do aprendiz em aspectos como: quantidade de conhecimento lingüístico-comunicativo (*range*), precisão gramatical (*accuracy*), fluência (*fluency*), interação (*interaction*) e coerência (*coherence*).

A título de ilustração, no nível A1, no aspecto relacionado ao conhecimento lingüístico-comunicativo (*range*), o aprendiz deve ser capaz de "dominar um repertório básico de palavras e frases simples, relacionado a detalhes pessoais e a determinadas situações concretas." (p.1). No nível A2, deste mesmo aspecto, o aprendiz deve "usar padrões sintáticos básicos, frases memorizadas, grupos de palavras e fórmulas para comunicar informação limitada em situações cotidianas." (p.1) ([http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/illustrationse.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/illustrationse.html)).

Ainda sobre proficiência oral, Lennon (1990) explica que este termo pode ser sinônimo de fluência no sentido amplo. No sentido restrito, fluência é um componente da

<sup>20</sup> O Conselho da Europa é uma organização internacional que tem como objetivo promover a democracia, os direitos humanos, a identidade cultural europeia e a procura de soluções para os problemas sociais da Europa. Quarenta e sete países fazem parte deste Conselho.

<sup>21</sup> O termo LE, segundo Balboni (1999), refere-se à uma língua estudada em local onde ela não é falada oficialmente pelos habitantes nativos, enquanto que L2 refere-se à uma língua estudada em local onde ela é falada oficialmente pelos moradores nativos. No Brasil, a língua italiana é considerada LE, mas em algumas regiões ela é manifestada através de dialetos, considerados língua étnica, segundo Balboni (1999).

<sup>22</sup> O quadro completo pode ser acessado em: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp).

proficiência oral, juntamente com a precisão gramatical, complexidade lingüística, entre outros. Neste caso, fluência está relacionada ao desempenho comunicativo do indivíduo.

É o que parece defender Skehan (1996), quando define fluência como

a capacidade de o aprendiz mobilizar seus próprios recursos lingüísticos em tempo real de comunicação, isto é, produzir (e compreender) enunciados em velocidades relativamente normais de fala, assemelhando-se (porém, não necessariamente de forma idêntica) a velocidades de fala de nativos da própria língua materna. Em particular, seriam considerados traços como velocidade, pausa, reformulação, hesitação, redundância e o uso de unidades lexicais (Bygate 1987) para que o nível de fluência do aprendiz possa ser definido<sup>23</sup>. (p.48, tradução minha).

A definição de fluência também traz certas divergências entre professores, pesquisadores e estudiosos do tema. Velocidade de fala, precisão gramatical, quantidade e variedade lexical, e uma boa pronúncia podem ser fatores determinantes para indicar se uma pessoa é fluente ou não. De acordo com Fortkamp (1998), as divergências nas definições acontecem porque cada estudioso possui uma percepção subjetiva do que é ser fluente.

Se considerarmos Fillmore (1979), por exemplo, um indivíduo fluente pode ser: (a) aquele que fala rapidamente, ou (b) aquele que produz discursos coerentes, complexos e densos, ou (c) aquele que demonstra proficiência em vários aspectos pragmáticos da linguagem ou ainda (d) aquele criativo e com imaginação, que controla as funções da linguagem. Assim sendo, um indivíduo que fala rapidamente, mas com pouca precisão gramatical, seria considerado fluente para o autor. Da mesma forma, um falante que produz textos coerentes, densos e complexos, mas com velocidade de fala vagarosa, também seria um indivíduo fluente. Esta visão polissêmica de fluência dificulta a precisão do termo.

A velocidade de fala, por exemplo, parece ser elemento discordante nas posições de Skehan (1996) e Fillmore (1979); no entanto, de modo geral, algumas noções de fluência aqui apresentadas parecem contemplar a visão de uma fala adequada à situação, mas não obrigatoriamente livre de problemas gramaticais, palavras mal pronunciadas ou lentidão de discurso.

Nesta pesquisa, fluência é vista como a capacidade individual de se expressar, de maneira aceitável, em situações comunicativas. A meu ver, aspectos como velocidade, pausa

---

<sup>23</sup> [...] the capacity to mobilize one's linguistic resources in the service of real-time communication, i.e. to produce (and comprehend) speech at relatively normal rates, approaching (but not necessarily identical to) one's own native-language speech rates. In particular, one would look at features such as rate, pausing, reformulation, hesitation, redundancy, and the use of lexical units (Bygate 1987) to establish the level of fluency which has been achieved.

e reformulação não são suficientes para definir a fluência de um aprendiz. Não seria correto, por exemplo, avaliar uma fala pausada como não fluente. Caso contrário, teríamos que considerar os falantes nativos da ilha de Florianópolis como “super fluentes”, já que a sua fala tende a ser  **muito** rápida.

As reformulações de fala são vistas, também, como elemento que traz disfluência ao aprendiz. Se pensarmos assim, a fala do professor de LE em sala de aula é repleta de reformulações propositais, o que não significa, necessariamente, que ele(a) não seja fluente nesta língua. Seu propósito, neste caso, é fazer-se compreender. Além disso, muitos nativos da língua italiana costumam utilizar a palavra *cioè* (isto é) para reformular suas falas. Neste caso, não seria legítimo considerar este aspecto como elemento inibidor da fluência.

## **2.2 Atividades de ensino e aprendizagem**

Para o ensino da LE, o professor dispõe de inúmeras atividades pedagógicas para atender seus objetivos de aprendizagem. Considerando o desenvolvimento da habilidade oral, é possível encontrar atividades voltadas para a prática de determinados itens gramaticais até aquelas envolvendo o uso comunicativo da LE.

A definição de 'atividade' (de ensino/aprendizagem) não é facilmente encontrada na literatura especializada, podendo ser interpretada como um simples exercício, uma tarefa, uma conversa entre professor e alunos, uma prática de língua, entre outras. No geral, uma atividade está relacionada a algum trabalho de sala de aula, proposto para a aprendizagem de algo.

Nunan (1989) define atividade como um conjunto de instruções. Em suas palavras, "as atividades especificam o que os alunos devem fazer com o insumo<sup>24</sup> de uma tarefa." (p.60). O termo é, portanto, interpretado como um dos elementos que compõe uma determinada tarefa, juntamente com o insumo, o objetivo instrucional, o papel do professor e do aluno e o cenário (dinâmica/situações) (NUNAN, 1989). Neste caso, o termo tarefa é superordenado, já que uma ou mais atividades formam uma tarefa.

Para Richards e Lockhart (1994) “uma atividade é descrita como uma tarefa, selecionada para satisfazer um determinado objetivo de ensino/aprendizagem.” (p. 161). Os autores vêem a definição de atividade como fundamental para a compreensão do processo de ensinar LE, pois ela influencia a maneira como os professores conceptualizam o seu ensino e organizam as suas aulas. De acordo com a definição dos autores, atividade e tarefa são interpretadas como termos sinônimos.

---

<sup>24</sup> Insumo refere-se “aos dados que formam o ponto de partida da tarefa” (Nunan, 1989, p. 53).

Em seu artigo, Xavier (no prelo) chama a atenção para a abrangência do termo atividade, podendo assumir diferentes conceitos para diferentes indivíduos. Uma atividade pedagógica, segundo a autora, refere-se a qualquer trabalho proposto para o aluno realizar ou se engajar em sala de aula ou em suas extensões, podendo envolver uma ou mais instruções ou diretrizes (por escrito ou na modalidade oral), que informa o que os alunos devem fazer, visando criar condições para a sua aprendizagem (comunicação individual). Esta definição parece convergir com a de Nunan (1989), porém a autora não considera atividade como parte de uma tarefa, mas um termo mais abrangente que tem a tarefa como um tipo de atividade. Segundo Xavier, atividades pedagógicas podem ser classificadas em tarefas, exercícios, estimulações lingüísticas e práticas conversacionais.

Esta classificação, proposta pela autora, tem o objetivo de clarificar e diferenciar as atividades que realizamos em sala de aula, de modo a trazer uma melhor compreensão sobre as implicações que cada uma gera sobre a aprendizagem dos alunos. A definição destes termos é também importante para esta pesquisa, pois, para uma análise das atividades orais, é necessário, inicialmente, distingui-las.

Dentre os tipos de atividades mencionados por Xavier, inicio com aqueles centrados na forma, como o exercício e a estimulação lingüística. O termo exercício é definido por Ellis (2003) como uma atividade que requer o uso deliberado de uma determinada forma lingüística (p.3). Os exercícios visam promover aprendizagem intencional de aspectos lingüísticos da LE. Esta característica é considerada essencial em um exercício. É o que também defende Xavier (no prelo), ao afirmar que “um exercício canaliza a atenção dos alunos para o uso ou a prática deliberada de um ou mais itens lingüísticos, visando sua conscientização.” (p.2).

O foco na forma, entretanto, não é o único aspecto de um exercício, segundo Xavier. Este instrumento pedagógico também envolve um resultado lingüístico (*linguistic outcome*), como por exemplo: "Simule um diálogo com seu colega no restaurante. Peça ao garçom que lhe traga um guardanapo, um garfo, sal e pimenta. Use *Mi porta ancora...?*". Neste caso, o resultado lingüístico é a própria dramatização na LE, que deverá, obrigatoriamente, exigir o uso da estrutura *Mi porta ancora*. Muito embora ela esteja contextualizada em uma situação de uso comunicativo, o processamento da língua se limita ao emprego desta estrutura, bem como de outros vocábulos previamente estudados.

Diferente do exercício, a estimulação lingüística “não requer um resultado, apenas a prática ou a repetição de estruturas previamente ensinadas ou a serem familiarizadas.” (XAVIER, no prelo, p. 17). Um exemplo são as atividades de ouvir e repetir frases ou

diálogos inteiros. A presença de um resultado lingüístico é o que diferencia, portanto, um exercício de uma estimulação lingüística. Ambos, porém, são centrados na forma.

Em oposição a esses dois tipos de atividades, temos as tarefas e as práticas conversacionais, que são atividades centradas no significado. Para Ellis (2003), tarefa é

um trabalho que requer dos aprendizes o processamento pragmático da língua, de modo que eles possam chegar a um resultado a ser avaliado em termos de conteúdo. Com este fim, a tarefa requer atenção primária ao significado e o uso dos próprios recursos lingüísticos do aprendiz, embora o *design* de uma tarefa possa prever escolhas lingüísticas específicas. <sup>25</sup>(p.16, tradução minha).

Para melhor definir a identidade de uma tarefa, Ellis apresenta componentes essenciais deste instrumento pedagógico: (1) tarefa é um plano de trabalho a ser realizado pelo aprendiz, (2) envolve foco prioritário no significado, (3) processos de uso da língua que se assemelham àqueles do mundo real como, por exemplo, completar um formulário, perguntar e responder, (4) qualquer uma das quatro habilidades lingüísticas (produção oral, escrita, compreensão oral e em leitura), (5) engaja os aprendizes em processos cognitivos, como classificar, ordenar e comparar, e (6) exige um resultado comunicativo claramente definido (p.9-10). Dentre esses elementos, o foco no significado e a presença de um resultado comunicativo parecem ser fundamentais para diferenciar uma tarefa de qualquer outra atividade pedagógica. A mesma opinião é compartilhada por Xavier (no prelo).

Nunan (1989), por outro lado, considera apenas a importância do foco residir no significado, sem necessariamente mencionar um resultado. O autor define tarefa como “um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto seu foco de atenção está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma.” (p.10) Neste caso, a atividade "Discuta em grupos a imigração italiana no Brasil" seria rotulada tarefa para Nunan, o que não implica o mesmo para Ellis ou Xavier. Para a segunda autora, esta atividade pode ser classificada em prática ou troca conversacional, pois não envolve um resultado comunicativo definido, ou seja, nenhum propósito comunicativo é estabelecido como resultado desta discussão (i.e., o que os alunos deverão fazer com o insumo compartilhado nos grupos? Que problema comunicativo deverá ser resolvido?). Neste sentido, pode-se dizer que a diferença entre tarefa e prática

---

<sup>25</sup> [...] a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate proposition content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms.



conversacional é o resultado comunicativo, presente na tarefa, mas ausente na prática conversacional.

Cabe aqui definir resultado como o produto final que se espera do aluno ao concluir a tarefa (XAVIER, 1999). Às vezes, o resultado é a própria resposta do aluno à atividade. Porém, nem toda resposta implica um resultado ou um produto de um processamento lingüístico ou informacional. Na atividade "Ouça e repita", a repetição é uma resposta, contudo não se legitima como um resultado. A importância do resultado (*outcome*) para uma atividade está nos processos cognitivos que são ativados para se atingir o propósito estabelecido. Pressupõe, muitas vezes, um desafio para o aprendiz, dependendo do grau de complexidade cognitiva exigido.

Como já sinalizado, a tarefa e o exercício envolvem um resultado final, porém diferem no tipo de resultado esperado. No exercício, espera-se uma manipulação lingüística com os dados apresentados, enquanto que na tarefa o resultado é proveniente de um problema ou uma questão comunicativa a ser resolvida. Neste sentido, a tarefa tem um propósito comunicativo (SCARAMUCI, 1999; WILLIS, 1996). “O propósito refere-se ao objetivo estabelecido para o trabalho a ser realizado. Tem um sentido mais restrito e é geralmente expresso nas instruções da atividade ou durante a sua implementação.” (XAVIER, no prelo, p.10).

Para Xavier (no prelo), existe uma dinâmica entre as atividades do tipo exercício, estimulação lingüística, tarefa e prática conversacional na sala de aula. Um exercício, por exemplo, pode se tornar uma estimulação lingüística e vice versa, assim como uma tarefa pode ser convertida em uma prática conversacional e vice-versa, dependendo ou não da presença de um resultado a ser alcançado na atividade. Além disso, uma tarefa pode ser transformada em um exercício e vice-versa, dependendo da mudança do foco dado à atividade.

Esta dinamicidade acontece, segundo Xavier, pela ação do professor, que pode modificar as instruções da atividade ou conduzi-la de forma a promover as conversões desejadas. Para exemplificar, um exercício pode se transformar em uma tarefa “se nenhuma especificação lingüística for proposta, cabendo aos alunos mobilizarem seus próprios recursos lingüísticos para se comunicarem oralmente ou por escrito.” (p.17). A autora argumenta que, dentro desta visão, o *designer* da atividade tem papel importante na escolha das características que vão defini-la como exercício, tarefa, prática conversacional ou estimulação lingüística; entretanto a sua implementação pelo professor ou a interpretação da atividade pelos alunos pode modificar o *design* pré-estabelecido.

Decisões sobre o uso de exercícios, estimulação lingüística, tarefas e prática conversacional em sala de aula têm implicações no tipo de aprendizagem que o professor deseja promover: implícita e/ou explícita.

Um dos grandes debates na área de aquisição de LE/L2 é a dicotomia que se estabelece entre esses dois tipos de aprendizagem, e se um pode se transformar no outro. Conforme DeKeyser (2003), a dicotomia implícita/explicita é difícil de ser definida, pois muitas vezes tem sido confundida com outras dicotomias como, por exemplo, aprendizagem dedutiva e indutiva.

A aprendizagem implícita é definida como um processo “sem conscientização do que está sendo aprendido.” (DeKEYSER, 2003, p.314). Um dos benefícios deste tipo de aprendizagem é o acesso rápido e imediato (ELLIS, 2003) do conhecimento internalizado, através da memória implícita. Trata-se, portanto, de um conhecimento altamente procedimentalizado (ELLIS, 2003).

Enquanto que o conhecimento implícito opera em nível subconsciente (DeKEYSER, 2003), o conhecimento explícito resulta de um processo de conscientização do que está sendo aprendido. No ensino de L2/LE, o conhecimento explícito pode ser promovido através das explicações do professor sobre determinados aspectos lingüísticos, dos exercícios propostos, de novas palavras encontradas no dicionário, da explicação da regra oferecida pelo livro didático, entre outras formas.

No caso da produção oral de L2/LE, Ellis (2003) explica que os falantes podem utilizar o conhecimento proveniente da aprendizagem explícita somente por processos controlados, pois o conhecimento explícito refere-se ao conhecimento consciente da linguagem.

Para alguns autores (DEKEYSER, 2003; McLAUGHLIN e HEREDIA, 1996; SCHMIDT, 2001; SWAIN, 1985) o conhecimento explícito e o implícito se interagem podendo um se transformar no outro. Para outros autores (ELLIS, 2003; KRASHEN, 1982) esta interação não é possível por serem conhecimentos derivados de sistemas distintos.

Considerando os autores que acreditam na interface, o conhecimento implícito pode se transformar em explícito quando o primeiro é analisado pelo aprendiz, servindo de base para o seu conhecimento explícito. Por outro lado, o conhecimento explícito pode se converter em implícito através de atividades de prática (de uma estrutura lingüística ou de uma habilidade), o que possibilita aos aprendizes acessar a L2/LE automaticamente. Neste caso, é necessário um grau de consciência na transformação do conhecimento explícito para o implícito.

Segundo DeKeyser (2003),

[...] o conhecimento aprendido explicitamente pode se tornar implícito quando os alunos, com o passar do tempo, perdem a conscientização da estrutura. Os alunos podem tornar-se conscientes de uma estrutura proveniente de conhecimento implícito ao tentar acessá-la para a sua aplicação em um novo contexto de uso.<sup>26</sup>(p. 315, tradução minha).

Ellis (2003) considera que o conhecimento explícito (gerado a partir da aprendizagem explícita) pode ser acessado rapidamente pelo aprendiz se tiver sido fortemente praticado e automatizado. Esta procedimentalização, entretanto, não significa conversão do conhecimento explícito em implícito, pois ambos envolvem processos distintos, sem interface entre eles. Para o autor, a prática pode melhorar a fluência do aprendiz, porém não modifica a natureza da aprendizagem, que visa ser explícita.

Para os autores que discordam da interface entre o conhecimento explícito e o implícito (ELLIS, 2003; KRASHEN, 1982), o argumento reside na existência de dois sistemas independentes de conhecimento: um resultante de um processo de aprendizagem consciente e o outro de um processo de aprendizagem sub-consciente (KRASHEN, 1982) ou, ainda, um sistema de regras (*rule-based system*) versus um sistema voltado para exemplares da L2/LE (*exemplar-based system*) (ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998). Estes sistemas são denominados aprendizagem e aquisição por Krashen, podendo ser comparados aos conceitos de aprendizagem explícita e implícita, respectivamente, fornecidos por DeKeyser (2003).

Dependendo das atividades de ensino propostas pelo professor de L2/LE – exercício, tarefa, estimulação lingüística e/ou prática conversacional - é possível especular sobre as formas de aprendizagem que ele(a) prioriza para o desenvolvimento da proficiência oral. Essas formas não envolvem somente a questão do conhecimento explícito ou implícito gerado a partir da realização das atividades orais, mas também a abordagem de aquisição de língua subjacente a elas, a ser discutida mais adiante. Na próxima seção discuto tipos de atividades orais centradas na forma, as quais visam promover aprendizagem explícita em sala de aula.

### **2.3 Atividades orais centradas na forma**

Como anteriormente mencionado, o exercício oral e a estimulação lingüística são atividades centradas na forma gramatical (i.e. no uso intencional de determinada(s)

---

<sup>26</sup> [...] explicitly learned knowledge can become implicitly in the sense that learners can lose awareness of its structure over time, and learners can become aware of the structure of implicit knowledge when attempting to access it, for example for applying it to a new context [...].

estrutura(s)). Ambos podem se apresentar de forma descontextualizada ou contextualizada. Como exemplos de exercícios e de estimulação lingüística descontextualizados, temos os *drills* (RICHARDS e RODGERS, 1986) ou também conhecidos como atividades mecanizadas. É o caso da repetição, inflexão, substituição, reformulação, completação, transposição, expansão, contração, transformação, integração, réplica e restauração (RICHARDS e RODGERS, 1986).

Na repetição (*repetition*), o aprendiz deve repetir a palavra ou frase que ouviu, sem nenhum resultado lingüístico, apenas uma simples resposta ao estímulo proporcionado. Por exemplo: *Io parlo l'italiano. – Io parlo l'italiano.* (Eu falo italiano. – Eu falo italiano.).

Na inflexão (*inflection*), uma palavra ou frase em uma oração deve apresentar um aspecto morfológico a ser treinado. Neste caso, o resultado lingüístico é a própria flexão. Por exemplo: *Lui ha mangiato la torta. - Lui ha mangiato le torte.* (Ele comeu **a torta** - Ele comeu **as tortas**)

A substituição (*replacement*) caracteriza-se pela troca de uma palavra dentro da frase, visando a conscientização do aprendiz sobre certos aspectos gramaticais da LE. O resultado lingüístico é a substituição da palavra fornecida pelo professor. Por exemplo: *Maria parla lo spagnolo. - Lei parla lo spagnolo.* (**Maria** fala espanhol. - **Ela** fala espanhol).

A reformulação (*restatement*), por sua vez, envolve a elaboração de uma fala a partir de um comando fornecido pelo professor a alguém da classe, que deve responder ao estímulo verbal. Por exemplo: *Convide-a para ir ao cinema hoje à noite – Vuoi venire al cinema con me stasera?* (Queres ir ao cinema comigo hoje à noite?). Agora, responda a ele que você não pode ir, pois tem que estudar – *Non posso venire perché devo studiare.* O resultado lingüístico são as produções orais construídas (perguntas e respostas) entre os alunos. Embora a interação seja estruturalmente guiada, controlada e fragmentada de um discurso maior, parece existir uma tentativa de se criar um contexto com a presença de um interlocutor.

Na completação (*completion*) o aluno completa ou finaliza a frase oralmente, já iniciada pelo professor. O resultado é a estrutura lingüística esperada para que a frase se torne gramaticalmente correta. Por exemplo: *Io abito a casa mia e tu... - Io abito a casa mia e tu a casa tua.* (Eu moro **na minha** casa e você.... Eu moro na minha casa e você **na sua**).

A transposição (*transposition*) pressupõe o uso correto de uma palavra, em uma frase, visando testar o conhecimento do aluno sobre a posição correta de determinadas classes gramaticais. Por exemplo: *Ho fame. (anch'io) - Anch'io ho fame.* (Eu estou com fome. (**Eu também**)). - **Eu também** estou com fome .

A expansão (*expansion*) acontece quando o aluno acrescenta uma palavra à frase, desta vez visando aumentar a carga lexical da frase. Por exemplo: *Parlo lo spagnolo (molto bene)* - *Parlo lo spagnolo **molto bene***. (Eu falo espanhol (muito bem). Eu falo espanhol **muito bem**).

Ao contrário da expansão, a contração (*contraction*) requer que o aluno simplifique a expressão apresentada, substituindo uma ou mais palavras por pronomes ou advérbios. Por exemplo: *Ho fatto tutti **gli esercizi***. - *Li ho fatti tutti*. (Fiz todos os **exercícios**. **Os** fiz todos).

A transformação (*transformation*) ocorre quando o aluno modifica uma determinada frase para a sua forma interrogativa, negativa ou negativa-interrogativa, modifica o seu tempo verbal ou qualquer outra transformação sintática. Por exemplo: *Lui sa dov'è Maria*. - *Lui non sa dov'è Maria*. (Ele sabe onde Maria está. Ele não sabe onde Maria está.).

A integração (*integration*) envolve a união de duas frases visando testar aspectos de coesão frasal, uso de conjunções, pronomes relativos, etc. Por exemplo: *Abito in una casa. In questa casa abitano molto studenti*. (Moro em uma casa. Nesta casa moram muitos estudantes.) - *Abito in una casa **in cui** vivono molto studenti*. (Moro em uma casa, **na qual** moram muitos estudantes).

Na réplica (*rejoinder*) o aprendiz é esperado a responder conforme as instruções do professor, visando demonstrar conhecimento de determinadas falas que manifestam funções comunicativas. Por exemplo:

Professor (para Aluno A): Seja educado  
 Aluno A: *Potresti aiutarmi?* (Poderias me ajudar?)  
 Professor (para Aluno A): Agora responda.  
 Aluno A: *Prego!* (Pois não!)

A restauração (*restoration*) propõe que o aprendiz construa uma frase gramaticalmente correta com base na seqüência de palavras fornecidas. Por exemplo: *Ieri – Mario – studiare*. (ontem – Mario – estudar.) - *Ieri Mario ha studiato*. (Ontem Mario estudou).

Todos esses tipos de atividades, apresentados por Richards e Rodgers (1986), compartilham das mesmas características, isto é, são atividades focadas na forma que dependem do estímulo do professor para uma resposta oralizada. Podem também ser propostos na modalidade escrita. São controlados, fechados<sup>27</sup>, padronizados, rotinizados e descontextualizados. Servem para praticar, automatizar e conscientizar o aprendiz sobre as estruturas da LE. Não valorizam, portanto, os contextos de uso desta língua. Segundo Richards e Rodgers (1986), os *drills* foram amplamente utilizados no audiolingualismo (Vide

<sup>27</sup> Uma atividade fechada é aquela que apresenta somente uma única resposta correta.

Seção 2.3.2). Eram atividades geralmente realizadas após a apresentação e memorização de um diálogo que visava contextualizar o(s) aspecto(s) gramatical(is) que deveria (m) ser aprendido(s).

Um tipo de texto geralmente utilizado para a repetição e memorização é o diálogo. Richards e Rodgers (1986) salientam que os diálogos são "meios de contextualização de estruturas-chave e ilustram situações nas quais as estruturas podem ser usadas, assim como alguns aspectos culturais da língua-alvo." (p. 53).

Nem sempre um exercício oral é apresentado de forma descontextualizada. Em face do movimento comunicativo de LE/L2, iniciado na década de 70 (ALMEIDA FILHO, 1993), os exercícios tiveram que ser repensados para incorporar a noção de contexto, que se tornou importante para o uso comunicativo da L2/LE. O exercício oral contextualizado pode ser visto, portanto, como um *upgrade* dos exercícios padronizados. Ellis (2003) prefere o termo 'exercício situacional de gramática', o qual envolve a prática contextualizada de um traço lingüístico da língua-alvo, estando o aluno ciente disso.

Na próxima seção, analiso atividades orais centradas no significado (tarefas e prática conversacional), as quais visam promover aprendizagem implícita.

## 2.4 Atividades orais centradas no significado

Com a abordagem de ensino e aprendizagem por tarefas, surgida na década de 80 (XAVIER, no prelo), o *design* das atividades orais passou a contemplar situações de uso da língua através de tarefas do mundo real (*real-world tasks*) e de tarefas pedagógicas (*pedagogic tasks*). Elas são definidas como:

As **tarefas do mundo real** refletem os contextos externos à sala de aula. Quando transportadas para a sala de aula, elas podem gerar uma situação comunicativa artificial ou não-artificial. No primeiro caso, os alunos assumem papéis sociais diferentes daqueles que desempenham em aula. No segundo caso, eles são incentivados a resolver problemas ou decidir questões que acontecem no dia-a-dia, como por exemplo selecionar os horários de ônibus para determinadas necessidades, ouvir a previsão do tempo de modo a decidir sobre que roupa usar etc. [...] As **tarefas pedagógicas** são aquelas com perfil acadêmico, o que as torna típicas de um contexto de sala de aula, como por exemplo: desenhar uma figura conforme as instruções dadas, ouvir um texto e responder as perguntas de interpretação. (XAVIER, 1999, p.3).

