

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E ITALIANO

LORENA ISABELLE DO ROSÁRIO

**O ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA
EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA LICENCIAR UFPR**

Curitiba, PR
2016

LORENA ISABELLE DO ROSÁRIO

**O ENSINO DE LÍNGUA ITALIANA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA
EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA LICENCIAR UFPR**

Monografia apresentada à disciplina Prática de Pesquisa em Educação II como requisito parcial à conclusão do Curso de Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Profa. Dra Karine Marielly Rocha da Cunha.

Curitiba, PR
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

TERMO DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à Força protetora que me impulsionou a seguir meu sonho, que me deu luz e consolo quando precisei: Deus.

Agradeço na mesma proporção à minha família: à minha querida mãe, Fábria; ao meu amado pai, Carlos; à minha irmã, Nathália; ao meu irmão, Pedro; e à minha querida vó, Leni, que me viu batalhar para ingressar na Universidade e que acompanhou meu trabalho, mas que partiu antes de vê-lo finalizado. Tudo o que realizei dentro da Universidade Federal do Paraná foi graças a todo o amor e ao incentivo que recebi dessa família maravilhosa e maluca da qual faço parte. Obrigada, meus amores! Amo vocês pela eternidade de nossos espíritos.

Tenho muito a agradecer também a muitos colegas e amigos que conheci na UFPR, além dos grandes mestres que me guiaram até chegar aqui. Obrigada a todos que acreditaram no meu potencial!

Agradeço também aos meus queridos aluninhos que tiveram a paciência dos anjos comigo, que me proporcionaram essa experiência tão rica que foi o Programa Licenciatura de Italiano. Ensinar italiano na rede pública me trouxe ao ponto em que estou hoje. Fico imensamente grata por ter feito parte dessa história.

O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas – mas
que elas vão sempre mudando.

(João Guimarães Rosa)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta as experiências vividas no Programa Licenciatura Italiana de 2014 a 2016. Para tanto, analisa-se o ensino de língua italiana na rede pública e tenta-se observar pontos positivos e negativos das experiências vividas no contexto da sala de aula. Também são analisados os materiais criados e usados para o ensino da língua estrangeira, os processos de hibridação que se desenvolveram com o passar do tempo e que puderam ser observados pelos alunos do projeto durante o contato com as colônias de imigrantes italianos em São José dos Pinhais. Também a aproximação entre as culturas italiana e brasileira é feita, além da revisitação da cultura local durante o projeto com o objetivo de valorização. No que se refere à teoria, volta-se o olhar para as hipóteses de Stephen Krashen, com ênfase nas hipóteses do insumo e do filtro afetivo. Importante ressaltar que neste trabalho apresenta-se uma tentativa de aproximação entre teoria e prática, de modo que as experiências aqui relatadas remetem a um referencial teórico e vice-versa.

Palavras-chave: ensino, língua italiana, teoria, prática, Stephen Krashen, experiências.

Questa tesi di laurea presenta le esperienze vissute al Programa Licenciari Italiano dal 2014 al 2016. Perciò, si analizza l'insegnamento della lingua italiana nel sistema scolastico pubblico e si prova a osservare i punti positivi e negativi delle esperienze vissute nel contesto delle aule. Sono anche analizzati i materiali creati e usati nell'insegnamento della lingua straniera, i processi di ibridazione che si svolgono col tempo e che sono stati osservati dagli studenti del progetto durante il contatto con le colonie di immigrati italiani a São José dos Pinhais. L'avvicinamento anche tra le culture italiana e brasiliana è fatta, in aggiunta alla rivisitazione della cultura locale durante il progetto con lo scopo dell'apprezzamento. Per quello che riguarda alla teoria, si osservano le ipotesi di Stephen Krashen, con enfasi alle ipotesi dell'input e del filtro affettivo. Importante sottolineare che in questa tesi si presenta un tentativo di approccio tra teoria e pratica, affinché le esperienze qui indicate rimettano a un quadro teorico e viceversa.

Parole-chiave: insegnamento, lingua italiana, teoria, pratica, Stephen Krashen, esperienze.

	8
1 INTRODUÇÃO	9
1.1 O PROGRAMA LICENCIAR	9
1.2 OBJETIVOS	11
1.3 JUSTIFICATIVA	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 CULTURAS HÍBRIDAS	11
2.2 AS HIPÓTESES DE STEPHEN KRASHEN NO ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA	13
2.3 UNIDADE DIDÁTICA	20
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS	25
ANEXO 1 – NOSTRA ITALIA	26
ANEXO 2 – UD	27

1 INTRODUÇÃO

1.1 O programa Licenciatar

Este trabalho tem por objetivo investigar o ensino da língua italiana para crianças e adolescentes, admitindo que, segundo Art. nº 2 definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

O trabalho que aqui se desenvolve tem como base a experiência no Programa Licenciatar, que congrega projetos de várias áreas da Universidade Federal do Paraná. O Programa Licenciatar foi instituído em 1994, primeiramente como Programa das Licenciaturas da SESU/MEC – PROCELIN e a partir de 1996 sendo vinculado efetivamente à Universidade.

Seu objetivo geral visa a apoiar projetos em diversas áreas da licenciatura, articulando formação acadêmica, produção de conhecimento científico, integração de contextos educativos formais e não formais, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, articulação entre ensino na licenciatura e em outros níveis educacionais.

Participo do Programa Licenciatar desde agosto de 2014, desenvolvendo o projeto “Interculturalidade: o ensino de língua e cultura italiana na rede pública de ensino”. No primeiro segmento de minha experiência, dei aulas de língua e cultura italiana para uma turma de aproximadamente 20 alunos de 6º ano, na Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag, sendo orientada pela Prof.^a Dra. Paula Garcia de Freitas. Após ministrar algumas aulas voltadas para o reconhecimento de léxico e formação de hipóteses acerca da Itália (cultura e língua), iniciou-se o trabalho de leitura da obra “Le avventure di Pinocchio”, de Carlo Collodi. A compreensão do texto foi feita durante aproximadamente 7 meses em que os alunos tinham contato com a obra em italiano e com o filme “Pinocchio”, dirigido em 2002 por Roberto Benigni. Trabalhávamos, geralmente, com dois capítulos por aula e desenvolvíamos várias atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. O trabalho foi muito proveitoso, apesar da evasão do curso ser grande.

Ao fim do projeto, nosso objetivo (meu e dos alunos) foi desenvolver um filme amador que contasse uma releitura feita pelos alunos acerca do livro. Para tanto, durante as leituras, os alunos iam escrevendo o enredo da história em português para depois ser traduzido por mim para o italiano. Este trabalho seria o roteiro utilizado para a produção fílmica. Entretanto, alguns obstáculos surgiram, como por exemplo a falta de auxílio dado pela escola, a falta de uma sala de aula para ministrar o projeto e evasão dos alunos desestimulados por toda a situação. Assim, o primeiro segmento desenvolvido por mim acabou com pouco êxito, com alunos saindo do curso e nenhum trabalho de fechamento de um processo tão bem-intencionado.

Mesmo desestimulada pelos resultados negativos obtidos, decidi levar o projeto para minha cidade natal, isto é, São José dos Pinhais. O resultado foi positivo e comecei em 2016 a desenvolver o subprojeto “O ensino de língua e cultura italiana através do Caminho do Vinho” no Colégio Estadual Dra. Zilda Arns Neumann, com uma turma de 15 alunos da mesma faixa etária (10 a 11 anos – 6º ano do ensino regular), com orientação da Prof.^a Dra. Karine Marielly Rocha da Cunha.

O escopo de desenvolver tal subprojeto nasceu da observação de um ponto turístico criado para manter viva a cultura italiana em São José dos Pinhais, mas tão pouco conhecido pela comunidade de entorno. Assim, meus objetivos começaram a expandir-se, dando início a um subprojeto com o qual fosse possível mostrar que a distância entre Brasil-Itália era muito menor do que os alunos podiam imaginar.

Dessa forma, no primeiro semestre de 2016, as aulas ministradas e os materiais criados coincidiam para um mesmo objetivo, isto é, mostrar língua e cultura italianas nas realidades dos alunos. O que foi desenvolvido será aqui apresentado e analisado à luz de pressupostos linguísticos, socioculturais e metodológicos.