Independentemente do tipo de tarefa (mundo real ou pedagógica), Ellis (2003) salienta que ambas possibilitam um comportamento comunicativo de língua. Por exemplo, uma tarefa em que o aluno deve descrever sua figura para o colega poder desenhá-la (tarefa pedagógica), os colegas precisarão negociar significados na LE para o entendimento mútuo, fazer perguntas, solicitar confirmações, que são, na verdade, “aspectos de autenticidade interacional.” (p.6).

As tarefas podem ainda ser classificadas em não focadas e focadas (Ellis, 2003). As não focadas envolvem o uso de qualquer estrutura lingüística desejada pelo aluno para se expressar oralmente, ou então, de um recorte de opções lingüísticas possíveis de serem utilizadas. Portanto, cabe aos alunos recorrer aos seus próprios recursos lingüísticos ou à opção desejada para se comunicarem na LE/L2 e chegarem a um resultado ou resolução final.

Existem também as tarefas focadas, as quais requerem o uso obrigatório de determinados aspectos lingüísticos da L2/LE na produção oral/escrita dos alunos, sem eles estarem conscientes disso. O traço lingüístico não é especificado na tarefa, que é desenhada de tal forma que fica impossível ao aluno fazer outra opção gramatical, senão aquela implicada no trabalho solicitado (ex.: Conte ao seu colega o que você fez nas férias e decidam quem teve as férias mais divertidas). Neste exemplo, os alunos devem usar obrigatoriamente o passado simples para contar aos colegas o que fizeram nas férias. Este tempo verbal é, portanto, um aspecto lingüístico inescapável durante a produção oral dos alunos.

Ambas as tarefas, focadas e as não focadas, visam promover aprendizagem implícita da LE/L2. A diferença entre elas reside no fato de que, na primeira, existe a intenção do professor em canalizar a atenção dos alunos para uma determinada estrutura gramatical num contexto de uso comunicativo, enquanto que na tarefa não focada, a intenção é deixar que o próprio aluno canalize sua atenção para a estrutura que deseja ao processar a LE para a comunicação.

Em seu artigo, Xavier (no prelo) explica que uma tarefa focada de produção oral pode, nas mãos do professor, ser interpretada como um exercício, caso ele(a) imponha um objetivo lingüístico sobre o objetivo comunicativo. Isto pode acontecer, portanto, no nível metodológico (ou operacional) ou, ainda, no nível arquitetônico. Xavier traz o termo “destarefar” (*detaskfying* - SAMUDA, 2005) para se referir às modificações do professor no *design* da tarefa para ser transformada em exercício. Neste caso, a aprendizagem implícita dá lugar à aprendizagem explícita.

Para uma melhor compreensão da natureza da tarefa focada, Ellis (2003) a distingue de um exercício situacional de gramática. Na tarefa focada espera-se que o aprendiz resolva

um problema comunicativo utilizando, inevitavelmente, um determinado traço lingüístico da LE; portanto, o foco de sua atenção está no significado das informações que deseja compartilhar. Quanto ao exercício situacional de gramática, o aprendiz deve praticar um determinado traço lingüístico, anteriormente estudado de forma intencional, numa situação comunicativa.

Do ponto de vista do aprendiz, a tarefa focada não possui foco lingüístico deliberado, o que a diferencia de um exercício situacional de gramática. Assim sendo, a atenção à forma desejada pelo professor é implícita na tarefa focada e intencional no exercício situacional de gramática, muitas vezes sendo especificada no próprio enunciado da atividade.

Tarefas e exercícios orais podem apresentar formatos diversos. Na literatura, algumas tentativas de classificação podem ser encontradas de acordo com o formato que apresentam. No entanto, nestas classificações, tarefas e exercícios não são diferenciados e aparecem lado a lado. Nesta pesquisa, apresento a classificação de Mariano *et al.* (2006) que utilizam o termo atividades orais para se referirem tanto às tarefas quanto aos exercícios. Esta classificação, bem como as demais que trouxe neste capítulo (i.e., a de Richards e Rodgers, 1986, na Seção 2.2), ajudará na análise das atividades orais dos livros didáticos de italiano.

A classificação de Mariano *et al.* foi resultado de uma análise das autoras de duas coleções didáticas de língua inglesa, destinadas aos alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Com base em nomenclaturas já existentes na área da metodologia do ensino e da testagem da produção oral, as pesquisadoras classificaram 15 tipos de atividades orais: (1) apresentações orais (planejadas e não planejadas), (2) coleta de informações, (3) comparação, (4) constatação, (5) conversação, (6) demonstração oral do conhecimento, (7) descrição, (8) discussão, (9) entrevista, (10) instruções, (11) leitura em voz alta, (12) narrativa, (13) posicionamento pessoal, (14) repetição, (15) representação de papéis ou simulação com identidade própria.

Embora o objetivo das autoras fosse classificar as atividades orais já existentes e agrupá-las sem sobreposições, Mariano *et al.* (2006) admitem que algumas atividades possam ser agrupadas em duas ou mais categorias diferentes devido ao seu *design*.

Na próxima seção, apresento algumas perspectivas teóricas de aprendizagem de L2/LE que embasam as atividades centradas na forma (exercícios e estimulação lingüística).



## 2.5 Abordagens teóricas subjacentes às atividades orais centradas na forma

Os exercícios e as estimulações lingüísticas são apoiados por abordagens teóricas que defendem o aprendizado explícito. É o caso da teoria Behaviorista e da Teoria da Aquisição de Habilidades (*Skill-Acquisition Theory*), ambas com raízes na Psicologia Cognitiva. Cada uma delas é discutida nas próximas subseções.

### 2.5.1 Teoria Behaviorista

A prática de língua descontextualizada, usada para a rotinização e mecanização de estruturas, tem suas raízes na teoria de aprendizagem behaviorista ou comportamentalista. Esta teoria se originou nos Estados Unidos com a publicação do artigo *A Psicologia tal como a vê um Behaviorista* (1913) pelo psicólogo americano John B. Watson. Com base nesta obra, o comportamento humano, inclusive a aprendizagem de línguas, pode ser explicado por fatores ambientais externos. O indivíduo deve receber determinada quantidade de linguagem (estímulo externo), que o permita imitar o comportamento. Ao produzir a língua (resposta), a partir do modelo comportamental apresentado (estímulo), o indivíduo deve receber *feedback* positivo (reforço). Sendo assim, a aprendizagem é um comportamento observável, produto de um estímulo e resposta, isto é, de um condicionamento. Nesta perspectiva, “aprender consiste em desenvolver respostas aos estímulos ambientais.” (VANPATTEN e WILLIAMS, 2007, p. 3).

Em sala de aula de italiano como LE, o reforço positivo é geralmente manifestado verbalmente por palavras como “*bravo*”, “*molto bene*” e visa fortalecer o comportamento do indivíduo, que deverá se tornar um hábito com a prática realizada através de muitos exercícios e estimulações lingüísticas. O erro, por sua vez, é visto como um “mau hábito”, um sinal de não aprendizagem e, portanto, deve ser eliminado através de repetições ou de mais exercícios remediais.

Como já mencionado, na teoria behaviorista o ambiente tem papel essencial na aprendizagem de um novo comportamento (ou de uma nova língua estrangeira), pois ele determina o que vai ser aprendido através da emissão de estímulos e da resposta imediata do indivíduo. “A maneira de uma pessoa falar depende das práticas da comunidade verbal a que pertence. Um repertório verbal pode ser rudimentar ou pode apresentar uma topografia elaborada sob tipos muito sutis de controle por estímulo.” (SKINNER, 1982, p.80). Assim sendo, se o indivíduo receber estímulos rudimentares do ambiente no qual vive, sua resposta

será uma linguagem rudimentar, diferente de um indivíduo que recebe estímulos elaborados. Este, por sua vez, poderá gerar uma linguagem mais elaborada.

Transpondo esta perspectiva para a sala de aula de LE, os exercícios rotinizados, padronizados e mecanizados contribuem para fortalecer os “bons hábitos”, pois visam promover analogias, ou seja, processos de generalização e discriminação. “Os *drills* permitem que os aprendizes façam analogias corretas. Por isso, a abordagem para o ensino da gramática é mais indutiva do que dedutiva.” (RICHARD e RODGERS, 1986, p. 51). Desta forma, o aprendiz pode perceber a regra gramatical em foco através da dedução.

Durante a aprendizagem de uma L2/LE o aluno pode fazer transferências de sua língua materna (doravante LM) para a língua que está aprendendo. Segundo VanPatten e Williams (2007), esta transferência pode trazer conseqüências negativas ou positivas para o aprendiz, dependendo da distância entre a LM e a L2/LE. Quanto maior a semelhança entre essas duas línguas, maiores são as chances de uma transfêrencia positiva, conforme a teoria da Análise Contrastiva (LADO, 1971). Ao contrário, quanto maior a diferença entre os sistemas lingüísticos da LM do aprendiz e da L2/LE, maiores as chances de interferência.

Se considerarmos os princípios do behaviorismo, como a aprendizagem por estímulo e resposta, reforço, formação de hábitos, imitação, prática, o ambiente como determinante para a aquisição de L2/LE e a formação de analogias corretas, uma criança não produziria uma sentença que nunca ouviu. No entanto, sabemos que, durante o processo de aprendizagem da língua materna, as crianças criam suas próprias estruturas. Skinner (1982) explica este fenômeno como sendo um “comportamento verbal criativo.” (p. 88). Tal comportamento são respostas originais, criadas em virtude da situação na qual a pessoa está exposta. Segundo o autor, todos nós produzimos novas formas, como “neologismos, misturas, palavras *portmanteau*, observações espirituosas, que envolvem distorções e erros da fala rápida.” (p. 89). Para Skinner (1982), essas “mutações” são processos provenientes da criatividade do indivíduo que serão submetidos a reforços.

No ensino de LEs a teoria behaviorista exerceu forte influência no método áudio-lingual, ou também conhecido como Audiolingualismo. Este método visou desenvolver a proficiência oral na LE através de exercícios de repetição, substituição e outros, já discutidos na Seção 2.2. Embora tenha surgido nos anos 50 do século passado, nos EUA, alguns livros didáticos, ainda hoje, apresentam resíduos desta teoria de aprendizagem, observados pelos tipos de exercícios propostos (mais controlados e padronizados).

Além da influência do behaviorismo, o audiolingualismo também se inspirou na abordagem estruturalista de língua (o estruturalismo), o que significa dizer que a língua era

vista como "um conjunto finito de padrões previsíveis [...], iniciando com o sistema fonético/fonológico até a sua estrutura frasal." (VANPATTEN e WILLIAMS, 2007, p. 20). Neste sentido, aprender uma LE envolvia dominar as categorias gramaticas dessa língua.

O declínio do behaviorismo se deu pelas fortes críticas de Chomsky (1996), que rejeitou a visão de aprendizagem como um processo de formação de hábitos. Baseado na abordagem cognitiva, Chomsky defendia a aprendizagem como um processo mental, interno e independente das influências do meio ambiente. Sua teoria inatista considera que os seres humanos são providos de uma gramática inata, ou seja, de um aparato de aquisição de língua (*Language Acquisition Device*), formado por princípios e parâmetros que permitem ao indivíduo criar e formular sentenças. Cabe ao insumo proveniente do ambiente físico determinar o tipo de gramática a ser desenvolvida e confirma as hipóteses dos aprendizes.

Para Chomsky, não se aprende uma língua por imitação e repetição, pois ela é "gerada" a partir da competência do aprendiz. Segundo ele, "o comportamento lingüístico tem características que envolvem inovação, formação de novas sentenças e padrões de acordo com regras de grande abstração e complexidade." (CHOMSKY, 1996, p. 153).

Embora a teoria de Chomsky se refira à aquisição de língua materna, alguns de seus princípios, como o processo de formação e provação de hipóteses e a importância dos erros no desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, contribuem para o entendimento da aquisição de L2/LE.

A próxima teoria a ser discutida embasa outros tipos de exercícios propostos em sala de aula, desta vez, aprender uma L2/LE não é formar um hábito, mas desenvolver uma habilidade.

### **2.5.2 Teoria da Aquisição de Habilidades**

Diferentemente da teoria behaviorista, a teoria da aquisição de habilidades pressupõe que aprender uma L2/LE é uma habilidade, assim como a habilidade de tomar decisões e de resolver problemas (habilidades cognitivas), de desenhar e pintar (habilidades psicomotoras). Como tal, devem ser praticadas para se tornarem automatizadas.

Pressupõe-se que uma grande quantidade de prática seja necessária para que o aprendiz alcance a automatização do conhecimento de língua para assim tornar-se conhecimento procedimentalizado. Uma vez automatizada, a habilidade ou sub-habilidade pode ser acessada rapidamente pelo aprendiz em uma situação de uso comunicativo.

Além da automatização, a aprendizagem de uma habilidade também envolve a reestruturação. Como McLaughlin (1987) salienta, "aprender uma habilidade cognitiva complexa é mais do que automatizar suas sub-habilidades. O aprendiz precisa impor certa organização e estruturar as informações adquiridas." (p.136). A reestruturação acontece quando "os aprendizes formam novas estruturas para poderem interpretar novas informações e estabelecerem uma nova organização sobre as informações já armazenadas." (p.136).

A automatização e a reestruturação são, portanto, conceitos centrais na teoria da aquisição de habilidades e na Teoria da Cognição (McLAUGHLIN, 1987). Com base nestes dois construtos (automatização e reestruturação), a aprendizagem de L2/LE, como qualquer outra habilidade cognitiva complexa:

envolve a integração gradual das sub-habilidades como processos controlados, inicialmente predominantes, para então se tornarem processos automáticos. Assim, os estágios iniciais de aprendizagem envolvem o desenvolvimento pausado de habilidades e a eliminação gradual dos erros, pois o aluno tenta automatizar aspectos do desempenho. Nos estágios finais, a reestruturação é contínua, uma vez que os alunos mudam suas representações internas <sup>28</sup>. (McLAUGHLIN, 1987, p.139, tradução minha).

Os processos controlados são os responsáveis por regular o fluxo de informações da memória de curto prazo para a de longo prazo, conforme McLaughlin (1987). Assim sendo, a aprendizagem de LE/L2 envolve dois processos: o controlado e o automático. O processo controlado consiste no domínio da atenção que o aprendiz exerce sobre a sub-habilidade aprendida (ex.: vocabulário, regra lingüística). Quando o aprendiz necessita dessa sub-habilidade, o seu tempo de acesso é demorado.

Balboni (1999) explica que o processo controlado ativa a memória de curto prazo, é lento e pode ser aprendido em pouco tempo. A aprendizagem através deste processo, segundo o autor, desaparece se não for exercitada suficientemente para se tornar um processo automático.

O processo automático, por outro lado, permite que a informação aprendida pelo processo controlado seja acessada rapidamente, sendo difícil de ser suprimida ou alterada. Balboni (1999) afirma que os processos automáticos não requerem atenção, contam com as capacidades da memória de longo prazo e não podem ser aprendidos, mas adquiridos. Sua visão parece convergir com a de Krashen (1982) que, por sua vez, é criticado na literatura por

---

<sup>28</sup> [...] involves the gradual integration of sub-skills as controlled processes initially predominate and then become automatic. Thus the initial stages of learning involve the slow development of skills and the gradual elimination of errors as the learner attempts to automatize aspects of performance. In later phases, there is continual restructuring as learners shift their internal representations.

vários autores, dentre eles Schmidt (1995, 2001), que defende a idéia de que a atenção é condição imprescindível para a aprendizagem de uma língua.

Pela Teoria Cognitiva, a aprendizagem de uma L2/LE compreende a transferência da informação existente na memória de curto prazo (incorporada por processos controlados) para a memória de longo prazo (possibilitada pelo processo automático). Segundo McLaughlin (1987), quando um componente de uma habilidade se torna automatizado, a atenção do aprendiz pode ser canalizada para outros componentes dessa habilidade, possibilitando assim o desenvolvimento da habilidade como um todo. Esta automatização acontece através da prática.

É o que também defende a teoria da aquisição de habilidades, ou seja, a prática é a responsável por tornar o conhecimento procedimentalizado<sup>29</sup> em conhecimento automatizado. É a prática, portanto, que conduz o aprendiz à automatização gradual do conhecimento aprendido explicitamente (conhecimento declarativo).

DeKeyser (2007b) salienta que o conhecimento automatizado não é exatamente o mesmo que conhecimento implícito o qual, juntamente com a memória implícita, envolve a ausência de conscientização, o que não se aplica à automatização.

O termo 'prática' pode nos remeter aos exercícios tradicionais de língua, que requerem a conscientização e a automatização de determinados aspectos lingüísticos. O uso de exercícios mecânicos, como o de substituição e reprodução, por exemplo, pode estar embasado na teoria de aprendizagem behaviorista (já discutida na Subseção 2.3.2) ou ainda na teoria da aquisição de habilidades.

Segundo McLaughlin e Heredia (1996), o fato de esta última teoria envolver o acúmulo de processamento automático através de operações controladas não significa, necessariamente, que o ensino deva se constituir em exercícios padronizados (*drill-and-practice exercises*).

A crítica feita à teoria de aquisição de habilidades, quando aplicada ao ensino de línguas, refere-se, por um lado, ao pouco espaço para a construção criativa de língua e, por outro, a grande ênfase que se dá à aprendizagem consciente das regras (McLAUGHLIN e HEREDIA, 1996, p. 224).

Na verdade, a prática não precisa estar necessariamente a serviço da mecanização e desconectada do uso comunicativo da L2/LE. Como salienta Ellis (2003), a prática mecanizada e descontextualizada de uma estrutura não parece afetar a memória de longo

---

<sup>29</sup> O conhecimento procedimentalizado é a incorporação do conhecimento declarativo pelos alunos em suas rotinas de comportamento (DeKEYSER, 2007a).

prazo ou conduzir o aprendiz a uma mudança de comportamento comunicativo. O autor acrescenta que, para se aprender uma língua, o comportamento deve estar ligado à comunicação. Neste caso, a noção de prática comunicativa substitui a noção de repetição descontextualizada.

Para a prática comunicativa, os exercícios podem assumir outro *design*, como é o caso dos exercícios situacionais de gramática (ELLIS, 2003), que pressupõem um contexto de uso para o aspecto lingüístico estudado. Na visão de Ellis (2003, p.112), a aquisição de uma língua envolve mais do que a internalização de novas formas e regras. Pela necessidade de uma prática voltada para situações reais de comunicação, em que o foco primário resida no significado das enunciações, as teorias cognitivas de aquisição de L2/LE (inclusive a teoria da aquisição de habilidades) não descartam a importância do uso de tarefas orais em sala de aula. Nesta perspectiva, a metodologia do ensino de LE/L2 pode adotar a técnica APP (Apresentação, Prática e Produção).

A Apresentação refere-se ao estágio consciente de aprendizagem, no qual o aluno recebe conhecimento explícito. Pode envolver uma explicação gramatical do professor ou a leitura de informações lingüísticas pelos próprios alunos. A fase da Prática pode compreender exercícios mecanizados, significativos ou comunicativos. Segundo Dekeyser (2007b) “os exercícios mecanizados só podem servir a um propósito muito limitado, porque não fazem o aluno participar naquilo que é a essência do processamento da língua, ou seja, estabelecer conexões entre forma e significado.” (p.11). Assim sendo, Dekeyser defende treinos comunicativos com troca real de informações.

A Produção, por sua vez, envolve o uso da estrutura aprendida em contextos comunicativos e flexibilizados de língua. É nesta fase que tarefas focadas (ELLIS, 2003) podem ser utilizadas, gerando assim um ensino de língua "apoiado" por tarefas. É através da tarefa focada, portanto, que o aprendiz deve utilizar o aspecto lingüístico estudado, mas sem se dar conta disso, pois sua atenção deve estar voltada prioritariamente para o significado das enunciações proferidas/ compreendidas. O foco na forma resulta da necessidade de o aprendiz realizar a tarefa com sucesso.

A técnica APP pressupõe um produto de língua específico a ser adquirido, geralmente determinado pelo professor ou pelo livro didático, o que torna o resultado da aprendizagem um produto palpável e a avaliação centrada neste produto. Ellis (2003) critica a metodologia APP, pois a aprendizagem de uma língua, segundo ele, não pode ser vista como uma série de produtos a serem processados sequencialmente como entidades acumuladas. Para o autor, o

aprendiz constrói o seu próprio sistema interno (sua interlíngua), tornando-o gradualmente gramaticalizado e reestruturado quando novas estruturas são incorporadas a ele.

Apesar de ter aprendido italiano como LE pela perspectiva estruturalista e tê-la ensinado através da metodologia APP, acredito que a visão de construção gradual da interlíngua, como defende Ellis (2003), sem seqüenciamento do que deverá ser aprendido, seja mais adequada ao ensino de línguas, pois são os alunos que dão sentido ao que aprendem. Sendo assim, fica impossível ao professor controlar o que vai ser ou não internalizado pelos alunos.

Diferente desta metodologia, o ensino baseado em tarefas não envolve um produto específico a ser aprendido. Qualquer ganho ou melhoria na interlíngua do aluno é vista como positiva e é decorrente de sua atenção estar prioritariamente voltada para o significado e periféricamente para a forma

Seja de forma mecanizada ou dentro de um contexto comunicativo a prática é conceito essencial dentro da Teoria da Aquisição de Habilidades, porque é através dela que a habilidade de aprender uma língua estrangeira é automatizada.

Apresentada esta teoria, passamos para algumas perspectivas teóricas que embasam as atividades centradas no significado.

## **2.6 Abordagens teóricas subjacentes às atividades centradas no significado**

O uso de tarefas e de práticas conversacionais pode ser explicado por abordagens teóricas que defendem o uso comunicativo da LE, como a hipótese da interação modificada ou negociada (LONG, 1983, 1996), a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1998; SWAIN e LAPKIN, 2001) e as perspectivas cognitivas envolvendo a tarefa oral, isto é, a influência de suas características no desempenho dos alunos (SKEHAN, 1998; ROBINSON, 2001). Cada uma delas é discutida nas próximas seções.

### **2.6.1 Hipótese da Interação Negociada**

Com base na hipótese da interação negociada (LONG, 1983, 1996), os falantes de uma L2/LE modificam sua fala quando interagem entre si. Isto acontece quando o interlocutor lança um sinal de incompreensão sobre a fala do locutor ou, ainda, quando “os aprendizes ou seus interlocutores antecipam, percebem ou experimentam dificuldades na

compreensibilidade de mensagem.” (PICA, 1994, p. 494). Estas modificações que ocorrem na fala são negociações de significado ou esforços feitos pelos falantes no sentido de se fazerem compreender e serem compreendidos (PICA, 1994) e isto implica alterações lingüísticas na produção de fala.

Segundo Long (1983), a negociação de significados envolve modificações lingüísticas e ajustes interacionais, de modo a garantir a compreensão entre os interagentes e a preservação da comunicação. Ela pode ocorrer não somente com aprendizes de LE/L2, mas também entre falantes nativos.

Para o autor, estratégias e táticas comunicativas são artifícios usados para a negociação de significados. Estratégias como renunciar ao controle do tópico corrente, evitar ou tratar brevemente tópicos não familiares e checar a compreensão do interlocutor (ex.: Você entendeu? Tudo certo?) visam evitar problemas conversacionais. As táticas, por sua vez, reparam o discurso quando algum problema de compreensão acontece como, por exemplo, um pedido de clarificação (Como? O que?) ou de confirmação (Você disse que vai ao cinema amanhã?).

Algumas modificações lingüísticas podem ser estratégias e táticas, tais como ressaltar e dar ênfase a palavras-chave e repetir a própria fala ou a fala do interlocutor.

Em princípio, Long (1983) considerava que a interação modificada favorecia apenas a geração de insumo compreensível na comunicação. Este tipo de insumo era, na época, tomado como fator causativo da aprendizagem de L2/LE (KRASHEN, 1982). Ou seja, através da compreensão da linguagem oral (ou escrita), num contexto comunicativo, o aprendiz seria capaz de adquirir a língua-alvo (sua forma, significado e função). Nas palavras de Long (1983):

O grande interesse na pesquisa sobre discurso modificado para falantes não nativos se explica pelas afirmações de que o insumo lingüístico que é compreendido pelo aluno, ou a sua internalização (Corder, 1976), é o dado primário para a aquisição de segunda língua [...] <sup>30</sup> (p. 126, tradução minha).

Nesta perspectiva, as pesquisas na área de aquisição de L2/LE e a prática pedagógica começaram a considerar o uso de tarefas orais promissoras de negociação de significados. A pesquisa de Duff (1986), por exemplo, mostrou que as tarefas convergentes promovem maior negociação de significados do que as tarefas divergentes. Conforme a autora, uma tarefa é

---

<sup>30</sup> The considerable interest in research on speech modified for non-native speakers has largely been due to claims that linguistic input which is understood by the learner, or ‘intake’ (Corder 1967), is the primary data for second language acquisition [...].



convergente quando os alunos chegam a um consenso (ex.: na resolução de um problema), e divergente quando a tarefa propõe objetivos opostos para cada aluno (ex.: num debate).

Com o tempo, entretanto, a hipótese da interação modificada passou a considerar não somente o insumo compreensível como fator importante para a aprendizagem, mas também a fala compreensível e o foco na forma através de *feedbacks* negativos (LONG, 1996). Long (1996), portanto, reconsiderou sua visão de aprendizagem, salientando que não há garantias de o aprendiz adquirir uma L2/LE somente através da compreensão do insumo. Neste caso, a aprendizagem de L2/LE também pode se beneficiar da produção compreensível de fala e do foco na forma gramatical, ambos favorecidos pela interação negociada. O que também defendeu Swain (1985).

Para Pica (1994), o sucesso da negociação depende de o aprendiz sintonizar sua atenção sobre a forma lingüística. Assim sendo, a “negociação é um processo não apenas com ênfase na comunicação do significado da mensagem, [...] oferece também uma oportunidade para o foco na forma.” (PICA, 1994, p. 513). Entretanto, não há garantias de que o aprendiz, ao compreender o insumo, realmente preste atenção à forma, como sugere Long (1996) e Pica (1994).

Swain (1985) defendeu a idéia de que é possível compreender o significado de uma fala sem necessariamente reconhecer a sua morfologia ou sintaxe. Para ela, além da compreensão da mensagem, é necessário oportunidades para a produção oral para que o aprendiz recorra aos seus recursos lingüísticos próprios para se comunicar na L2/LE ou, ainda, busque esses recursos em outras instâncias (professor, colega de classe, dicionário), promovendo assim foco na forma diante de uma necessidade comunicativa.