A escolha em desenvolver as disciplinas de Projeto de Pesquisa em Educação 1 e 2 (PPE) baseando-as em minhas experiências no Programa Licenciatura deu-se, principalmente, pela verificação da importância em levar o ensino do italiano como língua estrangeira para a escola pública. Atualmente, a língua italiana em São José dos Pinhais não ocupa tal espaço, o que *obriga* àqueles que querem aprendê-la a buscá-la em escolas de língua, geralmente pagas. O que observei conforme participava do projeto foi exatamente o oposto: o interesse pela língua estrangeira (doravante LE) se fazia presente em grande parte pelo contato com a cultura através, principalmente, da herança cultural (descendência, por exemplo) e o projeto pôde aproximar os alunos de seus passados enquanto mostrava-lhes a realidade na qual as culturas brasileira e italiana se misturavam. Levar o italiano como língua estrangeira para sala de aula foi inicialmente um objetivo, mas se tornou algo muito maior: a língua italiana desempenhou um papel de ferramenta de aproximação de duas culturas.

1.2 OBJETIVOS

- Objetivo geral

Verificar as cinco hipóteses de Stephen Krashen no ensino de língua italiana no Programa Licenciar, dando ênfase às hipóteses do insumo e do filtro afetivo, observando a importância da criação de materiais didáticos específicos para o ensino da língua italiana (doravante LI) no contexto infanto-juvenil.

- Objetivos específicos

- Apresentar a aproximação entre a cultura brasileira e a italiana;
- Conhecer e valorizar a cultura local;
- Relatar as experiências dentro do Programa Licenciar italiano de 2015 a 2016;
- Verificar as hipóteses do input +1 e do filtro afetivo, ambas de Stephen Krashen, no ensino de língua italiana no contexto do Licenciar;
- Observar a importância de criação de materiais didáticos para o ensino da LI para crianças e adolescentes.

1.3. JUSTIFICATIVA

Por tudo que já foi exposto, justifica-se o presente trabalho por considerar que a cultura italiana está muito presente no dia-a-dia da comunidade de São José dos Pinhais. Observa-se também a necessidade da criação de um material didático próprio para o ensino de língua italiana como língua estrangeira para crianças e adolescentes.

2. Fundamentação Teórica

2.1. CULTURAS HÍBRIDAS

O ensino de uma LE sempre traz ao aluno e ao professor a experiência da troca. Assim, quando comecei a desenvolver o primeiro segmento do projeto de italiano, levei minha visão do país Itália para a sala de aula. Sem qualquer experiência, me surpreendi quando os alunos mostravam suas próprias noções da

península. Tal experiência me impulsionou a buscar outras maneiras de ensinar a LI, de incentivar meus alunos a criarem diálogos culturais para fortalecer a compreensão de seus enunciados (BAKHTIN, 2011). Para tanto, tentava elaborar materiais que os provocassem a dar opiniões, a expor suas noções de mundo.

No segundo segmento do projeto, o encontro dos vários enunciados criou um ambiente rico e propício à construção de novos saberes. De acordo com Vera Lúcia Pires (2002, p. 38), a enunciação remete ao “momento do uso da linguagem, processo que envolve não apenas a presença física de seus participantes como também o tempo histórico e o espaço social de interação”.

Desenvolver o diálogo cultural entre Brasil e Itália mostrou-se ser uma tarefa recorrente e proveitosa, de modo que em todas as aulas os alunos eram instigados a expressar suas noções, a dialogar com as noções alheias e a construir novos conhecimentos acerca da Itália. Ao mesmo tempo em que a Itália era citada e analisada, trabalhávamos assiduamente com o ponto turístico Caminho do Vinho, trazendo um referencial brasileiro para as aulas.

Assim, os alunos puderam criar hipóteses sobre a influência italiana na cultura local e depois descobrir, no dia do passeio, se as hipóteses se confirmavam ou não.