Na visão de Skehan (2003) a negociação de significados está ligada ao desenvolvimento da forma. Para o autor, negociação

é um tipo específico de interação, ou seja, o que acontece quando existe algum mal-entendido na conversação e o seu impacto no desenvolvimento da *forma*. Uma visão oposta de interação é aquela assumida pela teoria sociocultural, na qual os pesquisadores exploram como os aprendizes constroem os significados juntos durante a interação. Neste caso, não há preocupação com a negociação de significados no sentido anterior.<sup>31</sup> (p. 4-5, tradução minha).

---

<sup>31</sup> [...] it is a particular type of interaction, i.e., what happens when there is some level of conversational breakdown, and the impact of feedback at such points for the development of *form*. A contrasting view of interaction is that taken within sociocultural theory, where researchers explore how learners co-construct meaning while engaging in interaction. In this case, there is no particular concern with negotiation of meaning, in the previous sense.

Na próxima seção, discuto a Teoria Sociocultural, que considera a interação sob uma outra ótica.

### 2.6.2 Teoria Sociocultural

O conceito essencial desta teoria é que a mente humana é mediada pelas inter-relações do indivíduo com o seu ambiente histórico e com os outros indivíduos. Portanto, a aprendizagem de uma LE/L2 é vista como um fenômeno social. Segundo Vygotsky (1998), a interação social compreende o contexto e a origem do desenvolvimento mental do indivíduo, o que nos leva a um outro conceito importante dentro desta teoria, o de zona de desenvolvimento proximal. Trata da

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p.97).

Isto nos leva a pensar que aprendizes menos capacitados seriam beneficiados ao trabalharem em sala de aula com aprendizes mais capacitados, com um maior nível lingüístico-comunicativo.

Com base nesta teoria, abre-se espaço para o uso de tarefas colaborativas, cujo objetivo é construir significados comunicativos colaborativamente (em pares ou em grupos maiores). Nesta perspectiva, a aprendizagem de L2/LE é favorecida quando o foco da atenção do aluno recai sobre aspectos lingüísticos que não domina, o que o faz interagir com colegas mais proficientes e o professor para solucionar o problema. Essa visão de aprendizagem está relacionada ao que Schmidt (2001) denomina *noticing the gap* (reconhecimento de lacunas lingüísticas). Para o autor, a aprendizagem é um processo que demanda atenção, portanto tanto a aprendizagem explícita como a implícita envolvem o reconhecimento ou a percepção do aprendiz, embora ambas possam ser diferentes quanto à presença ou ausência de conscientização, que é um outro construto da cognição.

De acordo com a hipótese do reconhecimento lingüístico (*Noticing hypothesis*) o que é percebido ou reconhecido no insumo na produção ou compreensão, é o que se torna disponibilizado para a aprendizagem (SCHMIDT, 1995). Desta forma, o perceber ou o "dar-se conta" de uma limitação ou necessidade lingüística num contexto de comunicação torna-se condição necessária para a aquisição de uma L2/LE.

Schmidt (2001, p.5) utiliza o termo reconhecimento (*noticing*) no sentido restrito, que pode ser equivalente a outros termos como percepção consciente (*apperception* - Gass, 1988) e descoberta pela atenção seletiva (*detection within selective attention* - Tomlin and Villa, 1994).

A atenção resultante do reconhecimento lingüístico é, para Schmidt (1995, 2001), o primeiro passo para a aquisição/ aprendizagem de L2/LE. Nas palavras do autor:

[...] atenção ao insumo é vista como essencial para o armazenamento e condição necessária para a formação e verificação de hipóteses. Arelada a esta abordagem está a idéia de que os aprendizes de L2 processam o insumo da língua-alvo, influenciados por fatores cognitivos gerais, incluindo a saliência perceptiva, a freqüência, a continuidade de elementos e outros fatores que determinam se a atenção é, ou não, capturada <sup>32</sup> [...] (SCHMIDT, 2001, p.6, tradução minha).

Considerando o que Schmidt afirma acima, a freqüência de uso de determinadas estruturas ou aspectos lingüísticos na produção ou compreensão oral/ escrita pode favorecer o reconhecimento lingüístico (*noticing*) do aprendiz. Quando um determinado item ou aspecto lingüístico é exibido com maior freqüência no insumo, a sua probabilidade de ser notado ou reconhecido, e integrado ao sistema de interlíngua do aluno, é maior (SCHMIDT, 2001). Neste sentido, tarefas com insumo enriquecido<sup>33</sup> (*input enrichment*) podem contribuir para isso.

Na produção oral de L2/LE, a atenção também se manifesta quando os aprendizes se deparam com suas limitações lingüísticas, ou seja, com o hiato entre o que querem dizer e o que realmente podem produzir nesta língua. Neste caso, a teoria sociocultural explica que esta lacuna pode ser preenchida com a colaboração de um indivíduo mais experiente (colega de classe ou professor). Assim sendo, tarefas colaborativas podem ser elaboradas com esta visão de aprendizagem.

Na pesquisa conduzida por Swain e Lapkin (2001), as autoras compararam duas tarefas colaborativas visando investigar qual delas geraria maior foco na forma ou episódios lingüísticos. A primeira tarefa, intitulada *jigsaw* (tarefa de quebra-cabeça), consistiu na descrição compartilhada de figuras que formam uma história. Cada aluno era solicitado a descrever ao colega as figuras que recebera do professor (estímulo visual), de modo a

---

<sup>32</sup> [...] attention to input is seen as essential for storage and a necessary precursor to hypothesis formation and testing. Common to these approaches is the idea that L2 learners process target language input in ways that are determined by general cognitive factors including perceptual salience, frequency, the continuity of elements, and other factors that determine whether or not attention is drawn to them [...].

<sup>33</sup> Insumo enriquecido refere-se a um texto a ser compreendido e/ou produzido na LE/L2 que apresenta um traço lingüístico freqüente e/ou saliente (ELLIS, 2003, p. 158).

redigirem, num segundo momento, em conjunto, a seqüência correta da história. Este tipo de tarefa foi escolhida considerando a hipótese de que ela produziria maior foco no significado do que na forma (SWAIN e LAPKIN, 2001, p. 101).

Na segunda tarefa, denominada *dictogloss* (tarefa de compreensão de ditado), também em duplas, os alunos foram solicitados a ouvir a uma história (estímulo auditivo), fazer anotações e depois escrevê-la em conjunto. A hipótese inicial era que este tipo de tarefa provocasse maior número de episódios lingüísticos e, portanto, maior precisão gramatical em relação à tarefa de quebra-cabeças, porque os alunos já tinham um modelo de texto de um falante nativo a ser seguido (história lida).

Os participantes da pesquisa foram 65 aprendizes que tinham o inglês como língua materna e o francês como L2. Eles foram divididos em dois grupos, um com 35 alunos e outro com 30, ambos freqüentando o nível 8 do curso de imersão em francês.

Os resultados mostraram que não houve diferenças estatísticas significativas no número de episódios lingüísticos entre os pares de alunos que realizaram a tarefa de *jigsaw* (tarefa de quebra-cabeça) e a tarefa *dictogloss* (tarefa de compreensão de ditado), entretanto, os alunos da tarefa *dictogloss* acertaram mais estruturas gramaticais estudadas que os outro grupo (*jigsaw*). Os alunos da tarefa de compreensão de ditados parecem ter ficados mais presos ao modelo oral e às notas que tinham escrito. Por outro lado, os alunos da tarefa *jigsaw* ficaram mais soltos o que enriqueceu sua produção lingüística.

As tarefas orais colaborativas parecem exemplificar a maneira como o trabalho interativo entre alunos pode contribuir no processo de aprendizagem.

A próxima seção lança olhares não mais para o papel da interação, mas para a atenção, que pode ser interpretada como um construto limitado ou ilimitado dependendo da perspectiva teórica.

### **2.6.3 Perspectivas cognitivas subjacentes às atividades com foco no significado**

A atenção, como já mencionado, é um dos construtos teóricos das perspectivas cognitivas de aprendizagem de L2/LE, e é vista como fundamental para a aquisição dessa língua. Ela tem sido o foco de análise em pesquisas que visam a aquisição de aspectos lingüísticos da língua-alvo (como em tarefas colaborativas, negociadas e focadas), bem como de aspectos do desempenho oral, como a fluência, a precisão e a complexidade lingüística (como em tarefas repetidas - BYGATE, 2001; LYNCH e MACLEAN, 2001).

Como o nome já sugere, tarefas repetidas são aquelas que envolvem a prática de uma mesma tarefa duas ou mais vezes. Com a prática, os recursos atencionais do aprendiz vão sendo liberados para outras áreas do desempenho (para a precisão gramatical ou a complexidade lingüística).

Com relação à repetição de tarefas, algumas pesquisas têm explorado o seu potencial para o desenvolvimento da produção oral dos alunos. No estudo de Lynch e Maclean (2001), o uso repetido de uma mesma tarefa foi proposto para avaliar os seus benefícios. Os participantes foram 14 médicos de diferentes nacionalidades que estavam cursando inglês como L2 na Universidade de Edimburgo. A tarefa, denominada de "pôster em forma de carrossel" (*poster carousel*), consistiu na leitura de um artigo na área médica com a finalidade de montar um pôster com informações relevantes sobre o assunto lido. Assemelhando-se a uma sessão de pôsteres, cada aprendiz era esperado a responder às perguntas dos visitantes, bem como circular entre os pôsteres dos colegas para também fazer perguntas.

Segundo Lynch e Maclean (2001), a iniciativa de se comunicar parte dos próprios visitantes dos pôsteres, enquanto que o papel de seu elaborador é responder apropriadamente e persuasivamente às perguntas endereçadas a ele.

Os resultados da pesquisa mostraram mudanças positivas na língua falada (inglês) dos aprendizes em nível lexical e sintático, bem como na pronúncia e na auto-correção. Além disso, o seu nível de interesse e engajamento na tarefa se manteve alto, pois os aprendizes não perceberam a tarefa como repetitiva. Refazê-la várias vezes foi, para os participantes, algo natural. (LYNCH e MACLEAN, 2001).

Bygate (2001), por outro lado, investigou os efeitos da repetição de dois tipos de tarefas orais (narrativa e entrevista) na fluência, precisão e complexidade lingüística de 48 estrangeiros estudando inglês na Universidade de *Reading*, Inglaterra. A tarefa de narrativa foi baseada em pequenos trechos do desenho Tom e Jerry, transmitidos sem áudio aos participantes, os quais tiveram que assisti-los e então contar os episódios ao pesquisador. As entrevistas, por sua vez, foram estruturadas em torno de figuras que refletiam aspectos culturais do cotidiano na Inglaterra (comida, vestimentas, construções). Os participantes viam as figuras e eram solicitados a comentar sobre esses aspectos e compará-los com aqueles encontrados em seu próprio país.

Os resultados indicaram que um breve encontro com a mesma tarefa, após um período de 10 semanas, parece ter sido suficiente para afetar satisfatoriamente o desempenho oral dos participantes (BYGATE, 2001, p.42).

Em relação ao tipo de tarefa (narrativa x entrevista), o pesquisador esperava que uma entrevista gerasse menor fluência e precisão, porém maior complexidade em comparação à tarefa de narrativa. A hipótese foi formulada considerando que, para se fazer entender, o entrevistado costuma usar muitas palavras, afetando assim a complexidade lingüística. Os dados mostraram que a fluência foi maior na entrevista (do que na narrativa) devido à familiaridade maior deste gênero para os participantes. Neste caso, a carga cognitiva exigida parece ter sido menor, liberando maiores recursos atencionais para a forma, o que justifica uma maior precisão gramatical (e não complexidade lingüística) durante a realização da entrevista.

Além das tarefas orais repetidas, outros tipos de tarefas vêm sendo pesquisados e analisados com relação às suas características inerentes e condições de realização, visando conhecer os efeitos dessas características e condições no desempenho oral dos aprendizes, em particular na atenção dispensada a certos elementos.

Diferentes características e condições de tarefa são apresentadas na literatura através de modelos teóricos propostos por Skehan (1998), Robinson (2001), Nunan (1989), entre outros.

O modelo de análise de tarefas proposto por Skehan (1996, 1998), por exemplo, traz três categorias, cada qual com elementos que podem influenciar a atenção dos alunos sobre a fluência, a precisão gramatical e a complexidade lingüística. Estas categorias compreendem a Complexidade do código, a Complexidade cognitiva e a Pressão comunicativa, como mostra o Quadro 1 a seguir.

Complexidade do código
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variedade e complexidade lingüística</li> <li>- Variedade e carga lexical</li> <li>- Redundância e densidade</li> </ul>
Complexidade cognitiva
<p>2 a Familiaridade cognitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiaridade do tópico e a sua previsibilidade</li> <li>- Familiaridade com o gênero do discurso</li> <li>- Familiaridade com a tarefa</li> </ul> <p>2 b Processamento cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organização da informação</li> <li>- quantidade de “computação”</li> <li>- tipo de informação</li> </ul>
Pressão comunicativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Limite e pressão de tempo,</li> <li>- Velocidade de apresentação,</li> <li>- Número de participantes,</li> <li>- Extensão dos textos utilizados,</li> <li>- Oportunidades para controle das interações.</li> </ul>

Quadro 1 – Dimensões de dificuldade de tarefa (SKEHAN, 1998, p.99, tradução minha)

A Complexidade do código refere-se às demandas lingüísticas exigidas para a realização de uma tarefa (por ex.: variedade e complexidade lingüística; variedade e carga lexical; redundância e densidade interpretativa).

A Complexidade cognitiva, por sua vez, consiste nas demandas cognitivas do insumo a ser produzido ou compreendido na tarefa. Esta categoria se divide em duas dimensões: Familiaridade cognitiva e Processamento cognitivo. A Familiaridade cognitiva refere-se ao conhecimento pré-existente e previamente organizado, que é recuperado e mobilizado durante a realização da tarefa. Ela envolve a familiaridade do aprendiz com o tópico, com o gênero discursivo e com o formato ou tipo de tarefa. Quando o aprendiz está familiarizado com o assunto a ser tratado na atividade, o seu esforço cognitivo é menor, dado a relativa facilidade de processamento do assunto já conhecido. Desta forma, maior atenção poderá ser liberada para a forma gramatical.

Para Skehan (1998), a atenção é um recurso limitado. Ao canalizá-la para um determinado aspecto do desempenho oral (ex.: fluência), o aprendiz perde foco na precisão ou complexidade lingüística. Daí a importância da familiaridade cognitiva para liberar recursos atencionais para a forma lingüística, como defende o autor.

O Processamento cognitivo, por outro lado, refere-se à quantidade de operações mentais *on line* feitas pelo aprendiz durante a realização da tarefa. Este processamento pode estar relacionado à organização das informações, à quantidade de computação, à suficiência e clareza das informações e ao tipo de informação.

A terceira e última categoria do modelo proposto por Skehan (1996, 1998) é a Pressão comunicativa, que envolve as condições de sua realização, como: limite e pressão de tempo, velocidade de apresentação, número de participantes, extensão dos textos utilizados, tipo de resposta e oportunidades para o controle da interação. Segundo o autor, quanto maior o tempo fornecido para o planejamento de fala do aprendiz, menor a pressão comunicativa e maior a sua atenção para a complexidade e fluência na L2/LE. É o que Skehan (2003) aponta ao trazer evidências sobre isso: "estes traços do desempenho oral [complexidade e fluência] são quase sempre melhorados quando existe planejamento. A situação com a precisão gramatical não está clara. Alguns estudos [...] sugerem que ela é potencializada, enquanto outros [...] não apóiam tal premissa." (p. 9).

A visão de aprendizagem subjacente ao modelo de Skehan (1998) está atrelada à noção de atenção como recurso limitado. Quanto maior a demanda cognitiva de uma tarefa sobre os alunos, menor a atenção dos mesmos para a forma gramatical (hipótese da permuta – *trade-off*). Em outras palavras, quanto maior a complexidade cognitiva de uma tarefa, menor a chance de o aprendiz adquirir conhecimento lingüístico ou desenvolver sua interlíngua. Desta forma, tarefas mais fáceis (menos complexas) gerariam maior precisão gramatical na produção (oral ou escrita).

Diferente da visão de Skehan, Robinson (2001) defende que a atenção não é um recurso limitado. Os aprendizes podem acessar redes atencionais múltiplas e não competitivas entre si. A partir desta perspectiva, quanto maior a carga cognitiva exigida na tarefa, maiores as possibilidades de o aprendiz reestruturar sua interlíngua.

Na hipótese de Robinson (Hipótese da Cognição), maior precisão gramatical e complexidade lingüística são exigidas em tarefas cognitivamente complexas. É o caso, por exemplo, de atividades orais envolvendo assuntos não familiares para os aprendizes. Quanto maior a demanda funcional na comunicação (esforço sobre o que dizer), maior atenção sobre



a forma, porque a complexidade estrutural tende a acompanhar a complexidade funcional do discurso (ROBINSON, 2001).

Para Robinson, portanto, não existe a possibilidade de sobrecarga cognitiva quando processos analíticos e semânticos coexistem, podendo ambos receber recursos atencionais "iguais" sem, necessariamente, um suplantar o outro, como defende Skehan (1998).

Tanto Robinson (2001) como Skehan (1998) afirmam que a complexidade de uma tarefa oral, analisada pelas suas características e condições de realização, afeta o desempenho dos aprendizes em aspectos como fluência, precisão e complexidade lingüística. Robinson (2001) categoriza tais características e condições em: Complexidade da tarefa, Condição da tarefa e Dificuldade da tarefa, propondo assim seu Modelo Triádico, como ilustrado no Quadro 2 a seguir.

<b>Complexidade da tarefa (fatores ou exigências cognitivas)</b>	<b>Condição da tarefa (fatores ou demandas interativas)</b>	<b>Dificuldade da tarefa (fatores relativos ao aprendiz)</b>
(a) Variáveis diretivas que exercem demandas cognitivas ou conceptuais	(a) Variáveis de participação que exercem demandas interacionais	(a) Variáveis de aptidão
+ / - aqui-e-agora + / - poucos elementos - / + raciocínio espacial - / + raciocínio causal - / + raciocínio intencional - / + tomada de perspectiva	+ / - solução aberta + / - informação de mão única + / - solução convergente + / - poucos participantes + / - poucas contribuições exigidas + / - negociação	muita/ pouca capacidade de memória de trabalho muito/ pouco raciocínio ou inteligência muito/ pouca troca de tarefas muita/ pouca aptidão muita/ pouca dependência de campo muita/ pouca leitura intencional
(b) Variáveis dispersivas que exercem demandas performativas	(b) Variáveis relativas aos participantes que exercem demandas sobre o interagente	(b) Variáveis afetivas
+ / - tempo para planejamento + / - tarefa simples + / - estrutura da tarefa + / - poucas etapas + / - independência das etapas + / - conhecimento prévio	+ / - mesma proficiência + / - mesmo sexo + / - familiaridade com o interagente + / - conhecimento compartilhado do assunto + / - mesmo status e papel + / - conhecimento cultural compartilhado	muita/ pouca abertura emocional muito/ pouco controle emocional muita/ pouca motivação muita/ pouca ansiedade muita/ pouca vontade de se comunicar na L2/LE muita/ pouca auto-suficiência ou confiança

Quadro 2.2 - Modelo Triádico para a classificação de tarefas (ROBINSON e GILABERT, 2007, p.164, tradução minha)

Diferente de Skehan, Robinson (2001) distingue complexidade de dificuldade de tarefa. Complexidade está relacionada às demandas cognitivas que uma tarefa impõe sobre o aprendiz quando ele faz uso comunicativo da L2/LE. Trata-se, portanto, das dimensões cognitivas envolvidas na realização de uma tarefa, que podem torná-las mais ou menos complexas. Por exemplo, a variável + / - aqui-e-agora significa que uma tarefa é mais complexa cognitivamente quando espera-se que o aluno fale sobre eventos passados (- aqui-e-agora), comparada a uma tarefa em que o aluno é solicitado a relatar eventos que estão

acontecendo no momento (+ aqui-e-agora). A variável + / - poucos elementos implica que, nesta dimensão, uma tarefa é complexa quando existem muitos elementos informacionais a serem considerados no momento do processamento da fala (+ elementos informacionais), ao contrário de uma tarefa menos complexa nesta dimensão, que possui poucos elementos e que são facilmente distinguíveis durante o processamento da fala.

Ao contrário da complexidade, a dificuldade é determinada pelo aprendiz, ou seja, por fatores intrínsecos a ele, como a sua motivação e aptidão. Com base no Modelo Triádico, a dificuldade de uma tarefa pode ser afetada por variáveis afetivas, como a auto-confiança, a motivação e a ansiedade do aprendiz, e por variáveis de aptidão, como o seu raciocínio, seu estilo cognitivo e sua proficiência.

Apesar da diferença conceitual, os elementos de complexidade e os de dificuldade interagem entre si durante o desempenho oral do aprendiz na LE/L2 (ROBINSON, 2001). Por exemplo, a complexidade de uma tarefa pode afetar a percepção de dificuldade dos alunos. Em uma tarefa mais complexa (sem planejamento e dual, por exemplo), um aluno pode ter suas variáveis afetivas alteradas (ex.: sua auto-confiança e motivação). Desta forma, a tarefa é percebida como difícil em razão de certos elementos que dão complexidade a ela.

A condição de realização da tarefa, uma outra dimensão do Modelo Triádico, refere-se às demandas interativas da atividade oral, podendo envolver variáveis de participação (ex.: aberta x fechada; monológica x dialógica) e variáveis relacionadas aos participantes (ex.: mesma proficiência, mesmo sexo, familiaridade com o interagente...).

Para Robinson (2001), a estrutura triádica ainda carece de pesquisa para que se firme como uma proposta consistente.

Na prática pedagógica, o professor assume um papel importante na condução da tarefa oral, podendo ou não (des)complexificar a sua realização. Qualquer decisão tomada por ele pode influenciar no processamento da LE e afetar a aprendizagem dos alunos. Embora a presente pesquisa não analise este aspecto, é importante salientar que a complexidade de uma tarefa também pode ser manipulada pelo professor, no momento do seu *design*.

Os modelos de Skehan e Robinson, aqui apresentados, contribuem não somente para ilustrar as várias características e condições de tarefa que podem influenciar no desempenho oral dos aprendizes de L2/LE, mas também para estabelecer critérios de análise e gradação de tarefas quando da elaboração de um programa de curso.

Para esta pesquisa, algumas variáveis apresentadas nos modelos de Skehan e Robinson serão utilizadas para analisar as atividades orais de dois livros de língua italiana para estrangeiros. O próximo capítulo apresenta detalhadamente como esta análise será realizada.

## CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo descrevo a metodologia sobre a qual o presente trabalho se orientou, tratando de aspectos como o perfil dos livros didáticos escolhidos e os elementos de análise das atividades orais.

### 3.1 Delineamento da pesquisa

Este estudo, de natureza qualitativa, analisa as atividades orais de dois livros didáticos de língua italiana para estrangeiros em fase inicial de aprendizagem, visando definir suas características cognitivas, interativas e de *design* (formatos), bem como a perspectiva de aprendizagem subjacente. O objetivo é compreender como a oralidade se constitui em estágios iniciais de aprendizagem.

Para esta pesquisa foram definidas duas coleções didáticas: *In Italiano*<sup>34</sup> e *Espresso*<sup>35</sup>, as quais foram produzidas por autores italianos e impressas na Itália. São coleções destinadas a aprendizes “universais”, isto é, de qualquer nacionalidade. Portanto, são totalmente redigidas em língua italiana.

As coleções podem ser usadas em contextos de ensino diversos, como associações culturais, escolas particulares, cursos de formação inicial de professores ou cursos extracurriculares.

A escolha da coleção *In Italiano* se justifica pelo alto número de usuários. Por mais de 15 anos, ela foi utilizada pelo *Centro di Cultura Italiana PR/SC* (CCI – PR/SC), escola em que trabalhei por mais de seis anos, e que possui atualmente mais de 6.000<sup>36</sup> alunos, entre adolescentes e adultos, nos estados de SC e PR. Esta coleção também foi adotada no curso de Licenciatura em Letras Italiano da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) até 2003, como material-base na formação de professores de italiano. Eu mesma estudei sob a perspectiva de aprendizagem deste material.

Por ter sido utilizado por muitos anos, *In Italiano* marcou gerações de estudantes de língua italiana no Brasil e no mundo. Amada por alguns e rejeitada por outros, esta coleção pode ser vista como um marco no estudo da língua italiana no Brasil. Apesar de rechaçada por

---

<sup>34</sup> CHIUCHIÙ, Angelo; MINCIARELLI, Fausto e SILVESTRINI, Marcello. **In Italiano: corso MULTIMEDIALE di lingua e civiltà a livello elementare e avanzato**. Perugia: Edizioni Guerra, 1990.

<sup>35</sup> ZIGLIO, Luciana e RIZZO, Giovanna. **Espresso: Corso di Italiano**, Edizione Aggiornata. Firenze, Alma Edizioni, 2008.

<sup>36</sup> Fonte site [www.cciprsc.com.br](http://www.cciprsc.com.br), acesso em 09/03/2009.

muitos alunos, o material ainda é utilizado em escolas como o Centro de Cultura e Língua Italiana Sul Catarinense (CECLISC).

A coleção *Espresso*, por sua vez, foi adotada pelo CCI PR/SC em março de 2008. Somente os alunos iniciantes estão usando a coleção, enquanto os demais níveis continuam estudando com o *In Italiano*. A escolha deste material se justifica por ter substituído o *In Italiano* e, portanto, será utilizado por um grande número de alunos nos estados de Santa Catarina e Paraná. Além disso, ele “se baseia em princípios metodológicos modernos e inovadores, por isso, dá condições ao estudante de se comunicar imediatamente com facilidade e segurança nas situações reais” (ZIGLIO e RIZZO, 2008, p. 7, tradução minha). Os autores propõem dar atenção especial ao desenvolvimento das capacidades comunicativas do aprendiz sem esquecer da reflexão gramatical. Segundo eles, o material é rico em informações sobre a vida e a cultura italiana.

Partindo dessas coleções (*In Italiano* e *Espresso*), os livros *In Italiano 1* e *Espresso 1* foram selecionados para análise, por serem destinados aos alunos que iniciam o estudo da língua italiana, e, portanto, foco desta pesquisa. Cabe lembrar que ambos os livros serão analisados sem a ação do professor, pois o objetivo é examinar as atividades orais in natura. Mesmo sabendo que as características de uma atividade podem ser alteradas pelo professor durante a sua implementação, este estudo limita-se à análise da identidade das atividades orais criadas pelos autores dos livros didáticos e à definição da perspectiva de aprendizagem subjacente às atividades propostas.

A escolha por livros destinados a alunos iniciantes se explica pela pouca produção científica sobre como a produção oral se constitui nesses livros.

Nas próximas seções descrevo os livros escolhidos para este trabalho.

### **3.2 *In Italiano***

A coleção *In Italiano* compreende dois volumes: *In Italiano 1*, destinado aos alunos iniciantes, e *In Italiano 2* para nível intermediário e avançado. O público-alvo são jovens e adultos. Cada volume oferece 12 unidades de ensino.

Como material complementar, a coleção traz (i) um livro com o gabarito das atividades propostas nos dois volumes, (ii) 4 fitas cassetes com os diálogos e textos dos livros (duas para cada volume), (iii) 6 fitas de vídeo com o curso televisivo realizado pela Rádio Televisão Italiana (RAI), (iv) manual para laboratórios lingüísticos relativos ao curso completo (acompanhado por 10 fitas de áudio), (v) suplementos de gramática contrastiva e

léxico em outras línguas<sup>37</sup>, (vi) 4 disquetes “para verificar a compreensão, a produção escrita, a criatividade...” (CHIUCHIÙ *et al.*, 1990, p. i), (vii) 2 CD-Roms, um para o livro *In Italiano 1* e o outro para o *In Italiano 2*, (viii) livro *Non solo parole* com exercícios lexicais e de morfossintaxe ligados ao livro texto e (ix) livro com a solução dos exercícios do *Non solo parole*. Quanto ao guia do professor, nunca foi publicado. O curso televisivo e o manual para laboratórios lingüísticos não são mais publicados pela editora<sup>38</sup>.

Embora a editora Guerra afirme que o material fora editado uma única vez (1990), e que todas as outras publicações seriam apenas reimpressões, foi possível perceber algumas modificações nas reimpressões. Em um livro comprado recentemente aparecem figuras de cédulas e moedas de euro, implementadas na União Européia em 1999, ou seja, data posterior à edição do material. A impressão antiga traz moedas em lira. Ao comparar as duas impressões, ambas apresentam edição de 1990.

Um outro exemplo de atualização do material refere-se ao mapa da Europa. Na impressão antiga observa-se a presença da Iugoslávia. Na impressão mais atual o mapa traz a Eslovênia fazendo fronteira com a Itália. Inclusive o texto na versão atualizada faz menção a isso.

Como já mencionado, o livro *In Italiano 1* possui 12 unidades didáticas, geralmente trabalhadas em um ano e meio no Centro di Cultura Italiana Paraná Santa Catarina (CCI PR/SC). A cada semestre, quatro unidades são estudadas. Cada uma envolve as seguintes seções, relativamente fixas ao longo do livro: texto iniciando a unidade, Compreender (*Comprendere*), Fixar as estruturas (*Fissare le strutture*), Trabalhar com o texto (*Lavorare sul testo*), Síntese Gramatical (*Sintesi grammaticale*), De olho na língua! (*Occhio alla lingua!*), Momento criativo (*Momento creativo*) e Elementos de civilidade (*Elementi di civiltà*).

O texto que inicia a unidade é quase sempre um diálogo ilustrado. Algumas estruturas gramaticais são destacadas em cor diferenciada.

A seção *Comprendere* (compreender) tem o objetivo de aprofundar a compreensão do texto inicial.

---

<sup>37</sup> Italiano-Árabe, Italiano-Tcheco, Italiano-Inglês, Italiano-Alemão, Italiano-Espanhol, Italiano-Francês, Italiano-Português, Italiano-Romeno, Italiano-Russo, Italiano-Servo. Fonte: [www.guerra-edizioni.com](http://www.guerra-edizioni.com), acesso em 12/11/08.

<sup>38</sup> Todas as informações sobre os materiais complementares e a edição do material foram fornecidas telefonicamente em 13/11/08 pelo escritório da editora Guerra em Perugia, Itália, pela funcionária Roberta Pacioselli, responsável pelas publicações da editora.

Para isso, o material propõe um conjunto de perguntas de múltipla escolha e, em seguida, um conjunto de perguntas abertas (ex.: Quem é Marianne? Onde estão os garotos?). Algumas vezes, a atividade de verdadeiro ou falso é fornecida. Todos os enunciados das atividades estão em língua italiana por ser um material de uso universal.

Após a compreensão do texto, é o momento de *Fissare le strutture* (Fixar as estruturas). Nesta seção são apresentados exercícios de fixação oral, uma média de treze por unidade didática. Em geral, envolvem substituição, inflexão e, principalmente, a transformação de estruturas. A estrutura gramatical evidenciada nos exercícios é a mesma que aparece destacada no texto inicial.

Na seção *lavorare sul testo* (trabalhar com o texto) são designadas atividades que retomam o diálogo introdutório. São quase sempre exercícios de completação, sendo que as estruturas a serem utilizadas para o preenchimento das lacunas são aquelas apresentadas no diálogo. Cabe mencionar que as frases são idênticas àquelas do texto introdutório.

Além desses exercícios, esta seção ainda traz atividades de reorganização de frases, de formulação de perguntas para respostas já prontas e de associação de perguntas e respostas. Todas elas referem-se ao texto introdutório e, algumas vezes, trazem frases idênticas ao texto inicial.

Em seguida, é apresentada a Síntese gramatical (*Sintesi grammaticale*), que esquematiza os pontos lingüísticos da unidade em formato de tabelas. Em algumas unidades, essas tabelas são acompanhadas de textos explicativos.

De olho na língua! (*Occhio alla lingua!*) é dividida em duas partes: léxico (*lessico*) e funções/ atos comunicativos (*funzioni, atti comunicativi*). A primeira explora aspectos lexicais, expressões idiomáticas e particularidades da língua não apresentadas no texto introdutório. Estão contextualizadas em diálogos, cujos assuntos estão relacionados ao tema da unidade e, em outros casos, não existe relação entre eles. Por exemplo, na Unidade 1, intitulada “No trem”, a seção *Occhio alla lingua!* apresenta um diálogo ilustrando a compra de uma passagem de trem:

- 1 - Per favore, **un biglietto** per Firenze.
- 2 - Sola **andata**?  
- No, **andata e ritorno**.
- 3 - **Prima o seconda classe**?  
- **Seconda classe**, grazie.
- 4 - **Il biglietto** è 14 euro. E 4 euro il **supplemento rapido**.
- 5 - Il treno è **diretto**?  
- No, Lei deve **cambiare** a Bologna.

(*In Italiano 1*, 1990, p. 14)

A segunda parte, *funzioni atti comunicativi*, traz uma tabela com as funções comunicativas e seus atos comunicativos (manifestações lingüísticas), utilizados no diálogo introdutório.

<i>FUNZIONI</i>	<i>ATTI COMUNICATIVI</i>		
<i>Interpellare</i>	- <i>Scusi, questo posto è libero?</i> - <i>Scusi, sono liberi questi posti?</i>		
<i>Identificare</i>	<i>Chiedere e dire il nome</i>	<i>Chi è Lei?</i> <i>Chi sei tu?</i>	<i>Sono Paul.</i>
		<i>Come si chiama Lei?</i> <i>Come ti chiami tu?</i>	<i>Mi chiamo Paul.</i>
	<i>Chiedere notizie</i>	<i>Di dove è Lei?</i> <i>Di sove sei tu?</i>	<i>Io sono di Boston.</i>
	<i>Presentare qualcuno</i>	<i>Lui è Paul.</i> <i>Lei è Marianne.</i>	
	<i>Rispondere alla presentazione</i>	<i>Piacere!</i> <i>Molto piacere!</i> <i>Piacere, io sono Sandra Rivelli.</i>	

*(In italiano I, 1990, p.14)*

O Momento criativo (*Momento creativo*) inicia sempre com uma atividade de ditado. O texto lido pelo professor é geralmente uma narrativa, que é resultado da história apresentada no diálogo inicial. A seção ainda traz outras atividades escritas, como criar uma frase com as palavras fornecidas, frases a serem completadas e perguntas pessoais a serem respondidas. Além disso, atividades de composição são propostas com temas relacionados às unidades. Por exemplo, a Unidade 8 tem como título “No bar” e o tema proposto para a composição escrita é: “A que lugar corresponde, no seu país, o típico bar italiano?” (p. 176, tradução minha).

Finalmente, em Elementos de civilidade (*Elementi di civiltà*), aspectos culturais são apresentados textualmente com figuras. Alguns temas são: geografia italiana, a cidade de Roma, as refeições italianas, a escola na Itália, política entre outros. Em seguida, perguntas são propostas para o entendimento do texto.

No final do livro, após as 12 unidades, encontram-se os Exercícios de controle (*Esercizi di reimpiego e controllo*). São atividades extras de escrita que visam à prática dos aspectos lingüísticos estudados em cada uma das unidades. Assumem formatos de completação, transformação e expansão. Na seqüência, são propostos alguns testes de



controle periódico (*Test di controllo periodico*), que são exercícios de transformação em sua grande maioria. Todos enfatizam os aspectos lingüísticos trabalhados nas unidades.

O final de cada livro ainda apresenta um índice remissivo com as estruturas lingüísticas apresentadas ao longo das unidades.

As atividades orais, de interesse desta pesquisa, estão concentradas na seção Fixar as estruturas (*Fissare le strutture*). O material sugere que elas sejam realizadas oralmente, muito embora o seu *design* seja semelhante às atividades de expressão escrita.

Segundo os autores, o objetivo da coleção *In Italiano* é “partir de uma abordagem comunicativa-situacional, que leve em consideração os conhecimentos e as habilidades operativas da linguagem verbal, para evidenciar as estruturas de base e conduzir o aluno a uma prática de comportamentos gramaticais, que orientem os atos lingüísticos com precisão e coerência” (CHIUCHIÙ *et al.*, 1990, p. II, tradução minha). Para isso, os autores afirmam que partem de “necessidades comunicativas mais elementares”, aumentando e aprofundando esses conhecimentos gradualmente.

### 3.3 Espresso

A coleção *Espresso* é formada por 3 volumes: *Espresso 1*, *Espresso 2* e *Espresso 3*, cada um contendo 10 unidades de ensino. O *Espresso 1* é utilizado para iniciantes, o 2 para nível intermediário e o 3 para alunos avançados. O público-alvo são jovens e adultos. Como material complementar, a coleção traz 3 CDs (um para cada volume), um livro de atividades e jogos (*Espresso Attività e giochi per la classe 1 e 2*) e o livro do professor (um para cada volume).

No CCI PR-SC, o *Espresso 1* é trabalhado em um ano, sendo 5 unidades destinadas para cada semestre. A carga horária total prevista para a conclusão do livro é de aproximadamente 96 horas, o que se assemelha à sugestão dos autores (90 horas).

Na contra capa do *Espresso 1*, existe um mapa político da Itália e na última contra capa uma “tabela de comparação entre as competências previstas para o nível A1 do Quadro Comum Europeu para as línguas e os conteúdos do *Espresso 1*” (*Griglia di comparazione tra le competenze previste dal livello A1 del Quadro comune europeo per le lingue e i contenuti di Espresso 1*). Esta tabela, apresentada a seguir, traz a descrição das competências a serem adquiridas pelos aprendizes ao terem finalizado o livro 1 e a página na qual se encontra(m) a(s) atividade(s) que desenvolve(m) cada uma dessas competências. A tabela também especifica a habilidade lingüística referente à competência desenvolvida.

## Griglia di comparazione tra le competenze previste dal livello A1 del Quadro Comune Europeo per le lingue e i contenuti di Espresso 1

	Descrizione delle competenze acquisite	Attività in Espresso 1 (numero della pagina)
<i>produzione orale</i>	Sono in grado di presentarmi, descrivere me stesso/stessa, che cosa faccio, dove vivo, cosa mi piace e il mio ambiente. So svolgere attività analoghe anche parlando di altre persone.	9, 20, 21, 38, 58, 60, 69, 85, 86, 90, 91
<i>produzione orale</i>	Sono in grado di elencare oggetti di uso quotidiano.	32
<i>produzione scritta</i>	Sono in grado di scrivere semplici espressioni, frasi isolate, liste e brevi descrizioni.	13, 14, 28, 32, 35, 40, 42, 43, 49, 52, 53, 61, 71, 72, 80, 81, 83, 84, 103
<i>produzione scritta</i>	Sono in grado di scrivere frasi su me stesso/stessa e su persone immaginarie, sul luogo in cui vivono e su ciò che fanno.	38, 40, 42, 43, 71, 73
<i>comprensione orale (ascolto)</i>	Sono in grado di capire il senso generale di discorsi molto semplici e formulati chiaramente e di cogliere espressioni di uso corrente riferite a me stesso/stessa, al mio ambiente, ad altre persone e alla vita quotidiana in generale.	8, 11, 14, 16, 18, 20, 21, 28, 33, 34, 36, 38, 40, 42, 43, 47, 50, 51, 53, 58, 72, 74, 75, 82, 89, 91, 98, 101, 105
<i>comprensione orale (ascolto)</i>	Sono in grado di comprendere istruzioni che mi vengono rivolte lentamente e con attenzione e di seguire indicazioni brevi e semplici.	62, 63, 65, 85
<i>comprensione orale (ascolto)</i>	Sono in grado di comprendere enumerazioni di cose e concetti legati alla vita quotidiana.	30, 33, 81, 98, 104
<i>comprensione scritta (lettura)</i>	Sono in grado di riconoscere nomi, parole familiari, frasi isolate ed espressioni molto elementari; riesco a comprendere lettere e cartoline con messaggi brevi e semplici, annunci, avvisi, cataloghi, questionari e piccoli articoli.	19, 21, 22, 30, 34, 41, 51, 53, 54, 61, 66, 69, 70, 86, 93, 94, 98, 102, 105, 106
<i>comprensione scritta (lettura)</i>	Sono in grado di farmi un'idea del contenuto di materiale informativo semplice e di descrizioni brevi e facili, soprattutto con l'ausilio delle immagini.	19, 46, 52, 59, 64, 66, 75, 76, 88, 90, 91, 92, 95, 106
<i>comprensione scritta (lettura)</i>	Sono in grado di seguire indicazioni scritte brevi e semplici (ad es. per andare da X a Y).	63
<i>interazione orale</i>	Sono in grado di formulare e comprendere (se dette chiaramente e lentamente) espressioni di uso quotidiano finalizzate alla soddisfazione di bisogni elementari di tipo concreto.	28, 29, 31, 36, 39, 42, 47, 48, 49, 51, 80, 99, 100, 101, 104
<i>interazione orale</i>	Sono in grado di fornire e comprendere istruzioni che mi vengono rivolte lentamente, chiaramente e direttamente e di seguire semplici indicazioni.	31, 36, 62, 63, 64, 82, 83, 100, 101
<i>interazione orale</i>	Sono in grado di presentare qualcuno e usare espressioni elementari per salutare e congedarmi.	8, 9, 10, 12, 16, 17, 18, 19, 21, 49
<i>interazione orale</i>	Sono in grado di chiedere come stanno le persone e reagire alle notizie.	16, 17
<i>interazione orale</i>	Sono in grado di chiedere e dare qualcosa a chi la chiede.	14, 28, 32, 33, 82, 83, 99, 100
<i>interazione orale</i>	Sono in grado di cavarmela con numeri, quantità, costi, orari e date.	13, 14, 23, 24, 44, 54, 66, 82, 88, 96, 100
<i>interazione orale</i>	Sono in grado di rispondere a domande semplici formulate molto lentamente e di porne di analoghe, prendere l'iniziativa e rispondere a semplici enunciati in aree che riguardano bisogni immediati o argomenti molto familiari.	9, 11, 12, 16, 19, 21, 24, 28, 31, 36, 39, 42, 43, 47, 48, 49, 51, 53, 60, 64, 71, 73, 74, 81, 83, 88, 89, 99, 100, 101, 104
<i>interazione orale</i>	Sono in grado di indicare il tempo usando espressioni quali "la settimana prossima", "venerdì scorso", "a novembre", "alle tre".	36, 40, 44, 49, 74

(Espresso 1, 2008, última contra capa)

Cada unidade de ensino do *Espresso 1* é dividida em três partes: Intenções comunicativas (*Intenzioni comunicative*), E além disso (*E inoltre*) e Para comunicar e Gramática (*Per comunicare e Grammatica*).

A primeira parte é a maior de todas e objetiva desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, tornando-o capaz de realizar funções comunicativas na LE, como por exemplo: cumprimentar, perguntar o nome, apresentar-se, perguntar e responder o local de origem e despedir-se.

Diferentes formatos de atividades são propostos para o uso das funções comunicativas. São, em média, 13 atividades que envolvem o trabalho com o léxico (ex.: Relacionar figuras a palavras/ frases), a compreensão oral (ex.: Escutar o diálogo e assinalar a resposta correta), a produção oral (ex.: Realizar entrevistas, *role play*, exercícios de pronúncia), a produção escrita (ex.: Elaborar frases e pequenos textos) e a compreensão escrita (ex.: Ler um texto e julgar a veracidade de certas afirmações). Muitas dessas atividades são propostas para serem realizadas em duplas ou em grupos maiores. Percebe-se que a interação entre alunos é importante para os autores.

A segunda parte, intitulada E Além Disso (*E inoltre*), visa estender o trabalho com a(s) função(ões) comunicativa(s), além de apresentar novos conhecimentos lexicais, como por exemplo números cardinais (Unidades 1, 2 e 5), o alfabeto (Unidade 3), as horas (Unidade 4) e as estações do ano (Unidade 8). Em média, são três atividades propostas para esta seção, podendo ser de produção e/ou compreensão oral e escrita nos mesmos moldes que aquelas apresentadas na seção anterior. Não seguem o mesmo padrão de seqüência ao longo das unidades de ensino.

A terceira e última parte de cada unidade esquematiza as funções comunicativas e os aspectos lingüísticos estudados. A seção se divide em Comunicar (*Per comunicare*) e Gramática (*Grammatica*). A primeira traz uma lista de enunciados vistos na unidade e que realizam as funções comunicativas apresentadas. A segunda parte expõe os itens lingüísticos em esquemas e tabelas, geralmente acompanhados de explicações gramaticais.

Como já mencionado, o *Espresso 1* compreende 10 unidades de ensino. Após as unidades 2, 5, 7 e 10, os autores propõem um jogo de revisão (*Facciamo il punto*), um texto com aprofundamento cultural (*Caffè culturale*) e uma auto-avaliação (*Bilancio*). Os jogos de revisão têm o objetivo de engajar os alunos na formulação de frases a partir de vocábulos previamente estudados. O aprofundamento cultural é realizado através de textos autênticos que abordam a geografia italiana (*Notizie sull'Italia* - Unidade 2), a língua italiana no mundo (*L'italiano nel mondo* - Unidade 5), turismo rural na Itália (*Agriturismo in Italia* - Unidade 7)

e as refeições italianas (*I pasti degli italiani* - Unidade 10). Os alunos devem compreender esses textos através de atividades de múltipla escolha e completção de tabelas. O objetivo é aumentar o seu conhecimento cultural sobre os aspectos da Itália de hoje.

Na auto-avaliação o aluno é encorajado a avaliar a sua aprendizagem das funções estudadas. Por exemplo:

**Bilancio**

**Dopo queste lezioni, che cosa so fare?**

Chiedere e dare informazioni stradali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parlare di viaggi e vacanze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parlare del tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raccontare fatti passati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chiedere informazioni su fatti passati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descrivere un luogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scusarmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esprimere dispiacere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Cose nuove che ho imparato**  
10 parole o espressioni che mi sembrano importanti:

Una cosa particolarmente difficile:

Una curiosità sull'Italia e gli italiani:

(*Espresso 1*, 2008, p. 79b)

Uma outra forma de auto-avaliação proposta requer que os alunos especifiquem os conhecimentos lingüísticos e culturais adquiridos. Isto é feito através de perguntas que solicitam 10 palavras ou expressões que lhes pareçam importantes, uma questão considerada difícil e uma curiosidade sobre a Itália e os italianos (vide quadro acima).

Após as 10 unidades de ensino, ao final do livro, os autores oferecem: (i) um conjunto de atividades extras para cada unidade de ensino (*Eserciziario*), (ii) uma mini-gramática (*Grammatica*), (iii) um glossário (*Glossario*), (iv) o gabarito das atividades (*Soluzioni degli esercizi*), (v) uma bibliografia com as fontes dos textos utilizados no material (*Indicazioni delle fonti*) e (vi) o sumário do conteúdo do CD (*Indice del CD*).



O conjunto de atividades extras (*Eserciziario*) envolve exercícios de produção escrita e oral. Os exercícios são todos voltados para a pronúncia. Como o guia do professor sugere que eles sejam realizados em casa, pressupõe-se que isto seja possível com o auxílio do CD.

A mini-gramática (*Grammatica*) oferece explicações gramaticais, resumidas em tabelas e esquemas. Em seguida, um glossário (*Glossario*) é fornecido e dividido em partes, trazendo as principais palavras, expressões e estruturas que aparecem em cada unidade. O gabarito das atividades é então apresentado (*Soluzioni degli esercizi*), juntamente com as referências dos textos utilizados no material (*Indicazioni delle fonti*) e o sumário de conteúdos do CD (*Indice del CD*).

As atividades orais do *Espresso 1*, de interesse desta pesquisa, são encontradas nas seções: Intenções comunicativas (*Intenzioni comunicative*), E Além Disso (*E inoltre!*) e Atividades (*Eserciziario*).

Para uma das autoras, o objetivo principal de aprender uma LE é a comunicação; portanto, “no material foi dada atenção especial à produção oral guiada e livre” (ZIGLIO, 2001, p. 8).

### 3.4 A análise dos dados

Inicialmente todas as atividades do *In Italiano 1* e *Espresso 1* foram analisadas com o objetivo de identificar as de produção oral. A definição das atividades orais partiu dos enunciados, isto é, dos elementos textuais sinalizadores da oralidade (ex.: “Em grupos de três escolham uma das seguintes situações e preparem um diálogo, depois o **apresentem para a classe**” – Unidade 2, Atividade 7, p. 19, tradução minha).

No *In Italiano 1*, os autores formularam enunciados claros, facilitando a identificação das atividades orais. Já no *Espresso 1*, alguns enunciados causaram dúvidas, pois não deixam claro se as atividades devem ser realizadas oralmente ou por escrito (ex.: “Olhe para estas fotos. Que cidades você imagina? Conhece outras cidades italianas? Existe alguma cidade que você ainda não conhece e gostaria muito de conhecer?” (Unidade 6, Atividade 01, p.58, tradução minha). Para casos como esse, em que o enunciado não sinaliza explicitamente a(s) habilidade(s) lingüística(s) envolvida(s), o guia do professor foi consultado para os procedimentos de implementação, bem como a tabela da última contra capa do livro que, como já mencionado, traz a especificação da habilidade correspondente a cada atividade.

Observou-se ainda que a habilidade de produção escrita acompanha, algumas vezes, a oralidade, seja para registrar as informações coletadas durante a interação com o(s) colega(s),

seja para planejar o que deverá ser dito a ele(a). Por exemplo: “Entreviste seus colegas. Para cada pessoa faça, no máximo, duas perguntas. Vence quem completar a tabela abaixo primeiro” (*Espresso 1*, Atividade 4, p. 39, tradução minha). Neste caso, a produção escrita é solicitada para o preenchimento da tabela com as respostas dos colegas. A produção escrita também pode acontecer quando o aluno é solicitado a planejar sua fala, como no exemplo: “Em duplas, prepare cinco perguntas para saber como o seu colega passa o dia. Depois, forme novas duplas, entreviste seu novo colega e descubra se vocês têm horários parecidos” (*Espresso 1*, Atividade 5, p.89, tradução minha). Em ambos os casos, as atividades foram consideradas como sendo de produção oral, muito embora compartilhem de outra habilidade lingüística para serem realizadas com sucesso.

Como resultado da análise geral das atividades dos livros, foram delimitadas 150 atividades orais no *In Italiano 1*, com uma média de 12 por unidade, e 61 atividades orais no *Espresso 1*, com uma média de 6 por unidade. Com base neste recorte, as atividades orais foram submetidas a uma análise de seu formato e natureza, visando responder à primeira pergunta de pesquisa: Como a produção oral se constitui em livros didáticos destinados a alunos de italiano em fases iniciais de aprendizagem? Que tipos de atividades orais são propostas (formato)? Quais são as suas características (elementos cognitivos) e em que condições elas são realizadas (elementos interativos)?

Por formato, entende-se os diferentes tipos de textualização das atividades orais, como por exemplo: apresentações orais (planejadas e não planejadas), coleta de informações, comparação, constatação, conversação, demonstração oral do conhecimento, descrição, discussão, entrevista, instruções, leitura em voz alta, narrativa, posicionamento pessoal, repetição, representação de papéis ou simulação com identidade própria (MARIANO *et al.*, 2006). Outros formatos considerados neste trabalho foram: repetição, inflexão, substituição, reformulação, completação, transposição, expansão, contração, transformação, integração, réplica e restauração (RICHARDS e RODGERS, 1986).

Com relação à natureza das atividades orais, foram analisadas as suas características ou elementos cognitivos (SKEHAN, 1998), bem como suas condições de realização ou seus elementos interativos (ROBINSON e GILBERT, 2007).

Neste estudo, as características de uma atividade estão relacionadas às suas demandas cognitivas sobre os alunos, isto é, sua complexidade cognitiva que, segundo Skehan (1998), compreende dois aspectos: a familiaridade cognitiva e o processamento cognitivo (SKEHAN, 1998). No entanto, a análise se restringiu ao primeiro aspecto apenas, pois o processamento

cognitivo envolve operações mentais *online* feitas pelo aprendiz durante a realização da atividade, o que foge do escopo desta pesquisa.

Como já mencionado no Capítulo 2, a familiaridade cognitiva consiste na familiaridade do tópico, na familiaridade do aprendiz com o gênero discursivo e sua familiaridade com a tarefa (SKEHAN, 1998).

Para as condições de realização das atividades orais, os elementos propostos para análise pertencem às variáveis de participação do aprendiz em demandas interativas (ROBINSON e GILABERT, 2007). Foram eles: solução aberta ou fechada, monológica ou dialógica, solução convergente ou divergente e poucos ou muitos participantes. Os demais elementos que integram as variáveis de participação do aprendiz em demandas interativas, segundo Robinson e Gilabert (2007), são: ‘poucas ou muitas contribuições’ e ‘mais ou menos negociação de significados’, ambos desconsiderados nesta pesquisa, pois a análise proposta não envolve atividades orais em ação, mas sua forma de apresentação nos livros didáticos em estudo.

O quadro abaixo sintetiza os elementos analisados nas atividades orais para responder à primeira pergunta de pesquisa.