Um exemplo desse tipo de situação foi quando uma unidade sobre o ponto turístico e suas qualidades (material montado com base no site turístico do Caminho do Vinho) tinha como capa a foto de uma mesa de comidas de um café colonial local. A tarefa propunha aos alunos descobrir quais eram os alimentos da mesa que poderiam ser relacionados com a cultura italiana. A atividade foi muito divertida pois, enquanto analisavam, os alunos percebiam que muito pouco daquela imagem poderia ser atribuído somente à cultura italiana ou a qualquer outra cultura. Eles chegaram a selecionar o salame, o queijo e o suco de uva como alimentos típicos italianos, mas uma das alunas fez o seguinte questionamento “Por que chamamos o salame de italiano? Não tem salame em outros lugares?”. Na hora, a pergunta foi seguida de várias risadas, pois remetia a uma situação que quase ninguém havia imaginado. Porém, quando as risadas se acalmaram, os alunos começaram a refletir sobre o assunto. Muitos concordaram com a aluna em questão e a tarefa que fora planejada de forma mais lexical do que crítica (o objetivo era descobrir os nomes dos alimentos em italiano) se tornou muito mais rica. Desse ponto em diante, tentei desenvolver com os alunos diversas reflexões sobre cultura, patrimônio cultural, ponto turístico etc. Pude perceber que os alunos criavam seus próprios enunciados e que dialogavam entre si para mudá-los com o tempo.

No final do projeto, quando fizemos o passeio, sentamo-nos à mesa do café colonial e os alunos começaram a brincar sobre os alimentos que haviam escolhido, dizendo coisas como “será que comem empadão na Itália, prof.ª?”. As brincadeiras dos alunos podiam parecer apenas isso, uma brincadeira, a um desconhecido. Mas nós sabíamos que o que eles realmente estavam dizendo era: não existe cultura pura.

O antropólogo Canclini (2015, p. 19) define hibridação da seguinte maneira: “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Olhando para a realidade brasileira, por exemplo, podemos observar diversos processos híbridos. Logo, com o Caminho do Vinho não seria diferente: culturas como a italiana, a polonesa, a ucraniana e a brasileira misturam-se de maneira tão homogênea que dificilmente poderíamos diferenciar

umas das outras, ainda que muitas famílias da região tenham uma postura separatista, afirmando que determinadas regiões do ponto turístico sejam puramente italianas, polonesas, ucranianas etc. O que se verifica é o preconceito social e a noção errônea de que ainda possa existir algo puro em um mundo de globalização.

2.2. AS HIPÓTESES DE STEPHEN KRASHEN NO ENSINO DA LÍNGUA ITALIANA

Para investigar o ensino da língua italiana para crianças e adolescentes no contexto anteriormente dado, é importante considerar os pressupostos levantados por Stephen Krashen em seu Modelo do Monitor (KRASHEN, 1982), direcionando a análise para os benefícios da seguinte teoria dentro do ensino de língua estrangeira em contextos formais de ensino.

Stephen Krashen desempenhou e ainda desempenha um papel importante no que se refere às pesquisas sobre aquisição de uma LE, tendo em vista sua mais conhecida teoria, isto é, o Modelo do Monitor (CALLEGARI, 2004).

O Modelo supracitado baseia-se em 5 hipóteses:

1º) A hipótese da distinção entre Aquisição e Aprendizagem: segundo Krashen, o processo de aquisição é automático e se desenvolve subconscientemente e por necessidade de comunicação (semelhante ao processo de assimilação que ocorre com a aquisição da língua materna – doravante LM). Para que a aquisição ocorra, faz-se necessária grande quantidade de interação aprendiz-LE. Exemplo: imigrantes que chegam a um país sem saber a língua que ali é falada, mas que adquirem a língua local para poderem comunicar-se e até mesmo arranjar um trabalho. Já o processo de aprendizagem nunca se transforma em aquisição, isto é, não é possível através apenas da aprendizagem chegar a um nível de competência comunicativa que se equipare àquela de um nativo. Por conseguinte, Callegari afirma que:

Para Krashen, a aprendizagem nunca se transformará em aquisição e, portanto, através da aprendizagem nunca se chegará a um nível de competência comunicativa que possa ser equiparada à de um nativo, o que ocorrerá apenas se houver aquisição. A situação de aprendizagem contribuiria apenas para um discurso pouco fluido, uma vez que os alunos estariam mais preocupados com a forma do que com a mensagem a ser transmitida. (CALLEGARI, 2004, p. 62).

Importante pontuar a falta de clareza na teoria Modelo do Monitor acerca do que seriam língua adquirida e língua aprendida. Assim, podemos ser levados a acreditar que existem dois momentos distintos de aproximação da LE: um no qual se internalizam características formais da língua estrangeira (vindo apenas da exposição do falante à língua) e outro pelo qual o falante desenvolve um esforço mental para compreender o funcionamento da LE.

Para Krashen, o processo de aprendizagem não pode tornar-se aquisição. Entretanto, muitos falantes que estudaram LE em algum momento de suas vidas podem perceber processos como o de memorização de tabelas pronominais, por exemplo, que, em algum momento, são internalizadas ou assimiladas. Tal exemplo

abre a possibilidade de questionar pontos ainda obscuros de sua hipótese do Modelo do Monitor (CALLEGARI, 2006).

Neste trabalho propomos a análise com base na aprendizagem e não na aquisição da LE, voltando-nos para as ações observáveis do ensino (ZANOTTO, 2000).

2º) A hipótese do monitor: segundo Stephen Krashen, o que possibilita a habilidade em produzir sentenças em LE é a competência adquirida, isto é, a produção criativa (assomada do processo de aquisição) é alterada com base nos conhecimentos conscientes da LE. Assim, o Monitor exerce seu papel em dois momentos:

- a. Quando o falante quer corrigir-se (foco na forma);
- b. Quando o falante deve conhecer novas regras;

Pode-se observar, então, que o Monitor atua como um corretor intrínseco ao falante antes ou após a produção de um enunciado pelo aprendiz. Neste ponto, a frequência de utilização do Monitor pode variar de acordo com os perfis dos falantes, isto é, alguns falantes passam a produzir sentenças próprias apenas quando dominam determinadas regras linguísticas. Alunos com esse perfil podem passar por um período de silêncio, ou seja, o falante passa por um longo período de tempo em que recebe o insumo, produz apenas um pequeno número de sentenças na LE e então começa a criar as bases de sua competência comunicativa na língua-alvo.

Foi possível observar uma variação do período de silêncio na prática durante as aulas de italiano ministradas no Colégio Estadual Dra. Zilda Arns Neumann, isto é, os alunos não estavam em contexto de imersão na LE, mas mesmo assim apresentaram um padrão. Nas primeiras aulas, os alunos quase não queriam falar e assumiam desconhecer a língua, mostrando timidez e medo de errar. Porém, após algumas aulas os alunos começaram a participar mais ativamente e a produzir sentenças que não haviam sido sistematizadas, mas que eles ouviam durante as aulas, como por exemplo o uso da expressão “Buon pomeriggio”, que não fora explicitada como significando “Boa tarde” em italiano, mas que logo foi adotada por todos e que, quando questionados por uma professora de outra disciplina, disseram claramente o significado da expressão. Assim, pode-se observar uma progressão no sentido de que os estudantes se sentiram mais à vontade para participar e para “testar” seus conhecimentos e, quando todos se sentiam seguros, começaram a produzir (mesmo que pouco) na LE.

3º) A hipótese da Ordem Natural: Krashen assume que há uma ordem previsível na aquisição de estruturas gramaticais na LE, relacionando-se à aquisição e não à aprendizagem, em outras palavras: algumas regras são internalizadas antes que outras (não necessariamente na mesma ordem de aquisição da LM). Entretanto, podemos afirmar que a língua, qualquer que seja, não se apresenta como linear. Logo, a aquisição da mesma também não o será. Nada garante que um falante adquira conhecimentos em uma estrutura como o presente antes de adquirir conhecimentos em uma estrutura do futuro, por exemplo (a não ser que tal língua conte com estruturas complexas que misturem o presente e algo mais para criar o futuro).

4º) A hipótese do insumo: esta hipótese representa o eixo da teoria de Krashen (CALLEGARI, 2006). A aquisição de uma LE somente ocorrerá a contento se um

falante for exposto a uma determinada quantidade de amostras da língua alvo e que esteja um pouco além de seu nível de língua atual. Krashen define este nível atual como *i*, referindo-se à palavra insumo. Já esta quantidade um pouco além de *i* vem representada por **+1**. Logo, a hipótese do insumo pode ser representada por *i* + **1**. Por insumo podemos compreender todo o conhecimento linguístico ou de mundo que o falante possui antes de aprender determinado conhecimento de estrutura e por **+1** podemos entender o conhecimento não conhecido ou não dominado pelo falante.