Pergunta de pesquisa	Aspectos analisados
<p>1. Como a produção oral se constitui em livros didáticos destinados a alunos de italiano em fases iniciais de aprendizagem? Que tipos de atividades orais são propostas (<b>formato</b>)? Quais são as suas <b>características</b> (elementos cognitivos) e em que <b>condições</b> elas são realizadas (elementos interativos)?</p>	<p><b>Formato</b> (MARIANO <i>et al.</i>, 2006; RICHARDS e RODGERS, 1986)</p> <p><b>Natureza</b></p> <p>a) Características (SKEHAN, 1998)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Familiaridade com o tópico;</li> <li>● Familiaridade com o gênero discursivo;</li> <li>● Familiaridade com a tarefa.</li> </ul> <p>b) Condições de realização (ROBINSON e GILABERT, 2007)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Solução aberta ou fechada;</li> <li>● Monológica ou dialógica;</li> <li>● Solução convergente ou divergente;</li> <li>● Poucos ou muitos participantes.</li> </ul>

Quadro 3 – Primeira pergunta de pesquisa e os aspectos analisados nas atividades orais.

É importante ressaltar que a análise da natureza das atividades orais (suas características e condições de realização) foi feita com base em variáveis ou elementos referentes ao construto tarefa, pois a literatura na área de produção oral carece de critérios ou categorias analíticas para avaliar as atividades orais em geral (exercícios, práticas comunicativas, etc).

Finalmente, para responder à segunda pergunta de pesquisa (Qual(is) visão(ões) de aprendizagem norteia(m) as atividades orais nos livros didáticos analisados?), foi necessário analisar o foco das atividades (forma ou significado), sua identidade (XAVIER, no prelo) e a visão de linguagem subjacente. Considerando esses aspectos e a proposta metodológica na qual as atividades estão inseridas, foi possível identificar a perspectiva de aprendizagem subjacente aos livros pesquisados.

O próximo capítulo traz a análise dos dados realizada através desta metodologia.



## CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo analiso as atividades orais dos livros *In Italiano I* e *Espresso I* sob o ponto de vista de seu formato (MARIANO *et al.*, 2006, RICHARD e RODGERS, 1986), sua natureza (ROBINSON e GILABERT, 2007; SKEHAN, 1998), assim como a abordagem de aprendizagem subjacente a elas.

### 4.1 As atividades orais do livro *In Italiano I*

Todas as atividades orais apresentadas no *Italiano I* (total: 150) foram classificadas como *drills* (exercícios mecanizados). Em sua maioria são exercícios de perguntas e respostas e de transformação. Foi ainda possível encontrar exercícios de contração e repetição. Tais atividades, propostas para serem realizadas oralmente, têm perfil de atividades escritas, já que o seu *design* permite esta interpretação no livro didático analisado. Em outras palavras, as atividades orais se assemelham às atividades escritas tradicionais, pois ao lado de cada item ou questão aparece uma lacuna, sinalizando o espaço para a colocação da resposta. Entretanto, estas atividades pertencem à seção “Fixar as estruturas (oral)”, o que significa dizer que elas foram propostas para serem realizadas oralmente. Os enunciados são curtos e redigidos por apenas um verbo no infinitivo: “Responder”, “Completar”, “Replicar”, “Transformar”, entre outros. O objetivo desses exercícios é praticar estruturas gramaticais.

A oralidade é desenvolvida, exclusivamente, por atividades mecanizadas e repetitivas, o que demonstra uma forte crença dos autores de que a prática de estruturas levará à produção oral precisa gramaticalmente.

Numa perspectiva quantitativa dos exercícios mencionados acima, pode-se dizer que o *Italiano I* propõe um total de 900 questões para que os alunos possam formular perguntas, respondê-las, fazer transformações, contrações e repetições. Esta prática oral mostra ser exaustiva pela grande quantidade de atividades desta natureza em um único volume. São no total 12 unidades de ensino. Cada uma oferece em média 12 exercícios orais, com uma média de 6 questões cada um.

A maioria dos exercícios orais acompanha um modelo de realização, de modo que o aluno possa seguir o padrão sintático exemplificado. Os modelos apresentados são sentenças descontextualizadas que visam direcionar a atenção dos alunos para o uso correto de determinadas formas lingüísticas.

No geral, aparecem três tipos de atividades envolvendo perguntas e respostas no *Italiano I*. No primeiro tipo as perguntas referem-se às informações de personagens presentes ou não na unidade de ensino. Cabe ao aluno expressar seu conhecimento lingüístico do que já fora apresentado, produzindo fala a partir de vocábulos fornecidos entre parênteses. É o que ilustra o exemplo a seguir:





**6. Rispondere**

1. Chi sono Paul e John? (*americani*) – Sono (dei) ragazzi americani.
2. Chi sono Marco e Gino? (*italiani*) \_\_\_\_\_
3. Chi sono Sergio e Alessio? (*russi*) \_\_\_\_\_
4. Chi sono Marianne e Paul? (*stranieri*) \_\_\_\_\_

(In *Italiano I*, Atividade 6, p. 6)

6- Responder

- 1- Quem são Paul e John? (americanos) – São (uns) garotos americanos.
- 2- Quem são Marco e Gino? (italianos) - \_\_\_\_\_
- 3- Quem são Sergio e Alessio? (russos) - \_\_\_\_\_
- 4- Quem são Marianne e Paul? (estrangeiros) - \_\_\_\_\_

(Tradução minha)

Nesta atividade Marianne e Paul (Item 4) já são conhecidos dos alunos, pois são personagens que aparecem no diálogo introdutório da unidade. Entretanto, para a resposta oral correta, basta aos alunos utilizar a palavra entre parênteses. Neste caso, não se trata de uma informação prévia a ser recuperada do diálogo inicial, mas um simples treino de estruturas. A intenção dos autores não é, portanto, verificar a compreensão do diálogo apresentado, mas promover a prática de uma estrutura em particular; neste caso, o verbo *essere* (ser / estar).

Os demais personagens que aparecem na atividade acima (John, Marco, Gino, Sergio e Alessio) são todos desconhecidos para os alunos, o que demonstra uma visão descomprometida com o senso de realidade e contexto situacional ou social da linguagem. Portanto, a forma (i.e. o verbo ser (*essere*) na terceira pessoa do plural) é prioritária em relação ao significado das enunciações.

O segundo tipo de atividade com perguntas e respostas parece ser mais “interativo”, pelo fato de as perguntas serem de cunho mais pessoal:



**9. Rispondere**

1. (Tu) sei americana?	– Sì, (io) sono americana.
2. (Tu) sei italiana?~	_____
3. (Tu) sei iraniana?	_____
4. (Tu) sei nigeriana?	_____
5. (Tu) sei greco?	– Sì, (io) sono greco.
6. (Tu) sei australiano?	_____
7. (Tu) sei turco?	_____
8. (Tu) sei polacco?	_____

(In Italiano I, Atividade 9, p. 7)

9- Responder

1- (Você) é americana? – Sim, (eu) sou americana.

2- (Você) é italiana? \_\_\_\_\_

3- (Você) é iraniana? \_\_\_\_\_

4- (Você) é nigeriana? \_\_\_\_\_

5- (Você) é grego? – Sim, eu sou grego.

6- (Você) é australiano? \_\_\_\_\_

7- (Você) é turco? \_\_\_\_\_

8- (Você) é polaco? \_\_\_\_\_

(Tradução minha)

Embora as perguntas exijam informações sobre a nacionalidade dos alunos (uma questão pessoal), elas não trazem qualquer ligação com o contexto real de uso da língua, pois bastaria fazer uma única pergunta para se obter a resposta desejada (*Qual è la tua nazionalità?*). No exercício proposto, entretanto, o objetivo não é saber a verdadeira nacionalidade dos alunos,

mas seguir o modelo de resposta estipulado pelo autor (primeira pessoa do singular do verbo ser), o que se configura mais um exemplo de atividade desprovida de valor comunicativo. O propósito continua sendo lingüístico e, portanto, a forma gramatical se impõe sobre o significado comunicativo das falas. O objetivo desta e de outras atividades deste tipo está na precisão lingüística das falas dos alunos e não no desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Cabe ainda ressaltar que as perguntas e respostas propostas nas atividades orais não formam um diálogo. São apenas conjuntos de perguntas desconectadas entre si para a prática de determinadas formas lingüísticas.

Pode-se encontrar ainda um terceiro tipo de atividade que propõe perguntas pessoais e fictícias, conjuntamente, num mesmo exercício, como por exemplo:

**20. Rispondere**

---

1. Stasera vai al cinema? — Sì, ci vado.

2. Stasera andate al cinema? \_\_\_\_\_

3. Stasera vai in discoteca? \_\_\_\_\_

4. Stasera andate in discoteca? \_\_\_\_\_

5. Piero va a Roma? \_\_\_\_\_

6. Marco e Piero vanno a Roma? \_\_\_\_\_

7. Vai all'università? \_\_\_\_\_

8. Andate all'università? \_\_\_\_\_

(In Italiano I, Atividade 20, p. 67)

20- Responder

1- Hoje à noite você vai ao cinema? – Sim, eu vou lá.

2- Hoje à noite vocês vão ao cinema? \_\_\_\_\_

3- Hoje à noite você vai à discoteca? \_\_\_\_\_

4- Hoje à noite vocês vão para discoteca? \_\_\_\_\_

5- Piero vai a Roma? \_\_\_\_\_

6- Marco e Piero vão a Roma? \_\_\_\_\_

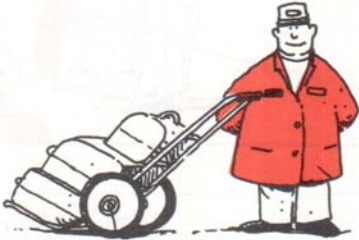
7- Você vai para a universidade? \_\_\_\_\_

8- Vocês vão para a universidade? \_\_\_\_\_

(Tradução minha)

As perguntas de 1 a 4 permitem seguir um padrão de resposta pessoal ("sim, eu vou lá"/ "sim, nós vamos lá"), assim como as perguntas 7 e 8. As questões 5 e 6, por outro lado, introduzem personagens desconhecidos (Piero e Marco). Todas são perguntas artificiais, desprovidas de um contexto situacional. São propostas apenas para a conscientização e automatização da *particella ci*.<sup>39</sup>

Quanto às atividades de transformação, o *In Italiano I* requer que os alunos modifiquem sentenças do singular para o plural, como ilustra o exemplo abaixo.



**13. Trasformare** il facchino

---

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La ragazza è straniera.</li> <li>2. La signora è seduta.</li> <li>3. La segretaria è italiana.</li> <li>4. Il ragazzo è americano.</li> <li>5. Il posto è libero.</li> <li>6. Il ragazzo è straniero.</li> </ol>	<p>— Le ragazze sono straniere.</p> <hr/> <p>— I ragazzi sono americani.</p> <hr/> <hr/>
--	--

(*In Italiano I*, Atividade 13, p. 8)

13- Transformar

- 1- A garota é estrangeira. - As garotas são estrangeiras.
- 2- A senhora está sentada. \_\_\_\_\_
- 3- A secretaria é italiana. \_\_\_\_\_
- 4- O garoto é americano. – Os garotos são americanos.
- 5- O lugar está livre. \_\_\_\_\_
- 6- O garoto está sentado. \_\_\_\_\_

(Tradução minha)

O que mais nos chama a atenção neste tipo de atividade é que, da mesma forma que as atividades de perguntas e respostas, a proposta de oralidade se limita a sentenças

<sup>39</sup> A *particella ci* em língua italiana tem função de pronome.

descontextualizadas, sem qualquer valor ou propósito comunicativo, estando a serviço da precisão da estrutura lingüística em estudo. A habilidade oral acaba sendo desenvolvida por exercícios mecânicos, guiados, padronizados e focados exclusivamente na forma gramatical.

Em menor quantidade, é possível encontrar exercícios de contração, que requerem a simplificação da expressão apresentada, substituindo uma ou mais palavras por pronomes (RICHARD e RODGERS, 1989). Este tipo de atividade está presente nas Unidades 8, 10, 11 e 12, que têm como conteúdo gramatical os pronomes *diretti*, *indiretti* e *accoppiati*.

**8. Rispondere**

---

1. Inviterai le tue amiche?                      — Sì, le inviterò.

2. Leggerai quelle riviste?                      \_\_\_\_\_

3. Scriverai quelle lettere?                      \_\_\_\_\_

4. Accompagnerai quelle signore?              \_\_\_\_\_

5. Laverai le camicie?                              \_\_\_\_\_

6. Informerai le signorine?                      \_\_\_\_\_

(In Italiano I, Atividade 8, p. 165)

8- Responder

1- Convidará as suas amigas? – Sim, as convidarei.

2- Lerá aquelas revistas? \_\_\_\_\_

3- Escreverá aquelas cartas? \_\_\_\_\_

4- Acompanhará aquele senhor? \_\_\_\_\_

5- Lavará as camisas? \_\_\_\_\_

6- Informará as senhoritas? \_\_\_\_\_

(Tradução minha)

As atividades de contração seguem o mesmo padrão das atividades de perguntas e respostas e as de transformação, isto é, são descontextualizadas, limitam-se ao nível frasal, sempre envolvendo respostas fechadas, privando assim os alunos de se expressarem livremente na língua italiana através de recursos lingüísticos próprios. Os alunos são vistos como carentes de conhecimento lingüístico e de qualquer processo criativo da linguagem.

Como já sinalizado, a análise das atividades orais do *In Italiano 1* mostra que a produção oral está estreitamente ligada à prática de aspectos lingüísticos específicos. Após a apresentação do texto inicial de cada unidade de ensino, no qual as estruturas gramaticais são evidenciadas em cor diferente da do texto, *drills* são apresentados com o propósito de automatizar as estruturas.

As atividades orais são, portanto, exercícios, pois exigem um resultado lingüístico pré-determinado (uma frase produzida pelo aluno).

O perfil dos exercícios, com a oralidade realizada no nível frasal, sem valor comunicativo de uso, sem contexto ou visão de discurso subjacente, de forma repetitiva, em altas doses, controlada pelo professor e sem possibilidades de os alunos se expressarem com recursos lingüísticos próprios, se reflete na teoria behaviorista de aprendizagem de línguas. Os exercícios orais fortalecem os “bons hábitos” (a precisão gramatical), e os modelos a serem seguidos ajudam os alunos a formar analogias corretas em relação ao sistema gramatical da língua italiana. No exercício, a seguir, por exemplo, espera-se que o aluno saiba empregar corretamente o verbo na primeira pessoa do singular, generalizando o seu uso nas demais frases.

4. Rispondere	
1. Chi saluti? ( <i>il professore</i> )	– Saluto il professore.
2. Cosa aspetti? ( <i>l'autobus</i> )	_____
3. Cosa prepari? ( <i>la tesi</i> )	_____
4. Dove studi? ( <i>all'università</i> )	_____
5. Dove lavori? ( <i>in banca</i> )	_____
6. Cosa guardi? ( <i>la televisione</i> )	_____

(*In Italiano 1*, Atividade 04, p.42)

4- Responder	
1- Quem você cumprimenta? (o professor)	Cumprimento o professor.
2- O que você espera? (o ônibus)	_____
3- O que você prepara? (a tese)	_____
4- Onde você estuda? (na universidade)	_____
5- Onde você trabalha? (no banco)	_____
6- O que você assiste? (a televisão)	_____

(Tradução minha)

Pela maneira como os exercícios orais são apresentados no *In Italiano 1*, é possível afirmar que a aprendizagem de LE envolve o princípio do estímulo e da resposta. Os estímulos são as perguntas ou as frases descontextualizadas trazidas no livro (oralizada pelo professor) e as respostas são produzidas oralmente pelo aluno, de forma controlada. Deste modo, “aprender consiste em desenvolver respostas aos estímulos ambientais” (VANPATTEN e WILLIAMS, 2007, p. 3).

Ao propor a prática oralizada de determinados itens gramaticais ao longo das unidades de ensino, o *In Italiano 1* mostra sua visão de língua, linguagem e ensino. A língua é vista como um conjunto de itens gramaticais que devem ser ensinados separadamente, de forma indutiva. Com base nesta visão, os autores do livro parecem acreditar que aprender a falar uma LE é dominar esses itens.

Como material complementar, o *In Italiano 1* traz uma gramática contrastiva das línguas portuguesa e italiana, reforçando assim a idéia de que o aluno deve se conscientizar das diferenças e semelhanças entre ambas as línguas para que os hábitos ruins (transferência negativa entre elas) possam ser evitados na produção oral ou escrita e os hábitos bons (transferência positiva entre elas) possam ser encorajados. Segundo os autores do livro, o objetivo da gramática contrastiva é “servir de apoio e ajudar a falantes do português que se iniciam no italiano, sobretudo àqueles que não contam com um professor e que pretendem entrar em contato com o italiano a partir de um estudo autônomo” (FULGÊNCIO e BASTIANETTO, 1993, p. 5).

A grande quantidade de exercícios presentes no *In Italiano 1* também sugere o estabelecimento de "bons hábitos". Após a realização de uma média de 900 exercícios de perguntas e respostas, transformação, contração e repetição, a produção oral dos alunos deverá tornar-se fortalecida, automática e precisa gramaticalmente, uma visão de competência que se distancia das necessidades reais de comunicação da maioria dos estudantes. Para ELLIS (2003), somente atividades comunicativas são capazes de desenvolver a oralidade, pois apresentam potencial para afetar a memória de longo prazo.

A título de ilustração, a Unidade 4 traz 22 exercícios orais padronizados, consistindo na maior unidade do livro didático. O alto número de atividades orais se explica pelo conteúdo gramatical proposto, isto é, trata-se dos pronomes possessivos e dos verbos irregulares, um assunto considerado denso e complexo na língua italiana. Além de praticar os possessivos em todas as pessoas, a unidade ainda explora 5 verbos irregulares (*volere, potere, dovere, andare, venire*).

---



Ao analisar a natureza das atividades orais, isto é, suas características e condições de realização, observou-se que não existe um assunto específico sobre o qual os alunos devem falar, apenas frases-resposta decorrentes do estímulo do professor. São frases sem valor ou propósito comunicativo, pois o objetivo maior é a aprendizagem de determinadas estruturas lingüísticas. Portanto, a familiaridade que se deseja criar é com relação à forma gramatical da LE e não com os assuntos ou temas que possam interessar aos alunos.

Na Unidade 6, cujo título é Dois cartões postais (*Due cartoline*), as atividades orais, em sua maioria, restringem-se à formulação de perguntas e respostas no futuro simples sobre o que os alunos farão em uma situação hipotética (vide exemplo a seguir). No texto que inicia a unidade, duas personagens (Ana e Doris) se correspondem. Doris agradece as férias que passou na casa de Ana e conta seus planos para as próximas férias. Embora a unidade inicie com o gênero escrito 'cartão postal' (não autêntico), as atividades orais não consideram os reais planos individuais dos alunos, privando-os de revelar sua própria identidade na produção oral. Na realidade, isto acontece com todas as atividades orais do livro. Portanto, não é possível dizer que elas encorajam os alunos a falar sobre algum tópico em particular, mas a usar as mesmas estruturas lingüísticas do texto inicial das unidades. Neste sentido, não existe uma preocupação com o discurso oral.

<b>7. Rispondere</b>	
1. Dove lavorerai? ( <i>all'estero</i> )	— Lavorerò all'estero.
2. A chi scriverai? ( <i>a Doris</i> )	_____
3. Con chi uscirai? ( <i>con Anna</i> )	_____
4. Quanto tempo resterai? ( <i>un mese</i> )	_____
5. Che cosa preparerai? ( <i>delle tartine</i> )	_____
6. Che cosa risponderai? ( <i>di no</i> )	_____

(*In Italiano I*, Atividade 7, p. 116)

7- Responder

1- Onde trabalhará? (no exterior) – Trabalharei no exterior.

2- A quem escreverá? (para Doris) \_\_\_\_\_

3- Com quem sairá? (com Anna) \_\_\_\_\_

4- Quanto tempo ficará ? (um mês) \_\_\_\_\_

5- O que preparará? (alguns canapés) \_\_\_\_\_

6- O que responderá? (que não) \_\_\_\_\_

(Tradução minha)

A produção de fala dos alunos se restringe a unidades da língua (palavras e orações), ao invés de unidades de comunicação discursiva (BAKHTIN, 1992). Unidades da língua não se configuram um enunciado ou uma real unidade de comunicação discursiva, porque "a oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade." (BAKHTIN, 1992, p. 278). Segundo o autor, o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso (p.274). Portanto, as unidades da língua (palavras e orações) não exigem resposta ou reação comunicativa do ouvinte, pois não possuem um destinatário, ou seja, não são ditas para alguém, nem para ninguém, pois não visam estabelecer relação de comunicação com o outro.

No *In Italiano 1*, o papel do falante é produzir frases ou orações corretas gramaticalmente. Os interlocutores (os demais alunos da classe) assumem papel de ouvintes que apenas compreendem passivamente o falante. Por esta razão, a produção oral esperada não envolve gêneros do discurso. As atividades não geram unidades de comunicação discursiva ou enunciados de fala.

Observou-se ainda que as atividades orais apresentam os mesmos formatos ao longo das unidades, o que favorece uma maior familiaridade dos alunos com o tipo de exercício. Soma-se a isso o fato de as atividades serem facilmente gerenciáveis, pois, para uma "boa" oralidade, basta seguir o exemplo dado no livro. Portanto, a quantidade e a organização do conhecimento lingüístico previamente fornecido tornam-se suficientes para o sucesso dos alunos nos exercícios orais, pois não é preciso mobilizar novos recursos atencionais para a realização desses exercícios.

Ao lidar com tarefas orais, Skehan (1998) afirma que a familiaridade com o tipo de atividade libera maiores recursos atencionais para a forma gramatical. Entretanto, por serem exercícios padronizados e, portanto, já direcionados para a forma gramatical, a familiaridade, neste caso, não parece adicionar vantagens de aprendizagem para os aprendizes. Como

professora de italiano, e principalmente como aluna que usou este livro (bem como toda esta coleção didática) por mais de cinco anos, posso afirmar que a exaustiva repetição dos formatos das atividades causa certo desinteresse e desânimo, acrescido do fato de que tais atividades carecem de qualquer desafio cognitivo e lingüístico para os alunos. Não permitem que o aprendiz expresse sua individualidade ou, ainda, que teste suas hipóteses de modo a desenvolver sua interlíngua.

Se por um lado a familiaridade dos alunos com uma determinada atividade oral pode lhes trazer certa segurança, por outro, este fator pode desmotivá-los. É o que a pesquisa de Xavier e Souza (2008) mostrou com alunos de inglês como LE. Foram um total de 260 estudantes freqüentando o ensino fundamental (7ª e 8ª série), ensino médio (1º, 2º e 3º ano) e uma escola de idiomas. Para a grande maioria, os exercícios gramaticais não são atraentes nos livros didáticos e as atividades devem ser, segundo eles, diversificadas, “dinâmicas, claras, variadas, bem elaboradas, diferentes, não repetitivas, e de fácil compreensão.” (p. 81).

Em relação às condições de realização das atividades orais do *In Italiano 1*, foi possível constatar que os exercícios são todos fechados, isto é, permitem uma única resposta correta, neste caso a gramatical. O professor não é esperado a aceitar respostas apropriadas a um determinado contexto ou ainda coerentes com a vida dos alunos, mas respostas corretas gramaticalmente. Neste sentido, o ensino da língua italiana torna-se controlado pelo material, pois é ele quem dita o que o aluno deve dizer, silenciando assim a sua voz interior. Desta forma, não há oportunidades para o aluno se expressar usando recursos lingüísticos próprios.

Todas as atividades orais são monológicas, isto é, requerem o fluxo da informação de um aluno para outro interlocutor (professor ou colegas). Como o livro *In Italiano 1* não opera dentro dos parâmetros comunicativos através de unidades de comunicação discursiva, as atividades monológicas envolvem apenas a regurgitação de frases para a avaliação ou *feedback* do professor. Não existe, portanto, trabalho em pares ou em grupos maiores, o que reforça a idéia da produção oral controlada e manipulada pelo professor. Os autores desconsideram, portanto, o uso interativo da língua para fins comunicativos, o que descarta qualquer atividade de mão dupla ou dialógica, a qual requer informações compartilhadas entre os colegas

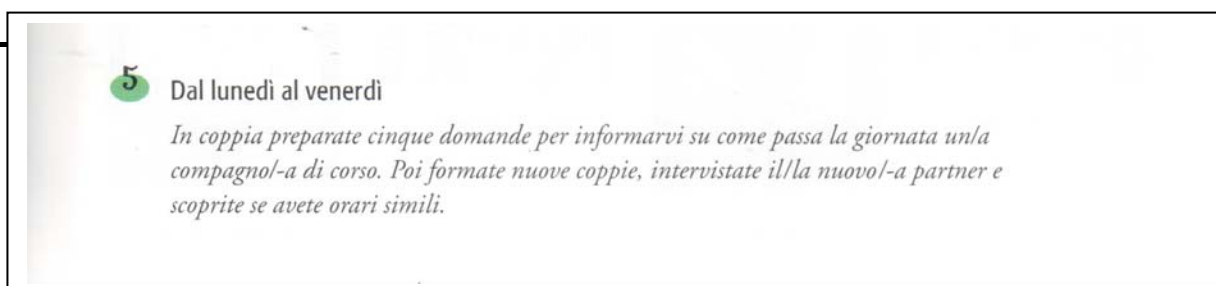
Se, por outro lado, considerarmos o termo "monológico" como sendo a produção individualizada do aluno em situações de uso comunicativo (ex.: Descrever um assassino para que o colega possa identificá-lo em um catálogo de fotos), então as atividades orais do livro *In Italiano 1* não seriam monológicas, pois a língua não é vista como um meio de comunicação, mas como um sistema de regras e formas lingüísticas que devem ser aprendidas.

No geral, pode-se dizer que o desenvolvimento da oralidade neste material é extremamente controlado pelos modelos lingüísticos proporcionados nas atividades. A prática desses modelos visa proporcionar aos alunos uma fala automatizada, gramaticalmente correta, porém descontextualizada e sem qualquer valor comunicativo.

#### 4.2 - As atividades orais do livro *Espresso 1*

As atividades orais do *Espresso 1* variam conforme o seu formato. No total, foram identificadas 61 atividades orais com 10 formatos diferentes: entrevistas, representação de papéis, repetição, discussão, posicionamento pessoal, leitura em voz alta, comparação, apresentação oral, instruções e narrativas. As mais freqüentes são: entrevistas (31,15 % - 19 atividades), representações de papéis (29,5 % - 18 atividades) e repetição (11,47 %- 7 atividades).

A entrevista é definida como “tarefa que envolve o levantamento de dados de outras pessoas.” (MARIANO *et al.*, 2006, p.12). Geralmente, as entrevistas propostas no livro são feitas em duplas, um aluno pergunta e o outro responde com informações pessoais. Os assuntos envolvem gostos, *hobbys*, afazeres e rotinas diárias. Em alguns casos, este tipo de atividade envolve a produção escrita como planejamento estratégico para a produção oral. A escrita assume, portanto, papel coadjuvante na realização da atividade oral, dado o seu papel de planejamento para o desenvolvimento da oralidade. É o que ilustra o exemplo a seguir:



(*Espresso 1*, Atividade 05, p. 89)

##### 5- De segunda a sexta-feira

Em duplas escrevam cinco perguntas para saber o que o colega faz durante o dia. Depois, formem novas duplas e entrevistem o novo colega. Descubram se vocês têm horários parecidos.

(Tradução minha)

Nesta atividade os alunos devem elaborar cinco perguntas para conhecerem as atividades diárias do colega. Trata-se de uma preparação para a entrevista propriamente dita. Este exemplo é a única entrevista do livro que permite ao aluno fazer perguntas abertas ao entrevistado, utilizando seus próprios recursos lingüísticos. As demais são guiadas com perguntas já sugeridas. Por exigir foco no significado e um resultado comunicativo (i.e. a entrevista), esta atividade foi considerada uma tarefa.

O desempenho oral repetido dos alunos ao entrevistarem novos colegas sugere a liberação de maiores recursos atencionais para a forma lingüística em um contexto de uso comunicativo (SKEHAN, 1996, 1998). Segundo Skehan (1996), esta canalização da atenção sobre a forma durante a produção oral pode beneficiar o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. Nesta mesma atividade, por exemplo, o foco da atenção dos alunos pode voltar-se para a precisão de sua pronúncia ao repetirem a entrevista com diferentes colegas.

As demais entrevistas propostas no livro envolvem perguntas fechadas, pois trazem o que deve ser perguntado ao colega. Por exemplo:

E 1:2

2 Quando lavori?  
Chiedi a due o tre compagni in quali giorni della settimana lavorano e che orario di lavoro hanno.

88 | LEZIONE 9

Comincio a lavorare alle .../prima delle .../dopo le ...  
Finisco di lavorare alle .../prima delle .../dopo le ...  
Lavoro dalle ... alle .../fino alle .../di mattina/di pomeriggio  
Faccio una pausa fra le ... e le .../dalle ... in poi

(Espresso 1, Atividade 02, p.88)

2- Quando você trabalha?

Pergunte a dois ou três colegas em quais dias da semana eles trabalham e qual é o seu horário de trabalho.

(Tradução minha)

Nesta atividade as perguntas já estão delimitadas no próprio enunciado. Cabe aos alunos elaborarem-nas e responderem utilizando os dias da semana e as horas. Um quadro com possibilidades lingüísticas é fornecido para a estruturação das respostas. A produção oral aqui é controlada lingüisticamente, com a possibilidade de variações lexicais (dias da semana

e horas) nas interações criadas. Esta atividade foi considerada a partir das trocas conversacionais geradas, uma estimulação lingüística, porque além do foco residir na forma, não existe um resultado a partir das trocas conversacionais geradas.

O mesmo acontece com a atividade de entrevista a seguir, que caracteriza o restante das entrevistas do livro pelo seu formato. A produção oral é guiada com perguntas pré-determinadas, cabendo ao aluno realizar nelas as devidas modificações lingüísticas (ex.: flexionar os verbos no *passato prossimo*). É também fornecido suporte lingüístico para a formulação das respostas (*il mese scorso, stamattina, ieri, giovedì scorso...*).

As perguntas sugeridas nesta atividade não formam um discurso oral coerente, pois estão desconectadas entre si. O objetivo da oralidade é a formulação de perguntas no passado com os verbos previamente estudados na unidade. Neste sentido, o foco da atividade está na prática de determinadas formas lingüísticas (*passato prossimo* e advérbios de tempo) e não na formação de um discurso coeso para a elaboração da entrevista. Pode-se dizer que esta atividade, bem como a maioria das atividades de entrevista do *Espresso 1*, se configuram uma estimulação lingüística.

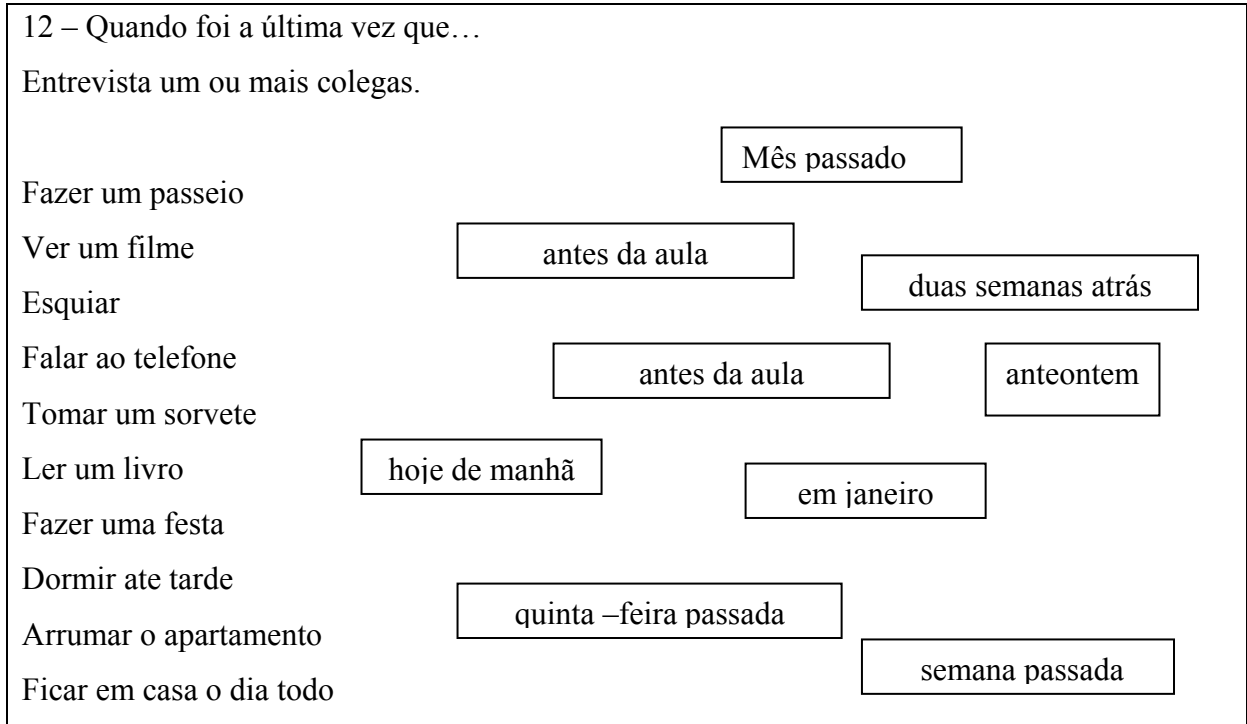
**12** Quando è stata l'ultima volta che ...?  
*Intervista uno o più compagni.*

fare una passeggiata  
 vedere un film  
 andare a sciare  
 parlare al telefono  
 prendere un gelato  
 leggere un libro  
 fare una festa  
 dormire fino a tardi  
 mettere in ordine l'appartamento  
 rimanere a casa tutto il giorno

il mese scorso  
 due setti  
 prima della lezione  
 l'altro ieri  
 stamattina  
 ieri  
 in gennaio  
 giovedì scorso  
 la settimana scor

E 10-11

(*Espresso 1*, Atividade 12, p. 74)

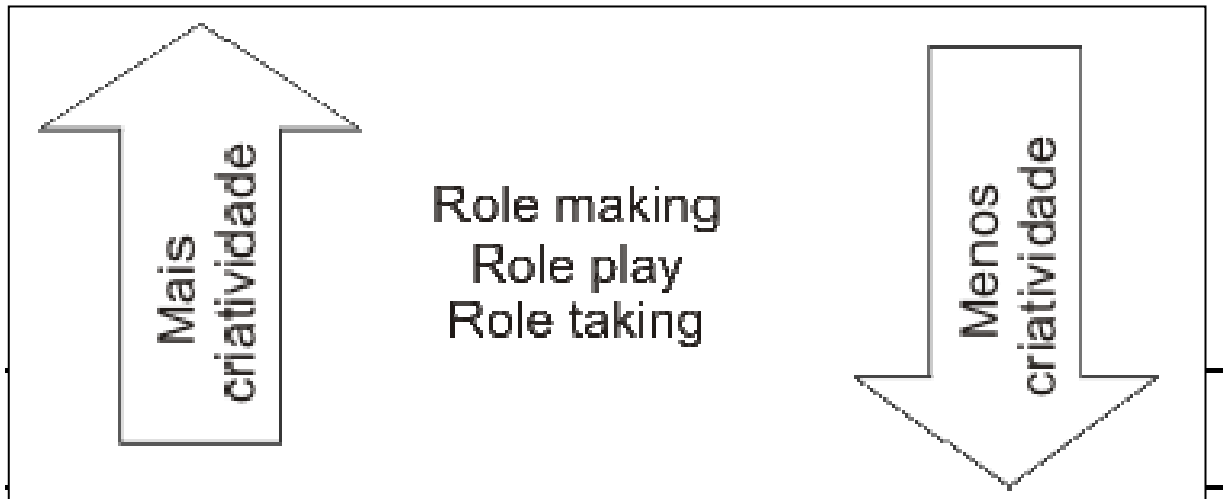


(Tradução minha)

O segundo formato mais presente no *Espresso 1* é a representação de papéis (29,5%). Para Mariano *et al.* (2006), a "representação de papéis (*role play*) ou a simulação com identidade própria" envolve "contextos situacionais criados e simulados da vida cotidiana." (p.13). Isto significa dizer que o aprendiz pode assumir papel fictício na interação com o colega ou sua própria identidade em contextos simulados.

No *Espresso 1* os alunos são encorajados a representar papéis em 17 atividades e em apenas uma ele desempenha o seu próprio papel com a utilização de seus dados pessoais.

Para analisar o nível de criatividade dessas atividades, classifiquei-as em *role-making*, *role-play* e *role-taking* (BALBONI, 1998). Por criatividade, refiro-me à liberdade do aluno para escolher desde o número de interagentes na situação simulada até o contexto, o assunto, entre outros aspectos da atividade. Segundo Balboni, as atividades de *role making* são mais criativas do que as demais por possibilitarem maior flexibilidade lingüística e contextual. O esquema a seguir ilustra a variação do grau de criatividade nas três atividades:



Esquema 1- Nomenclatura de atividades de representação de papéis e seu grau de criatividade (BALBONI, 1998).

No *role making* a seguir, os alunos (em pares) devem construir e dramatizar um diálogo, cabendo a eles decidir o local onde a conversação deve acontecer, os personagens e o assunto, que são elementos importantes de um contexto de uso comunicativo de língua. Pressupõe-se, neste caso, um planejamento (escrito ou não) para que a dramatização possa ser realizada. Para este planejamento, os alunos contam com a atividade anterior, que apresenta quatro mini-diálogos em diferentes estabelecimentos (ex.: uma livraria, uma loja de calçados e uma loja de departamentos). Além disso, a unidade ainda traz outros diálogos em lojas de roupas e calçados, previamente apresentados, servindo assim de referência lingüística e discursiva para o planejamento da dramatização. Neste tipo de atividade, focado no uso comunicativo de língua, os alunos têm a oportunidade de usar sua criatividade e escolher os recursos lingüísticos que deseja.

Além de exigir foco de atenção sobre os enunciados de fala, esta atividade ainda requer um resultado comunicativo (i.e. o diálogo dramatizado) e um propósito, isto é, os colegas deverão descobrir o local onde o diálogo acontece. São, portanto, três elementos importantes que legitimam uma tarefa: foco no significado, resultado e propósito comunicativo (ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998; XAVIER, no prelo).



The image shows a page from a textbook. At the top left, there is a small icon of a hand pointing to the right, followed by the text 'E 10-11' and '12'. To the right of this, there is a large blue circle containing the number '3', followed by the title 'Il negozio misterioso'. Below the title, there is a paragraph of text in Italian: 'In coppia provate a mettere in scena un piccolo dialogo. Gli altri studenti devono indovinare dove si svolge.' At the bottom of the page, there is a vertical line separating the page number '106' from the chapter title 'LEZIONE 10'.

(Espresso 1, Atividade 3, p.106)

### 3- A loja misteriosa

Em duplas dramatizem um pequeno diálogo. Os demais deverão adivinhar onde o diálogo acontece.

(Tradução minha)

Cabe ressaltar que devido à natureza dos *role-makings*, eles podem ser classificados como tarefas.

No *role-making* a seguir, o aluno deve interagir com o colega para criar um diálogo em um hotel. Um dos alunos deve assumir o papel de cliente enquanto o outro assume o papel de recepcionista. O cliente deve fazer algum tipo de reclamação. Para a sua realização, o aluno conta com a ajuda de uma atividade anterior cujo diálogo retrata uma conversa entre um cliente e o recepcionista de um hotel sobre o aquecimento que não funciona e a falta de travesseiros no quarto. Apesar deste suporte lingüístico, os alunos podem ou não usar o material de língua fornecido nessa atividade, pois o enunciado não sinaliza as estruturas a serem utilizadas. Entretanto, é possível observar que no nível metodológico existe grande probabilidade de os alunos utilizarem as estruturas já fornecidas para a realização do *role-making*, o que tornaria a atividade um exercício situacional de gramática.

### Un cliente scontento

*Lavorate in coppia. A è il cliente, B è il receptionist. Nella stanza di A manca o non funziona qualcosa.*

*Preparate un dialogo e presentatelo alla classe.*

(Espresso 1, Atividade 09, p. 51)

### 7- Um cliente descontente

Trabalhem em duplas. O aluno A é o cliente e o aluno B o recepcionista. No quarto do aluno A falta alguma coisa ou não funciona algo. Preparem um diálogo e apresentem para a classe.

(Tradução minha)

O *role-making*, quando proposto na unidade de ensino, aparece após as atividades de *role play* ou *role taking*, o que significa dizer que o material inicia com atividades mais guiadas em direção às menos guiadas quando se trata da produção oral.

No *role play* a criatividade diminui, ou seja, o aluno tem liberdade para escolher apenas algumas estruturas como saudações (ex.: *ciao, buongiorno, buonasera*), perguntas de saudação (ex.: *Come va? Tutto bene? Come stai?*) ou tipos de respostas (ex.: *Bene, grazie. Non c'è male. Abbastanza bene*). O turno de fala dos alunos é controlado para garantir a prática das funções comunicativas-alvo. O *role play*, a seguir, traz uma lista de instruções a serem seguidas pelos alunos:

**12** Ancora qualcosa ...  
*Fate una scena al ristorante, seguendo queste indicazioni.*

Mi porta ancora      mezza minerale?  
 un po' di pane?      un po' di pane?  
 un tovagliolo?      un tovagliolo?

A = Cliente      B = Cameriere

A chiama il cameriere      B risponde

A dice che vuole un po' di pane      B risponde e chiede se A desidera qualcos'altro

A dice di no, ma poi ordina una birra e chiede il conto      B risponde

LEZIONE 3 | 33

(Espresso 1, Atividade 12, p.33)

12 – Mais alguma coisa...

Façam um diálogo no restaurante seguindo estas indicações.

A= Cliente      B = Garçon

A chama o garçon.

B responde.

A diz que quer um pouco de pão.

B responde e pede se A deseja mais alguma coisa.

A diz que não, mas depois pede uma cerveja e a conta.

B responde.

(Tradução minha)

Nesta atividade o grau de criatividade em relação ao *role-making* é menor porque o aluno já recebe instruções sobre o que exatamente falar e quando o seu turno de fala deve ocorrer. Para chamar o garçon, por exemplo, espera-se o uso de “*Scusi!*”, porque além de ser a única forma de se chamar um garçon em italiano, é a estrutura previamente fornecida no material para esta situação.

Os *role plays* do livro são geralmente acompanhados de quadros com modelos lingüísticos a serem utilizados durante a interação. Na atividade acima, por exemplo, o quadro traz três falas ilustrativas de como solicitar algo (ex.: Me traga também meio litro de água mineral? Me traga também um pouco de pão? Me traga também um guardanapo?). A segunda deve ser utilizada na conversa simulada, o que exige o aluno de fazer substituições lexicais no modelo apresentado.

O objetivo dos *roleplays* é praticar, de forma contextualizada, determinadas realizações lingüísticas que manifestam as funções comunicativas previamente apresentadas na unidade de ensino. No caso da atividade de *role play* exemplificada anteriormente, o contexto é determinado por elementos como: cenário (restaurante), interlocutor ou participantes da interação (interagentes A e B) e propósito comunicativo (fazer um pedido ao garçom). Embora estes sejam elementos presentes em ambientes comunicativos de língua, o foco de atenção do aluno deverá residir, particularmente, nas estruturas previamente ensinadas. Ellis (2003) denomina essas atividades de exercícios situacionais de gramática, pois pressupõem um contexto de uso para o aspecto lingüístico estudado.

Este tipo de atividade implica um ensino ainda centrado nas formas ou fórmulas lingüísticas (*chunks*). Certamente, é diferente das atividades orais do livro *In Italiano 1* por priorizarem segmentos semânticos ao invés de frases descontextualizadas. Embora os *role-plays* possam ser um avanço metodológico em comparação às atividades orais do livro *In Italiano 1*, a visão itematizada de aquisição de LE ainda permanece, ou seja, o professor prevê determinadas falas para os alunos se comunicarem, visando a sua prática, sua conscientização e automatização. Sendo assim, a condição de realização do *role play* é fechada, porque o aluno conta com uma única opção lingüística.

Ainda considerando o nível de criatividade das atividades orais do *Espresso 1*, pode-se dizer que o livro também apresenta atividades de *role-taking* (BALBONI, 1998), as quais não reservam espaço para a produção de enunciados próprios. O aluno deve seguir um modelo de diálogo dado previamente e desempenhar, em pares, outros diálogos com especificações lingüísticas fornecidas. O papel do aluno no *role-taking* é a repetição dos diálogos com algumas substituições lexicais.

No *role-taking*, a seguir, um contexto situacional (lugar e papéis) é criado para que os alunos possam reproduzir oralmente o modelo interacional dado e praticar falas que realizam as funções comunicativas estudadas/ apresentadas na unidade. Nesta atividade o aluno não participa com recursos lingüísticos próprios, pois todo o material lingüístico é fornecido no formato de exercício de restauração (RICHARDS e RODGERS, 1986). O objetivo é praticar

vocabulário, determinadas falas e comportamento comunicativo e, por esta razão, pode-se dizer que trata-se de um exercício.


del parmigiano  
dello yogurt

**6** In un negozio  
*In coppia, fate dei dialoghi secondo il modello.*

parmigiano – fresco/stagionato – 3 etti

▲ Vorrei del parmigiano.  
 ◆ Lo preferisce fresco o stagionato?  
 ▲ Mah ... fresco.  
 ◆ Quanto ne vuole?  
 ▲ Tre etti.

prosciutto – cotto/crudo – 2 etti  
 peperoni – gialli/verdi – mezzo chilo  
 vino – bianco/rosso – due bottiglie  
 olive – verdi/nere – 3 etti e mezzo  
 uva – nera/bianca – due chili  
 latte – fresco/a lunga conservazione – 1 litro  
 yogurt – magro/intero – 4 confezioni

 E 6

(Espresso I, Atividade 6, p.82)

#### 6- Em uma loja

Em duplas, façam diálogos conforme o modelo.

parmesão – fresco/maduro – trezentos gramas

- Gostaria de parmesão.
- Prefere fresco ou maduro?
- Hum ...fresco.
- Quanto?
- Trezentos gramas.

Presunto – cru/cozido – duzentos gramas

Pimentões – amarelos/vermelhos – meio quilo

Vinho – branco/tinto – duas garrafas

Azeitonas – verdes/pretas – 350 gramas

Uva – vermelha/branca – dois quilos


Iogurte – desnatado/integral – 4 potinhos

(Tradução minha)

O *role taking* é uma atividade fechada com um modelo de fala a ser seguido, o que impõe uma restrição à criatividade do aluno.

Para resumir, foram encontradas 07 atividades de *role making*, 04 atividades de *role play* e 06 atividades de *role taking* no *Espresso 1*, distribuídas ao longo das unidades de ensino. Considerando a simulação com identidade própria, o livro apresenta uma única atividade deste tipo, o que totaliza 18 atividades do formato representação de papéis e simulação com identidade própria conjuntamente.

O terceiro formato mais freqüente no *Espresso 1* é a repetição (11,47 %), definida como “tarefa que requer a imitação de um modelo lingüístico” (MARIANO *et al.*, 2006, p. 13). As atividades de repetição envolvem palavras e frases, visando a conscientização do aluno sobre aspectos segmentais e suprasegmentais da língua italiana. A maioria das repetições, no entanto, envolve palavras, como no exemplo abaixo:

 **5** «C» come ciao  
CD 3 *Ascolta le seguenti parole e ripeti.*

caffè · Garda · piacere · spaghetti · parmigiano · ciao · arrivederci · zucchero ·  
chitarra · gelato · Germania · radicchio · zucchini · Monaco · funghi · formaggio ·  
cuoco · buongiorno · prosecco · lago · ragù · cuore

*Ordina le parole secondo i seguenti suoni.*

[tʃ] ciao \_\_\_\_\_  
[k] caffè \_\_\_\_\_  
[tʃ] gelato \_\_\_\_\_  
[g] Garda \_\_\_\_\_

La “c” si pronuncia [tʃ] davanti a \_\_\_\_\_ e [k] davanti a \_\_\_\_\_.  
La “g” si pronuncia [tʃ] davanti a \_\_\_\_\_ e [g] davanti a \_\_\_\_\_.

(*Espresso 1*, Atividade 5, p. 10)

5- “T” como tchau

Escute as seguintes palavras e repita.

café – Garda – prazer – espaguete – parmesão – tchau – até logo- açúcar – violão –  
sorvete – Alemanha- radiche - abobrinha – Mônaco – cogumelos – queijo –  
cozinheiro – bom dia – prosecco – lago – coração

Ordene as palavras de acordo com os sons

[ tʃ ] tchau \_\_\_\_\_

[ k ] café \_\_\_\_\_

[ d ] sorvete \_\_\_\_\_

[ g ] Garda \_\_\_\_\_

O “c” se pronuncia [ tʃ ] na frente de \_\_\_\_\_ e [ k ] na frente de \_\_\_\_\_

O “g” se pronuncia [ d ] na frente de \_\_\_\_\_ e [ g ] na frente de \_\_\_\_\_

(Tradução minha)

Nesta atividade a repetição objetiva conscientizar o aluno da pronúncia correta de palavras com os grafemas *ce, ci, cia*, que são pronunciadas com som de [ tʃ ], os grafemas *ca, che, chi, co, cu*, que são pronunciados com som de [ k ], os grafemas *gia, ge, gio*, pronunciados com som de [ d ], e os grafemas *ga, ghe, ghi, go, gu* pronunciados com som de [ g ]. O aluno é convidado a formular a regra fonológica, preenchendo a tabela com as letras que alteram a pronúncia do *c* e *g*. Trata-se de um exercício de conscientização gramatical que, de maneira indutiva, encoraja o aluno a perceber características fonológicas da língua italiana e a associar a grafia ao som.

A PO acontece por meio da repetição de palavras isoladas e o seu propósito atende um dos aspectos da oralidade, isto é, a pronúncia. É um exercício cujo resultado é a formulação da regra.

Além da pronúncia de palavras, as atividades de repetição ainda visam focar a atenção dos alunos para aspectos como entoação, quando propõe a repetição de frases soltas (ex.: *Lara è di Merano?*). Novamente, a produção oral está a serviço da forma, isto é, da pronúncia, em seus aspectos segmentais e supra-segmentais.

As atividades de repetição são encontradas até a metade do livro, que possui 10 unidades. Isto não significa, entretanto, que a pronúncia seja ignorada no restante do livro. Elas lidam com determinados sons e entoações inexistentes na língua portuguesa (ex.: *s impura*) ou, ainda, questões que podem causar dificuldades para falantes não-nativos do

italiano (ex.: pronúncias de *doppie*). Por outro lado, nas demais atividades orais de formato diverso da repetição, a pronúncia parece ser desenvolvida com a prática dessas atividades, com a possibilidade de o professor intervir e tratar os problemas encontrados.

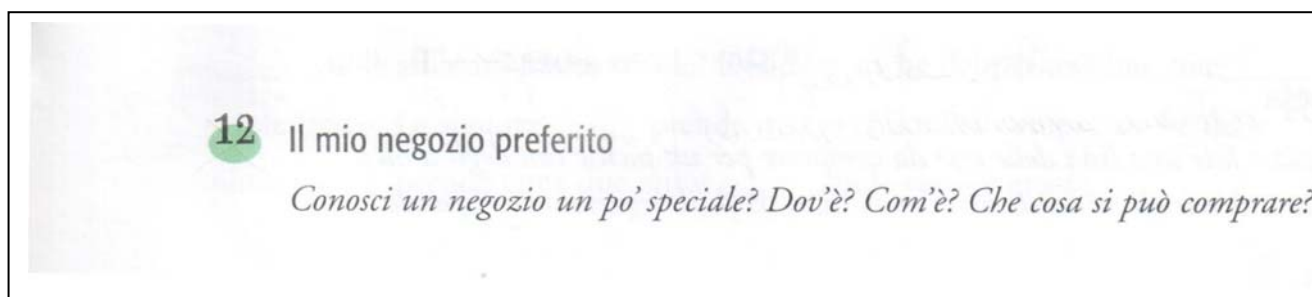
Para concluir, a maior parte das atividades de repetição do *Espresso 1* não requer um resultado final (*outcome*) do aluno, apenas a regurgitação de frases ou palavras prontas, podendo assim ser identificada como uma estimulação lingüística (XAVIER, no prelo).

Além das atividades de entrevistas, representação de papéis e repetição, o livro ainda conta com outros formatos, porém numa quantidade menor. Elas são: as discussões, o posicionamento pessoal, a leitura em voz alta, a comparação, a apresentação oral, instruções e narrativas.

As discussões representam 9,83 % (6 atividades) do total de atividades orais propostas no livro *Espresso 1*. Pode ser definida como “tarefa que propõe uma situação ou assunto a ser discutido em grupo ou em plenária com o objetivo de chegar ou não a um consenso” (MARIANO *et al.*, 2006, p.12). Os dados mostraram que elas não solicitam um consenso dos alunos e por esta razão foram classificadas em atividades divergentes. Também não exigem um resultado ou produto final derivado da discussão. São trocas conversacionais em que cada aluno exprime as suas vivências. Neste caso, foram classificadas como uma prática comunicativa (XAVIER, no prelo).

Na atividade de discussão a seguir os alunos são solicitados a falar sobre a sua loja preferida e descrevê-la (foco no significado). Nenhum resultado, entretanto, deve ser alcançado a partir da discussão realizada (ex.: Qual é o propósito de compartilhar essas informações com o(s) colega(s)? O que deverá ser feito com elas?), o que a torna uma prática comunicativa, assim como as demais atividades de discussão propostas no livro.

Como a proposta é realizar as discussões na língua italiana, os autores do *Espresso 1* apresentam este formato somente a partir da Unidade 7, considerando que, neste momento de aprendizagem, os alunos estão prontos para se expressarem mais abertamente na língua estrangeira.





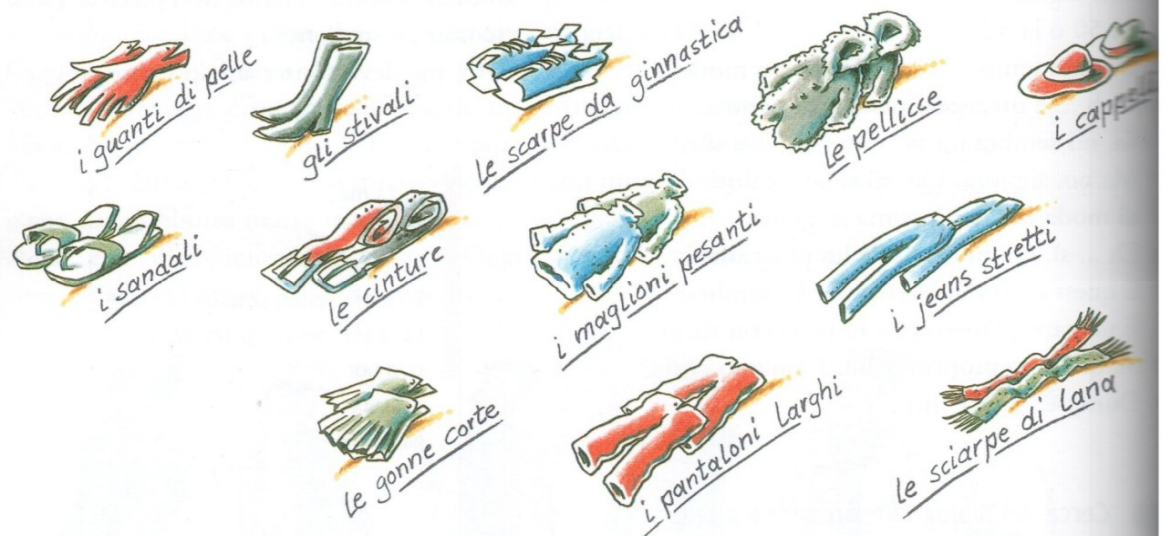
## 12 A minha loja preferida

Você conhece uma loja interessante? Onde é? Como é? O que se pode comprar nela?

(Tradução minha)

As atividades de posicionamento pessoal totalizam quatro no *Espresso 1*. Elas requerem “a opinião dos alunos sobre um determinado assunto, pessoa ou atitudes” (MARIANO *et al.*, 2006, p.13). É o caso da atividade a seguir, em que os alunos devem exprimir seus gostos e desgostos com relação a vestimentas. Para isto, eles são solicitados a usar falas prontas, fornecidas na atividade (ex.: *A me piacciono..., ma non mi piacciono...*). Os nomes das vestimentas, ilustradas por desenhos, também são fornecidos para o uso na interação (ex.: *i guanti di pelle, i sandali, le cinture, i maglioni pesanti, le sciarpe di lana...*). O propósito da atividade é engajar os alunos na prática da função 'expressar gostos e desgostos', solicitando a eles que utilizem as estruturas dadas, bem como vocábulos relacionados ao tema da unidade 'Fazer Compras'. A interação é guiada lingüisticamente, cabendo ao aluno opinar pelas vestimentas que gosta e as que não gosta. Embora haja uma troca de informações, a intenção dos autores é encorajar o uso de algumas fórmulas lingüísticas com o *verbo piacere*, as quais manifestam a função-alvo. O uso correto dessas fórmulas se configura uma estimulação lingüística, pois além de exigir foco na forma (i.e. uso das estruturas pré-definidas), ela não demanda um resultado, ou seja, um produto final a partir da opinião dos alunos. São produções que não envolvem o processamento do insumo para a resolução de um problema. São apenas falas reproduzidas a partir de modelos já propostos na atividade.

6 Vi piacciono questi capi?



Formate delle coppie. Parlate dei vostri gusti.

Dite a un'altra coppia che gusti avete.

A me piacciono ... ma non mi piacciono ...  
E a te? / E a Lei?

A lui piacciono ... ma non gli piacciono ...  
A lei piacciono ... ma non le piacciono ...  
A noi piacciono ... ma non ci piacciono ...

(Espresso 1, Atividade 6, p. 100)

7- Vocês gostam destas peças?

as luvas de couro      as botas      os tênis      os casacos de pele      os chapéus  
as sandálias      os cintos      os blusões      as calças jeans justas      as saias  
curtas  
as calças largas      os cachecóis de lã

Formem pares. Falem dos seus gostos.

Contem a um outro par os seus gostos.

Eu gosto ..., mas não gosto de...

Ele gosta de..., mas não gosta de...

E tu? / E o senhor?


Ela gosta de..., mas não gosta de...

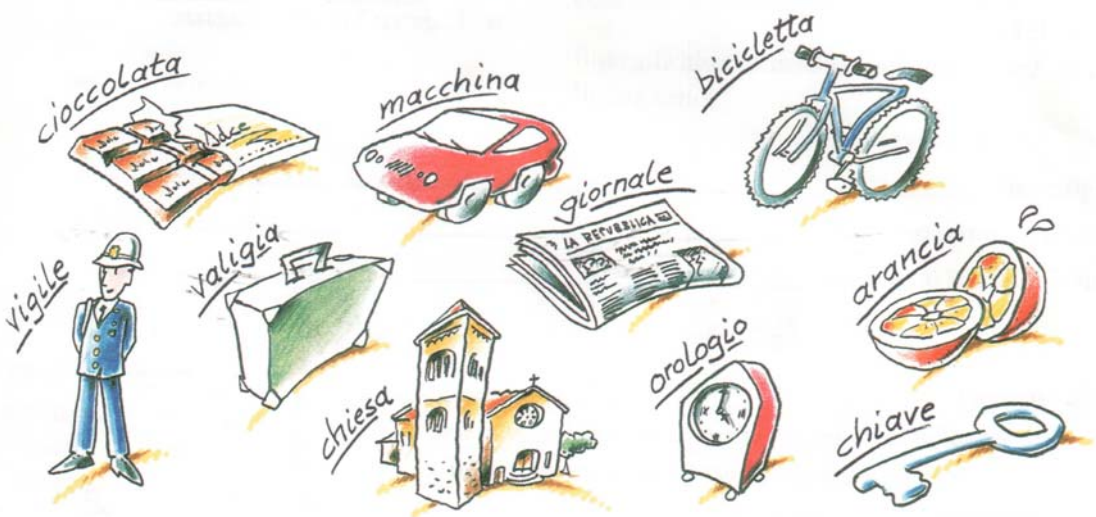
Nós gostamos de..., mas não gostamos de...


(Tradução minha)

As demais atividades de posicionamento pessoal seguem o mesmo padrão, isto é, solicitam a opinião do aluno com relação a gostos pessoais e lugares para passar as férias com o objetivo de praticar determinados vocábulos e funções comunicativas. Desta forma, temos, na maior parte dos casos, estimulações lingüísticas e, em outros, exercícios (situacionais de gramática), dependendo se existe ou não, respectivamente, um produto final decorrente do posicionamento pessoal dos alunos.

As atividades de leitura em voz alta, por sua vez, requerem que os alunos leiam frases ou palavras avulsas. No *Espresso 1* este tipo de atividade aparece três vezes. No exemplo abaixo os alunos são solicitados a ler em voz alta algumas palavras e a verificar a pronúncia correta com o CD. As palavras escolhidas para a atividade possuem sons já introduzidos por um exercício de conscientização gramatical que a antecede. Portanto, o objetivo é permitir que o aluno teste ou verifique o conhecimento aprendido na atividade anterior. Por não existir um resultado definido para esta repetição, a atividade foi considerada uma estimulação lingüística.

 **6** Proviamo a leggere!  
CD 4 *In coppia, alternandovi, provate a leggere le seguenti parole. Controllate poi la pronuncia con l'aiuto del CD.*



 E 3

(*Espresso 1*, Atividade 06, p. 10)

6- Vamos tentar ler!

Em duplas, um de cada vez, tentem ler as seguintes palavras. Verifiquem a pronúncia com a ajuda do CD.

chocolate	carro	bicicleta	guarda	mala	jornal
laranja	igreja	relógio			

(Tradução minha)

As atividades de comparação, apresentação oral, instrução e narrativa aparecem somente uma vez no *Espresso 1* (1,63 % para cada formato).

Como o nome já indica, a atividade de comparação pressupõe “a comparação de duas ou mais figuras, objetos, textos, pessoas ou lugares” (MARIANO *et al.*, 2006, p. 11). No livro analisado, a comparação envolve os horários dos estabelecimentos comerciais na Itália e no Brasil. Para isto, os alunos devem observar os horários de abertura e fechamento de estabelecimentos italianos, tais como, farmácia, livraria, banco e posto de gasolina fornecidos nos textos da atividade e comparar esses horários com os dos mesmos estabelecimentos no Brasil. Um quadro com o uso correto da preposição *a* antes de horas é fornecido na atividade para auxiliar os alunos na comparação. Espera-se que eles direcionem sua atenção para a preposição correta em suas respostas. A própria unidade na qual esta atividade se insere visa conscientizar os alunos do uso corretos das *preposizioni articolate*. Por esta razão, o foco da atividade reside na forma, tendo a comparação o resultado lingüístico, já que a produção oral se restringe a falas lingüisticamente guiadas. Trata-se, portanto, de um exercício situacional de gramática.

2 E da voi?  
*In piccoli gruppi confrontate questi orari con quelli della vostra città. Ci sono differenze?*

A che ora?  
 A mezzogiorno / a mezzanotte  
 All'una  
 Alle 18.30

ORARIO FARMACIA

Ore	Mattino
	8.30- 12.15
	Pomeriggio
Ore	15.30-19.15

ORARIO LIBRERIA:  
 LUN 1430- 1930  
 DA MART A SAB 900 1930  
 FINO ALLE 2230  
 DOMENICA CHIUSO  
 BENVENUTI !!

Cassa Rurale  
 Alta Val di Fiemme

Orario di Sportello

dal Lunedì al Venerdì	08.05 - 13.00
	14.30 - 16.00
Sabato Chiuso	

E 13-14

(*Espresso 1*, Atividade 02, p. 66)

2- E no seu país?

Em pequenos grupos comparem estes horários com os horários das suas cidades. Existem diferenças?

(4 figuras)

(Tradução minha)

A apresentação oral consiste no "relato de assuntos pesquisados (acadêmicos, pessoais, sociais, relatos de experiência e coleta de dados)." (MARIANO *et al.*, 2006, p. 11). Segundo as autoras, este tipo de atividade pode ou não envolver planejamento. Nas apresentações orais com planejamento, o professor estabelece um tempo para os alunos organizarem a sua fala, por escrito, antes do relato oral, o que difere de situações em que os alunos devem processar a sua fala sem nenhuma preparação. No *Espresso 1* a única atividade de apresentação oral não parece envolver planejamento estratégico, como sugerido no próprio enunciado.



## In giro per l'Italia

### 1 Il Bel Paese



*Guarda queste foto. A quali città pensi?*

*Conosci altre città italiane?*

*C'è una città o un paese che ancora non conosci e che desideri tanto vedere?*

(Espresso 1, Atividade 1, p. 58)

1 – O lindo país

(5 fotos)

Observe estas fotos. Em qual cidade você pensa? Conhece outras cidades italianas?  
Existem outras cidades que você ainda não conhece e que deseje muito conhecer?

(Tradução minha)

À simples vista, a atividade acima não seria considerada apresentação oral. Entretanto, conforme o guia do professor, os alunos devem apresentar aos seus grupos suas observações

sobre as cinco cidades italianas mostradas na atividade, tomando como base as perguntas norteadoras. Esta atividade introduz a Unidade 6, intitulada “Percorrendo a Itália”. Ela permite uma fala sem modelo lingüístico prévio, cabendo aos alunos dar textualidade ao que querem expressar, focando sua atenção para o significado de suas enunciações. Este tipo de atividade difere das demais, pois ela traz uma perspectiva de discurso ao aluno, ao invés da prática de funções comunicativas em diálogos um tanto fragmentados de unidades maiores de comunicação. Trata-se de uma tarefa cujo resultado comunicativo é a própria apresentação oral.

A atividade de instrução, por sua vez, requer que os alunos dêem “instruções ou comandos” entre si (MARIANO *et al.*, 2006, p. 12). É o que mostra o exemplo abaixo.

6

**14** Scusi, ...

*A legge questa pagina. B la pagina 111. A turno, si domandano informazioni sui posti che cercano.*

A Sei davanti alla stazione e cerchi

1. un supermercato	3. l'hotel Europa
2. una libreria	4. il cinema Lux

- Scusi, c'è un/a ... qui vicino?
- Scusi, sa dov'è il/la/l' ...?
- ▼ Sì, Lei va ..., gira ...

64
LEZIONE 6

(Espresso 1, Atividade 14, p. 64)

## 14- Desculpe, ...

O aluno A fica nesta página e o aluno B vai para a página 111. Em turnos, façam perguntas sobre os lugares que vocês procuram.

(mapa)

A – Você está na estação e procura:

- |                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| 1- um supermercado | 3- o Hotel Europa |
| 2- uma livraria    | 4- o cinema Lux   |

Desculpe, há um/uma... aqui perto?

Desculpe, sabe onde é o/a...?

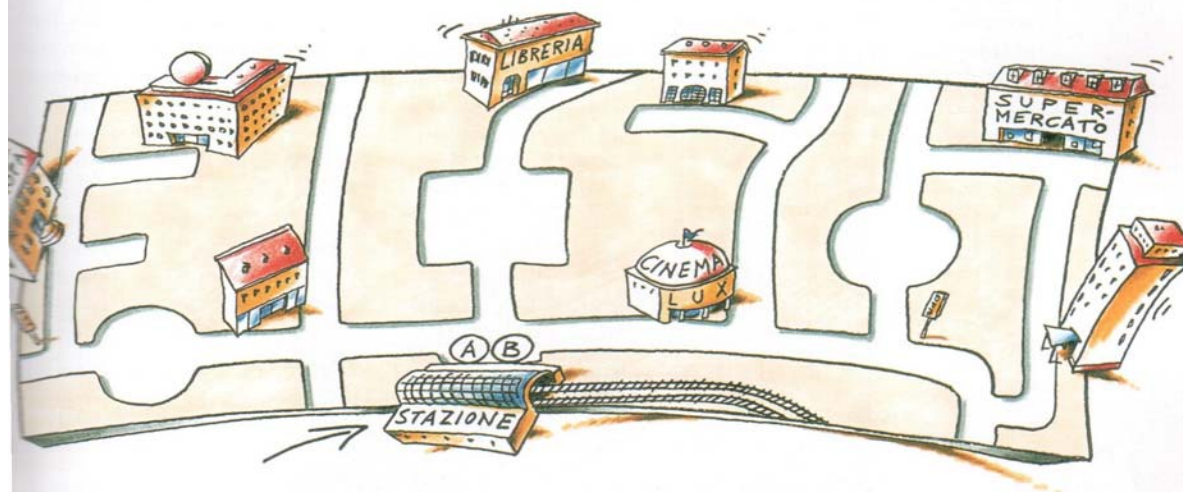
Sim, o(a) senhor(a) vai...vira...

(Tradução minha)

## 14 Scusi, ...

B legge questa pagina. A la pagina 64. A turno, si domandano informazioni sui posti che cercano.

- Scusi, c'è un/a ... qui vicino?  
Scusi, sa dov'è il/la/l'...?
- ▼ Sì, Lei va ..., gira ...



B: Sei davanti alla stazione e cerchi

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| 1. una farmacia | 3. l'ospedale            |
| 2. una banca    | 4. l'ufficio del turismo |

(Espresso 1, Atividade 14, p. 111)



14- Desculpe, ...

O aluno B fica nesta página e o aluno A vai para a página 64. Em turnos, façam perguntas sobre os lugares que vocês procuram.

Desculpe, há um/uma...aqui  
perto?

Desculpe, sabe onde é o/a...?

Sim, o(a) senhor(a) vai...vira...

(mapa)

B – Você está na estação e procura:

1- uma farmácia

3- o hospital

2- um banco

4- o posto de informações turísticas

(Tradução minha)

Nesta atividade o aluno deve perguntar e responder ao colega a direção de certos lugares (ex.: *Scusi, c'è un ... qui vicino? Sì, Lei va...gira...*). Cada aluno recebe um mapa diferente, sem que um possa ver o do outro. Com base em seu mapa, o aluno pode responder à pergunta do colega. As respostas envolvem verbos irregulares no presente do indicativo para o aluno fornecer a direção, daí o formato de instrução. Instrui-se o colega sobre como chegar ao lugar solicitado.

O que torna esta atividade diferente das demais é que o seu formato é de mão dupla (*two-way information gap*), sendo que um aluno depende do outro para saber onde cada estabelecimento está localizado no mapa. Porém, para isso, os alunos devem utilizar estruturas prévias e designadas na atividade, o que reduz a sua atenção para o significado de sua fala. Neste caso, temos um exercício situacional de gramática, muito embora elementos comunicativos coexistam, como a presença de um interlocutor, a lacuna de informação e uma interação que se assemelha à “vida real”. O propósito da atividade, no entanto, parece residir na prática de estruturas que manifestam a função ‘perguntar e responder a direção’.

Por fim, a atividade de narrativa requer a narração ou o relato de eventos passados. Os alunos são solicitados a narrar o que Giacomo e Serena (dois personagens fictícios) fizeram em suas férias. A narração depende do texto proporcionado sobre as férias de cada um (ex.: *Giacomo è stato al lago di Garda, ha cercato un campeggio e ha montato la tenda. Dopo ha fatto surf...*) e do modelo discursivo a ser seguido (ex.: *Giacomo: essere al lago – cercare un campeggio – montare la tenda – fare surf...*). O objetivo da atividade é engajar os alunos na prática da função 'expressar eventos passados' e, para isso, eles devem usar os verbos no

passado simples. Os autores do livro mostram-se interessados no uso correto deste item lingüístico, já que a atividade explicita a página onde uma lista de verbos no passado pode ser consultada para o sucesso da narração. Desta forma, os autores asseguram o uso correto do passado na sucessão de eventos pré-determinados para o relato. Nesta atividade a produção escrita e de fala são altamente guiadas lingüisticamente. O resultado final é a narração, utilizada para contextualizar o *passato prossimo*, o que caracteriza a atividade como sendo um exercício situacional de gramática.

### 5 Che cosa hanno fatto?

*Giacomo e Serena hanno passato una breve vacanza in due posti diversi.*

*Ognuno racconta quello che ha fatto (per il passato prossimo di questi verbi, vedi la lista a pag. 70).*

#### *Giacomo*

essere al lago di Garda · cercare un campeggio ·  
montare la tenda · fare surf · mangiare una pizza ·  
fare un giro in bicicletta · tornare al campeggio ·  
fare la doccia · preparare qualcosa da mangiare ·  
andare in discoteca

#### *Serena*

essere a Venezia · cercare un albergo · andare in  
vaporetto a Piazza S. Marco · visitare la basilica ·  
fare fotografie · mangiare qualcosa in un bar ·  
dormire un poco · andare a vedere una mostra ·  
incontrare un'amica · cenare insieme a lei

Giacomo racconta: Io sono stato al lago di Garda. Prima ... poi ...  
a mezzogiorno ... il pomeriggio ... la sera ...

Serena racconta: Io invece ...

*Ora racconta cosa hanno fatto Giacomo e Serena.*

Lui è stato al lago di Garda ... Lei ...

(*Espresso 1*, Atividade 05, p. 71)

5- O que eles fizeram?

Giacomo e Sandra passaram suas breves férias em dois lugares diferentes.  
Cada um conta aquilo que fez (para o passado destes verbos, veja a lista da p. 70)

Giacomo

Ir ao lago de Garda – procurar um camping – montar a barraca – surfar – comer uma pizza – dar uma volta de bicicleta – voltar ao camping – tomar banho – preparar alguma coisa pra comer – ir para a discoteca

Serena

Ir a Veneza – procurar um hotel – ir de balsa a Praça São Marcos – visitar a basílica – tirar fotografias – comer alguma coisa no bar – dormir um pouco – ir a uma exposição – encontrar uma amiga – jantar com ela

Giacomo conta: Eu fui ao lago de Garda. Primeiro eu... depois...

Ao meio dia... de tarde... anoite...

Serena conta: Eu, ao contrário...

Agora conta o que Giacomo e Serana fizeram.

Ele foi ao lago de Garda... Ela...

(Tradução minha)

Para sumarizar os formatos e a identidade das atividades orais do *Espresso 1*, trago a tabela a seguir.

Tabela 2 - Formatos e identidades das atividades orais do *Espresso 1*

Formatos		Quantidade	Identidade das atividades
Entrevista		19	13 exercícios 3 estimulações lingüísticas 3 tarefas
Representação de papéis	<i>Role making</i>	7	18
	<i>Role play</i>	4	
	<i>Role taking</i>	6	
Simulação com identidade própria		1	11 exercícios 7 tarefas
Repetição		7	4 estimulações lingüísticas 3 exercícios
Discussão		6	6 práticas comunicativas
Posicionamento pessoal		4	3 estimulações lingüísticas 1 exercício
Leitura em voz alta		3	2 exercícios 1 estimulação lingüística
Comparação		1	Exercício
Apresentação oral		1	Tarefa
Instruções		1	Exercício
Narrativa		1	exercício
Total:		61 atividades orais	33 exercícios 11 tarefas 11 estimulações lingüísticas 06 práticas comunicativas

Com base na análise dos tipos de atividades orais do *Espresso 1*, é possível afirmar que a língua italiana é geralmente apresentada em um contexto situacional com a definição de um cenário, papéis e propósito da interação. Mas o objetivo dessas interações parece ainda residir na prática das representações lingüísticas de funções comunicativas a serem aprendidas (ex.: cumprimentar, perguntar o nome, dizer a idade...). A maioria das atividades orais visa contextualizar as fórmulas lingüísticas ao invés de promover o significado que o aprendiz quer impor na interação. Se por um lado os estudantes aprendem a relacionar a língua com suas funções comunicativas (LITTLEWOOD, 1981), por outro, a natureza dessas atividades continuam sendo puramente estrutural, limitando-se a breves trocas conversacionais, ao invés de um discurso que possa contemplar contextos de resolução de problemas. A prática de fragmentos do discurso que vêm especificados na atividade para o seu uso na interação caracteriza muitas atividades orais como exercícios situacionais de gramática.

Isto não significa, necessariamente, que o *Espresso 1* não disponibilize tarefas comunicativas, porém ainda predominam os exercícios orais contextualizados cujas interações são, na sua maioria, (semi-)guiadas. Embora a visão de língua/linguagem pareça ser calcada no 'comunicativismo', interpretada pelos autores como um sistema para a comunicação, a

maneira como esta visão é traduzida na prática pressupõe que a comunicação envolve o domínio de um conjunto de funções comunicativas.

Segundo Widdowson (1979), o ensino da L2/LE através de funções comunicativas está geralmente voltado para o acúmulo de fragmentos semânticos, ao invés da produção de um discurso maior, coerente e coeso. Em outras palavras, o desenvolvimento da oralidade no *Espresso 1* parece envolver o acúmulo de itens funcionais e gramaticais pelos alunos, mais do que o desenvolvimento de estratégias comunicativas e de procedimentos criativos de fala. Para Widdowson (1979), isto inibe o desenvolvimento da competência comunicativa<sup>40</sup> do aprendiz.

Similarmente, Burns (1998) afirma que a maioria dos materiais de ensino de língua inglesa, por exemplo, traz categorias funcionais (ex.: atos de fala para solicitar algo, pedir desculpas) ou estruturas gramaticais (ex.: o uso do futuro) como representações da interação oral. O contexto situacional acaba se reduzindo, conseqüentemente, às funções e estruturas-alvo.

Da forma como a oralidade é trabalhada no *Espresso 1*, pode-se dizer que os aprendizes têm pouca ou nenhuma oportunidade de negociar significados na língua italiana, pois além das trocas conversacionais serem (semi-)guiadas lingüisticamente, não existe indicação no guia do professor sobre o ensino de linguagem negociada para que os alunos possam compreender ou se fazer entender na LE quando a comunicação sofre um mal-entendido.

A visão de aprendizagem subjacente às atividades orais do *Espresso 1* parece estar voltada para a prática contextualizada da LE, diferente do *In Italiano 1*, que nos remete a uma visão de aprendizagem behaviorista. No caso do *Espresso 1*, a noção de prática comunicativa substitui a noção de repetição descontextualizada. São atividades orais com uma situação posta, interlocutores e um propósito para a interação oral. Embora esses elementos possam estar presentes na grande maioria das atividades orais, o foco da aprendizagem permanece em determinados exemplares de língua que manifestam as funções comunicativas, as quais o livro deseja ensinar.

A maior parte das atividades orais do *Espresso 1* foi classificada como exercícios (centrados na forma e com resultado lingüístico), mas sua contextualização nos remete ao que Ellis (2003) denomina de exercícios situacionais de gramática, porque pressupõem um

---

<sup>40</sup> Segundo Widdowson (1979), "competência comunicativa não é uma compilação de itens na memória, mas um conjunto de estratégias ou procedimentos criativos usados para manifestar o valor dos elementos lingüísticos em contextos de uso, uma capacidade de dar sentido ao discurso, falado ou escrito, através do uso do conhecimento compartilhado de recursos lingüísticos e de regras de uso da língua" (p. 248).

contexto de uso para o aspecto lingüístico ou item funcional estudado. O objetivo desses exercícios é fazer o aluno usar determinadas fórmulas lingüísticas que manifestam funções comunicativas, como fazer um pedido, reservar um quarto de hotel, relatar eventos passados, entre outras. O desenvolvimento da oralidade é, portanto, promovido pela prática contextualizada de funções comunicativas.

Com a prática oral contextualizada, a intenção dos autores é a procedimentalização e a automatização de fragmentos semânticos. Parte-se de situações mais guiadas e controladas lingüisticamente em direção a situações de fala menos ou não guiadas ou controladas. A presença dos exercícios situacionais de gramática nos formatos de entrevista e *role-play* demarca o momento da prática dos itens funcionais. Os autores do *Espresso 1* sequenciam as atividades orais com base no nível de controle lingüístico que elas exercem sobre os alunos. Parte-se, portanto, de atividades mais guiadas para as mais flexibilizadas em algumas unidades do material, com a intenção de tornar processos controlados em processos automáticos.

As tarefas orais que permeiam algumas unidades de ensino representam o momento do uso flexibilizado da língua, podendo o aluno usar os itens funcionais previamente praticados sem, necessariamente, estar consciente disso. Embora as tarefas estejam presentes no *Espresso 1* em menor quantidade, isto demonstra que a produção oral encontra espaço para que os alunos possam testar suas hipóteses e o seu conhecimento lingüístico e sociolingüístico prévio. Por meio delas, os alunos podem desenvolver sua capacidade de processamento da língua-alvo (SKEHAN, 1996).

A própria teoria de Aquisição de Habilidades não descarta a importância das tarefas no processo de automatização da LE. Com base nesta teoria, as três fases de desenvolvimento de uma habilidade são: conhecimento declarativo, conhecimento procedimentalizado e conhecimento automático, que podem ser adquiridos pela metodologia APP, presente no *Espresso 1*.

O primeiro estágio (Apresentação) refere-se à aprendizagem consciente de uma determinada habilidade (ex.: a função relatar eventos passados). No *Espresso 1* esta fase inicia com o conhecimento explícito das funções-alvo através de diálogos que as contextualizam e de quadros com falas-modelo. Em alguns casos, o próprio guia do professor sugere a ele analisar, juntamente com os alunos, as estruturas lingüísticas presentes nessas falas. Por exemplo:

Faça os alunos lerem os verbos e solicite, primeiro individualmente e depois para todo o grupo, a regra do *passato prossimo* (com *essere* o particípio passado concorda com o sujeito, com *avere* não existe concordância). Passe para o quadro gramatical ao lado, dizendo aos alunos

que eles deverão focalizar os três primeiros verbos porque apresentam participio passado regular <sup>41</sup> [...] (ZIGLIO, 2001, p.76, tradução minha).

O segundo estágio (Prática) compreende o uso do conhecimento declarativo, visando tornar-se conhecimento procedimentalizado. No *Espresso 1*, a prática acontece por meio de atividades com foco na forma (exercícios situacionais de gramática), na sua grande maioria. O conhecimento procedimentalizado se torna automático à medida que mais atividades orais são propostas para a prática da(s) função(ões)- alvo(s). No *Espresso 1*, é possível observar que esta prática ocorre em dois níveis: (semi-) controlado e flexibilizado. É neste segundo nível que as tarefas são propostas (em algumas unidades). Quando elas acontecem, temos o terceiro estágio (Produção), através de formatos como *role-making*, entrevista e apresentação oral.

Ao analisar as características das tarefas orais do *Espresso 1*, observou-se que as interações propostas não envolvem um assunto específico, embora as unidades de ensino abordem temas como alimentação, *hobbys* e compras. Em outras palavras, os alunos não são solicitados a falar sobre alimentação, *hobbys* e compras. Esses temas servem apenas para direcionar as atividades orais para situações de uso da LE. Por exemplo, a Unidade Bom Apetite! aborda vocábulos referentes à alimentação e diálogos em lugares como restaurante e bar. Portanto, as trocas conversacionais entre os alunos, propostas por meio de atividades orais, envolve vocábulos e funções comunicativas referentes a essas situações (ex. Fazer um pedido ao garçom, pedir a conta...).

O tema alimentação, em particular, é tratado em duas unidades do livro, o que demonstra a importância deste assunto na cultura italiana.

Pode-se dizer que as situações criadas para o uso da LE no *Espresso 1* se relacionam com a vida cotidiana dos alunos, visando envolvê-los na língua autêntica da Itália de hoje (ZIGLIO, 2001).

Os dados mostraram que as atividades orais priorizam a entrevista e o diálogo (a conversa) como gêneros discursivos, mas outros gêneros também são propostos para a oralidade, como a discussão. Se, por um lado, as atividades geralmente envolvem pares de alunos em interação face a face, em situações de uso comunicativo da língua, por outro, elas se limitam a conjuntos de perguntas e respostas sem considerar o discurso negociado e criativo de língua.

Pela frequência de uso do gênero discursivo, viabilizado pelas atividades orais do *Espresso 1*, é possível afirmar que o gênero entrevista, assim como o diálogo, visam tornar-se

---

<sup>41</sup> Ora fate rileggere i verbi inseriti e sollecitate gli studenti – prima in coppia e poi in plenun – a fornirvi la regola del passato prossimo (con essere accordo del verbo con il soggetto, con avere nessuna concordanza). Passate poi al riquadro grammaticale, dicendo agli studenti che si soffermino solo sui primi tre verbi, che hanno un participio passato regolare.

conhecidos ao longo das unidades. A familiaridade dos alunos com esses gêneros pode contribuir para tornar a atividade oral menos complexa, já que a sua organização textual vai se tornando conhecida gradualmente. Além disso, nas atividades que envolvem o gênero entrevista o aluno ainda conta com falas já conhecidas, o que minimiza a demanda lingüística e cognitiva da atividade oral, podendo ser percebida pelos alunos como atividade realizável, de menor complexidade. A visão de fragmentos semânticos acaba prevalecendo na oralidade.

O *Espresso 1* traz, desde o seu início, exemplos variados de diálogos/conversas, visando contextualizar determinadas funções comunicativas. A produção deste gênero torna-se, portanto, algo familiar para os alunos, pela sua exposição a esses exemplos que, na verdade, reproduzem, na maioria das vezes, o seu cotidiano. A familiaridade dos alunos com este gênero, segundo Skehan (1998), libera recursos atencionais para a forma gramatical durante a oralidade, em se tratando de tarefas comunicativas. Porém, quando o diálogo falado objetiva a prática deliberada de determinadas fórmulas lingüísticas, a familiaridade do gênero pode não mais exercer esta influência, já que o foco intencional sobre a forma é esperado durante a construção da interação.

Segundo Bakhtin (1992), o diálogo é a forma clássica da unidade de comunicação discursiva. Os interlocutores alternam as enunciações porque uma enunciação provoca outra e assim por diante.

O gênero discussão, por sua vez, também visa tornar-se familiar para os alunos, devido ao número de atividades orais que viabilizam o seu uso. São atividades abertas e divergentes. Os dados mostraram que as atividades de discussão requerem foco no significado das enunciações, o que não implica, necessariamente, que essas atividades gerem negociação de significados. Segundo Duff (1986), as tarefas divergentes possibilitam turnos longos e o discurso mais complexo sintaticamente, o que “reduz as oportunidades para a negociação do insumo [...] e limita a quantidade de insumo compreensível disponível para a aquisição da língua estrangeira.” (p.170). Em contraposição, as tarefas convergentes proporcionam maior quantidade de negociação de significados em relação às divergentes. Isto se deve à necessidade de os alunos chegarem a um consenso, o que envolve um número maior de troca de turnos, “de modo que ambas as partes possam sistematicamente monitorar e negociar o processo de tomada de decisão antes que uma solução mutuamente aceitável possa ser gerada.” (p. 151).

As tarefas convergentes possibilitam, portanto, maiores oportunidades de aprendizagem através da compreensão do insumo, do foco na forma e da produção compreensível durante os eventos de negociação, em comparação às tarefas divergentes.



Considerando as atividades divergentes do *Espresso 1*, é possível deduzir que os alunos não teriam condições de usar linguagem negociada, pois o discurso é praticado de forma fragmentada mediante a visão de aprendizagem subjacente.

Quanto à familiaridade dos alunos com determinadas atividades orais do *Espresso 1*, pode-se dizer que esta questão depende da frequência que certos formatos aparecem ao longo das unidades. Neste caso, a familiaridade é maior com os formatos de entrevista, representação de papéis, repetição e discussão.

Considerando as condições de realização das atividades orais do *Espresso 1*, pode-se afirmar que a maioria é fechada (62%) e dialógica (88%). Por serem fechadas, espera-se que os alunos produzam respostas lingüisticamente previsíveis. Até a Unidade 6, as atividades são predominantemente fechadas. As abertas vão tomando espaço após esta unidade. Isto pode ser explicado pela necessidade de se construir, inicialmente, insumo-base para a realização de atividades mais abertas. Pressupõe-se que os alunos ainda não possuem proficiência suficiente e, por isso, a opção é adiar as atividades abertas, propondo-as para o final do livro<sup>42</sup>.

Desta forma, os alunos teriam maiores condições de realizá-las por estarem equipados com recursos lingüísticos obtidos a partir das atividades orais fechadas.

As atividades dialógicas (88% - 54 atividades) são propostas nos formatos de entrevista, representação de papéis, discussão, posicionamento pessoal, comparação, apresentação oral, instrução e narrativa. As atividades monológicas (12% - 7 atividades), por outro lado, envolvem os formatos de repetição e de leitura em voz alta.

As atividades dialógicas envolvem a participação de dois ou mais alunos na interação, dependendo da proposta de trabalho. Na maioria delas é realizada em díades. Independentemente do número de participantes envolvidos, pode-se dizer que os autores do *Espresso 1* consideram a linguagem como prática social ao estabelecerem um contexto situacional e um interlocutor para as interações. O guia do professor chama a atenção para o revezamento na configuração das duplas. Segundo os autores, é importante que o aluno não trabalhe sempre com o mesmo colega para que um clima sócio-emocional favorável seja criado na classe.

No próximo capítulo trago as conclusões deste estudo.

## CONCLUSÕES

---

<sup>42</sup> O livro é composto por 10 unidades de ensino.

Este trabalho visou responder às seguintes perguntas de pesquisa: Como a produção oral se constitui nos livros didáticos *In Italiano 1* e *Espresso 1*, ambos destinados a alunos de italiano em fases iniciais de aprendizagem?, Que tipos de atividades orais são propostas (formato)?, Quais são as suas características (elementos cognitivos) e em que condições elas são realizadas (elementos interativos)?, e Qual(is) visão(ões) de aprendizagem norteia(m) as atividades orais nos livros didáticos analisados?

Os autores do *In Italiano 1* propõem 150 atividades orais ao longo do livro. Em sua maioria são exercícios mecanizados de perguntas e respostas e de transformação, visando a conscientização e automatização de estruturas gramaticais da língua italiana.

A oralidade é guiada, descontextualizada e padronizada para atender os itens lingüísticos que devem ser aprendidos. Não existe, portanto, um assunto a ser discutido, comentado, descrito ou narrado, pois as atividades orais envolvem apenas frases-resposta decorrentes do estímulo do professor. O conteúdo de fala é a regurgitação de formas gramaticais corretas em perguntas, respostas e frases soltas, mostrando descompromisso com o contexto de uso real da língua italiana.

A produção oral no *In Italiano 1* está a serviço das formas gramaticais, apontando para uma visão estruturalista de língua, isto é, a de um sistema de elementos a serem adquiridos separadamente. Neste caso, não existem oportunidades para tarefas orais no livro em questão. Nesta perspectiva, os alunos não estão envolvidos com o discurso ou com questões de coerência ou coesão da língua estrangeira, ou ainda com a negociação de significados. Isto explica a ausência de atividades que promovam a produção de gêneros orais. Em outras palavras, as atividades orais do *In Italiano 1* visam desenvolver apenas a competência lingüística dos estudantes.

Este perfil de desenvolvimento da produção oral não parece atender aos objetivos descritos pelos autores do material que dizem “partir de uma abordagem comunicativa-situacional” e das “necessidades comunicativas mais elementares”. Por outro lado, as atividades orais espelham o que os autores realmente desejam, isto é, “evidenciar as estruturas de base e conduzir o aluno a uma prática de comportamentos gramaticais, que orientam os atos lingüísticos com precisão e coerência” (p. II). O termo coerência, neste caso, não parece estar ligado ao conceito de discurso.

As condições de realização dos exercícios orais do *In Italiano 1* (i.e. fechadas e monológicas) requerem o uso correto de um determinado item gramatical nas falas esperadas, sem a necessidade de um contexto de interlocução e de uso comunicativo da língua estrangeira.

Com base neste perfil de atividades orais do *In Italiano 1*, em particular nas circunstâncias em que elas são realizadas (ex.: no nível frasal, em forma de estímulo e resposta, em altas doses, com a repetição das mesmas estruturas), é possível afirmar que a visão subjacente de aprendizagem de LE ao livro é a comportamentalista ou behaviorista. A oralidade segue esta visão.

Os tipos de atividades orais propostas neste livro não geram o desenvolvimento oral desejado pelos alunos, que buscam adquirir competência comunicativa na língua italiana. Sua proficiência oral fica restrita ao nível lingüístico, ou seja, à formulação de frases corretas gramaticalmente, ignorando, assim, outros elementos da competência comunicativa (i.e. conhecimento sociolingüístico, discursivo e estratégico).

Nesta pesquisa, fluência foi definida como capacidade individual de se expressar, de maneira aceitável, em situações comunicativas e, desta forma, não seria possível atingir o nível mínimo de fluência a partir das atividades orais do *In Italiano 1*, porque a produção oral não é desenvolvida através de situações de uso comunicativo da língua. Portanto, o significado funcional e o pragmático da língua são inexistentes dada à prioridade do significado semântico ou proposicional de frases soltas.

No *Espresso 1*, por outro lado, os autores apresentam 61 atividades orais ao longo do livro, prevalecendo os formatos de entrevista, representação de papéis e repetição. São na sua maioria exercícios contextualizados (ou exercícios situacionais de gramática), que objetivam o uso de determinadas fórmulas lingüísticas que manifestam funções comunicativas. A oralidade é, portanto, contextualizada, diferente do *In Italiano 1*, pois se insere em situações de uso comunicativo da LE.

Devido à frequência destes formatos no *Espresso 1*, a familiaridade dos alunos com eles foi considerada alta.

Assim como no *In Italiano 1*, no *Espresso 1* os alunos não são solicitados a falar sobre um determinado assunto. Porém, no *Espresso 1* os alunos podem dialogar com o colega, utilizando vocábulos e funções comunicativas referentes às situações criadas.

Os gêneros orais propostos para serem produzidos no *Espresso 1* são predominantemente a entrevista e o diálogo, que ocorrem com frequência ao longo do livro. A familiaridade dos alunos com esses gêneros pode lhes trazer maior auto-suficiência no comportamento comunicativo esperado, ainda mais quando as produções de fala já estão definidas na própria atividade. Neste caso, não existe processo criativo de fala, mas uma prática de funções comunicativas. A comunicação é vista como breves trocas conversacionais para a prática de funções da língua.

No *Espresso 1* as condições de realização das atividades orais mudam em relação às encontradas no *In Italiano 1*. São, na sua maioria, atividades fechadas e dialógicas. As atividades fechadas concentram-se predominantemente nas primeiras unidades do *Espresso 1*, o que nos leva a concluir que os autores visam construir insumo-base para que os alunos possam realizar atividades orais abertas, que estão concentradas nas últimas unidades do livro. As unidades de ensino trazem inicialmente atividades orais focadas na forma (exercícios e estimulações linguísticas) que, algumas vezes, são seguidas de atividades voltadas para o significado das enunciações (tarefas e práticas conversacionais).

Já as atividades dialógicas (88%) pressupõem o uso interativo da língua italiana, um objetivo que os autores do livro almejam. As atividades divergentes (100%), no formato de discussão, dão uma noção de oralidade como produção livre. São práticas conversacionais que dão maior flexibilidade linguística aos alunos.

A grande maioria das atividades orais se inscreve em um contexto situacional, sugerindo uma visão de língua voltada para a comunicação. A língua é vista sob uma perspectiva semântica. A oralidade se manifesta para atender propósitos linguísticos e comunicativos. Para o propósito linguístico, que parece ser a prioridade do *Espresso 1*, muitas atividades propõem a prática de funções comunicativas (suas realizações linguísticas) e vocábulos correspondentes. São os chamados exercícios situacionais de gramática (ELLIS, 2003). Outras atividades visam praticar um determinado aspecto gramatical (ex.: a pronúncia) como em atividades de repetição. Para o propósito comunicativo, o *Espresso 1* reserva algumas tarefas orais que refletem o momento do uso flexibilizado da língua italiana. Neste momento os alunos podem usar material linguístico previamente estudado, bem como os seus recursos linguísticos próprios para se comunicarem.

Ainda com base na análise feita, é possível concluir que a visão de aprendizagem do *Espresso 1* parece se refletir na abordagem funcional de língua, de ensino e de aprendizagem, típica do início do momento comunicativo de LE, tão criticado por Widdowson (1979). A visão de discurso implicada nas atividades orais do *Espresso 1* é segmentada, limitando-se ao desenvolvimento de apenas dois componentes da competência comunicativa de L2/LE, isto é, a competência linguística e a socio-linguística. A discursiva e a estratégica parecem ser ignoradas.

Através das atividades orais apresentadas no *Espresso 1* os alunos certamente chegariam a uma proficiência oral mais desejada em relação ao *In Italiano 1*, que desenvolve somente aspectos linguísticos isolados da língua italiana. Além do conhecimento de exemplares de língua, as atividades do *Espresso 1* permitem o uso destes exemplares em

contextos de comunicação, dando real valor ao papel da linguagem. Entretanto, que nível de fluência espera-se dos alunos quando submetidos ao *Espresso 1*? A princípio, não nos parece que o conhecimento sócio-lingüístico da LE seja suficiente para o desenvolvimento da oralidade. Outros conhecimentos e habilidades também mostram ser importantes no discurso oral (e escrito), como a competência discursiva e a estratégica, o que é possível quando o discurso é tratado como unidades maiores de significado.

Se comparamos os livros *In Italiano 1* e *Espresso 1*, pode-se dizer que o segundo oferece atividades orais contextualizadas, o que não acontece no primeiro. A meu ver, isto já demonstra um avanço no ensino da oralidade. Um outro avanço reside na forma como a língua é apresentada aos alunos. No *Espresso 1*, ela consiste em fragmentos semânticos, podendo ser aprendidos como exemplares de língua e internalizados no sistema lexicalizado do aprendiz. No *Italiano 1*, a língua compreende elementos e regras gramaticais operacionalizados mecanicamente. Apesar desta diferença, ambos os livros carregam uma visão itematizada de ensino e aprendizagem de LE, ou seja, o *Espresso 1* prevê o domínio de um conjunto de itens funcionais, enquanto que o *In Italiano 1* pressupõe a conscientização e automatização de itens lingüísticos. Desta forma, a visão de aprendizagem parece ser a mesma em ambos os livros, isto é, voltada para um produto de língua predeterminado pelo livro didático, o que significa dizer que a habilidade oral se restringe a este produto.

Para finalizar, acho importante trazer alguns questionamentos que podem eventualmente servir para pesquisas futuras ou reflexões sobre a oralidade em fases iniciais de aprendizagem de língua italiana. Um dos questionamentos se refere às atividades orais em ação, ou seja, como as atividades propostas no *Espresso 1* estão sendo efetivamente conduzidas nas mãos dos professores? Neste caso, o objetivo seria conhecer os fatores que tornam as atividades mais ou menos complexas quando implementadas. Um outro questionamento envolve a aprendizagem da língua italiana, isto é, o conhecimento adquirido no *Espresso 1* possibilita ao aluno conduzir e manter uma conversa nesta língua em ambientes não simulados? Quais são as possibilidades e limitações? Como os alunos avaliam a sua produção oral após terem estudado com este livro tão bem conceituado no mercado editorial? Tais questões podem trazer *insights* para a produção e adaptação de atividades orais, bem como para o ensino da oralidade, e auxiliar alunos e professores de italiano a desenvolverem mais satisfatoriamente esta habilidade tão desejada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1990. Tradução: FONTANA, Niura Maria, Universidade de Caxias do Sul. *Linguagem & Ensino*, Vol. 6, No. 1, (77-128), 2003. Disponível em: [http://74.125.47.132/search?q=cache:l9M90IxfO\\_gJ:rlc.ucpel.tche.br/php/edicoes/v6n1/F\\_bachman.pdf+BACHMAN,+L.+F.+Fundamental+considerations+in+language+testing.+2.+ed.+Oxford:+Oxford+University+Press,+1990.+Tradu%C3%A7%C3%A3o:+FONTANA,+Niura+Maria,+Universidade+de+Caxias+do+Sul.&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://74.125.47.132/search?q=cache:l9M90IxfO_gJ:rlc.ucpel.tche.br/php/edicoes/v6n1/F_bachman.pdf+BACHMAN,+L.+F.+Fundamental+considerations+in+language+testing.+2.+ed.+Oxford:+Oxford+University+Press,+1990.+Tradu%C3%A7%C3%A3o:+FONTANA,+Niura+Maria,+Universidade+de+Caxias+do+Sul.&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 23 abril 2009.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALBONI, P. E. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Libreria, 1998.

\_\_\_\_\_ *Dizionario di glottodidattica*. Perugia, Guerra, 1999.

BALBONI, P.E. e SANTIPOLO, M. *L'Italiano nel Mondo: Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*. Roma, Bonacci editore, 2003.

BELL, C. L2 speech rate in monologic and dialogic activities. *Linguagem e Ensino*, 6 (2), p. 55-79, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília :MEC/SEF, 1998.

BURNS, A. Teaching Speaking. In GRABE, William (ed.). *Annual Review of Applied Linguistics: foundations of second language teaching*, Cambridge, v.18, p. 102-123, 1998.

BYGATE, M. Speaking. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.

CHIUCHIÙ A., MINCIARELLI F. e SILVESTRINI M. *In Italiano 1 corso MULTIMEDIALE di lingua e civiltà a livello elementare e avanzato*. Perugia, Edizioni Guerra, 1990.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965.

D'ELY, R.F., MOTA, M. B. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. *Linguagem e Ensino*, 7 (2), p. 65-98, 2004.

DEKEYSER, R. Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, p.313-348, 2003.

\_\_\_\_\_ *Practice in a Second Language Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press, 2007a.

\_\_\_\_\_ The future of practice. In R. DeKeyser (ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007b.

DUFF, P. Another look at interlanguage talk: Talking task to task. In R. Day (ed.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Development*, Rowley, MA: Newbury House. p. 147-181, 1986.

ELLIS, Rod *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003.

FILLMORE, C. On fluency. In: FILLMORE, C. J.; KEMPLER, D.; WANG, W. S. Y. (Org.). *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 1979.

FORTKAMP, M. B. M. Measures of working memory capacity and L2 oral fluency. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 35, p. 201-238, jul./dez., 1998.

FULGÊNCIO, L. e BASTIANETTO P. *In Italiano – Manual de Gramática Contrastiva*. Perugia. Edizioni Guerra, 1993.

GASS, S. Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, p.198-217, 1988.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books, p. 269-292, 1972.

KRASHEN, S.D. *The input hypothesis: Issues and implications*. London, New York, 1985.

\_\_\_\_\_. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergaman, 1982.

LADO, R. *Introdução à Lingüística Aplicada*. Petrópolis: Vozes, 1971.

LENNON, P. Investigating fluency in EFL: a qualitative approach. *Language Learning*, v. 40, n. 3, p. 387-417, 1990.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition* ed. by William C. Ritchie; and Tej K. Bhatia, San Diego: Academic Press, p. 413-68, 1996.

\_\_\_\_\_. Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In M. Clark, M., & Handscombe, J. (eds.), *On TESOL '82. Pacific perspectives on language learning* p. 207-25. Washington, D.C.: TESOL. Reprinted in Long, M. H., & Richards, J. C. (eds.), *Methodology in TESOL. A book of readings*, p. 339-54. New York: Newbury House/Harper and Row, 1983.

LYNCH T. e MACLEAN J. 'A case of exercising': effects of immediate task repetition on learners' performance'. In M. Bygate, P. Skehan and M. Swain (eds.) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* . Addison Wesley Longman. p.141-162, 2001.

MARIANO, M. H. ; NAKAMURA, M. T. ; XAVIER, R. P. . *Os tipos de tarefas orais em livros didáticos para iniciantes da língua inglesa*. In: Luiz Carlos Travaglia; Ernesto Sérgio Bertoldo; Fernanda Mussalim; Maura Alves de Freitas Rocha; Maurício Viana de Araújo. (Org.). *Lingüística: Caminhos e Descaminhos em Perspectiva*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, p. 245-257, 2006.

McLAUGHLIN, B. *Theories of second language acquisition*. London: Edward Arnold, 1987.

McLAUGHLIN, B. e HEREDIA, R. Information processing approaches to the study of second language acquisition. In W. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition*. New York: Academic Press, 1996.

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

PICA T. Review Article - Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? In *Language Learning*, 44(3), p. 493-527, 1994.

RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1994.



RICHARDS, J.C. e RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROBINSON, P. Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22/1, p. 27-57, 2001.

ROBINSON P. e GILBERT, 'Task complexity, the Cognition Hypothesis and second language learning and performance', *Task Complexity and Second Language Instruction [Special Issue] International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. Berlin: Mouton DeGruyter, 2007.

SAMUDA, V. *Leading from behind: a role for task design awareness*. Trabalho apresentado na primeira Conferência Internacional sobre Ensino Baseado em Tarefas. Leuven: Bélgica, 2005.

SANTA CATARINA, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Disciplinas Curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA, Matriz Curricular do Ensino Fundamental, 2007. Disponível em [http://www.sed.sc.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=128&Itemid=1](http://www.sed.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=128&Itemid=1). Acesso em :12 março 2009.

SANTORO, E. ; LOMBARDI, A. ; CHIAVACCI, R. C. S. . Brasile. In: Paolo E. Balboni, Matteo Santipolo. (Org.). *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo*. Un'indagine qualitativa.. Roma: Bonacci Editore, p. 134-138, 2003.

SCARAMUCCI, M.V.R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas*. Brasília: UnB, p.105-112, 1999.

\_\_\_\_\_ Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada.*, Campinas, (36), p. 11-27, 2000.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, p. 129-158, 1990.

\_\_\_\_\_ Consciousness and Foreign Language Learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. SCHMIDT, Richard (ed.). *Attention & Awareness in Foreign Language Learning*. Technical Report n.9, Second Language Teaching & Curriculum Center. University of Hawai'I, 1995.

\_\_\_\_\_ Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, p. 3-32, 2001.

SKEHAN, P. Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), p. 1-14, 2003.

\_\_\_\_\_ *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

\_\_\_\_\_ A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 1. Oxford: Oxford University Press, 1996.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix. 1982.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

\_\_\_\_\_ The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In Lantolf J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

SWAIN, M. e LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment*. London, UK: Pearson Education, 2001.

TOMLIN, R., e VILLA, H. Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, p. 183-203, 1994.

VANPATTEN, B. e WILLIAMS, J. (eds) *Theories in Second Language Acquisition: an introduction*. Mahwah, New Jersey, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_ *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WIDDOWSON, H.G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WILLIS, J. *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman, 1996.

XAVIER, R. P. e SOUZA, Daniele Tristão de . O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 47, p. 65-89, 2008.

XAVIER, R.P. Revisando o conceito de tarefas comunicativas, no prelo. *Caderno de Letras*, n.13. Universidade Federal de Pelotas.

\_\_\_\_\_ *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. 1999.

XHAFAJ, D. ; FIGUEIREDO, E. H. D. ; FORTKAMP, M. B. M. A literatura sobre produção oral em L2: uma apreciação crítica. In: IV SENALE, 2007, Pelotas. Programação e Resumos do IV SENALE. Pelotas : UCPEL: Programa de Pós-Graduação em Letras, p. 132-133, 2006.

ZIGLIO, L. *Espresso 1, Corso di Italiano Guida dell'insegnante*. Florença: Alma Edizioni, 2001.

ZIGLIO, L. e RIZZO GIOVANNA. *Espresso 1, Corso di Italiano*. Florença: Alma Edizioni, 2008.