Para Krashen, a hipótese do insumo abre possibilidade para duas afirmações:

- a. A fala é o resultado da aquisição e não sua causa;
- b. Se o insumo é compreendido e suficiente, a gramática necessária é automaticamente fornecida;

De acordo com o teórico norte-americano (KRASHEN, 1982, p. 20 – 30), a hipótese do insumo sustenta-se por 10 evidências:

- a. A fala materna: fala comumente simplificada dirigida às crianças como facilitador no processo da aquisição;

Importante pontuar que o uso da fala materna foi adaptado e adotado em sala de aula, de forma que muitas vezes os alunos tiveram contato com estruturas simplificadas da LE para facilitar a compreensão, recorrendo em vários momentos à LM. À luz de Oliveira:

“(...) na sala de aula de língua estrangeira, o input fornecido de modo compreensível contribui para facilitar e promover a aquisição da língua, sendo o professor responsável maior pela exposição desses alunos a esse input. É importante salientar que, nesse empreendimento de facilitar a compreensão dos conteúdos ministrados, o professor fará modificações na fala usada em sala, as quais ocorrem em dois níveis: no do input propriamente e no da interação”. (OLIVEIRA, 1999, p. 53).

- b. O período de silêncio: decorrência do processo de construção de competência através da compreensão do insumo;
- c. Diferenças etárias: aprendizes mais jovens aprendem com maior facilidade a LE pois possuem o filtro afetivo baixo;

Com relação à faixa etária, pudemos acompanhar uma turma heterogênea em termos de idade, de modo que a turma contava com alunos de 9, 10, 11, 13 e 15 anos. Esta variedade mostra a realidade do ensino público brasileiro, no qual uma turma de 6º ano não mais contará com alunos apenas da mesma idade, mas com um gama de faixas etárias variadas. Tal realidade pode ser abordada de várias maneiras, mas é inegável que a variedade intelectual pode contribuir e muito para o ensino básico.

A variação etária no projeto em questão demonstrou pontos positivos e negativos. Positivos no sentido de que tornou a aula mais rica e os alunos mais avançados na educação de base podiam compartilhar seus conhecimentos com os mais novos. Por exemplo: uma das atividades

desenvolvidas remetia à geografia italiana, questionando os alunos sobre onde se encontrava a Itália no mapa, qual seu formato, quais mares banhavam o país, em qual continente ficava etc. A atividade em questão foi muito proveitosa pois os alunos mais velhos desenvolveram um diálogo com os mais novos e assumiram uma espécie de responsabilidade em dominar o conteúdo que “já deveriam saber” (palavras de um aluno). Ao mesmo tempo, a diferença de faixa etária também foi negativa quando, por exemplo, as atividades envolviam colorir algo, tarefa que não mais agrada a maioria dos pré-adolescentes. Assim, a tentativa de variar as atividades de acordo com a idade dos alunos me fez refletir mais acerca do ensino da língua e a buscar pontos em comum que chamassem a atenção dos alunos e não os desmotivassem. Um exemplo de atividade que funcionou bem para todas as faixas etárias foi o “Indovinello”, em português “o que é? O que é?”, em que os alunos tinham que colorir um mapa da Itália, mas antes tinham que compreender as dicas que lhes eram dadas para descobrirem de que cor era cada região. Assim, eles exercitaram a compreensão escrita, os conhecimentos prévios e os recentemente adquiridos (tendo em vista que a maioria das dicas era cultural/geográfica), a produção oral e a lógica. Pontuo a atividade em questão pois foi nesta que os alunos estabeleceram um diálogo muito rico, que foi além das idades, e que rendeu um trabalho em grupo: os alunos, no fim da atividade, colaram seus mapas coloridos num cartaz e nomearam com “Nostra Italia” (trabalho em anexo).

- d. O efeito da instrução formal: as aulas de LE seriam mais proveitosas para alunos iniciantes, pois, propiciam um contexto rico em insumo específico;
- e. O efeito da exposição: o insumo compreensível é a única chave para que a exposição à língua traga benefícios ao aprendiz;
- f. Insuficiência de *input* compreensível: comprometimento da aquisição pela falta de insumo compreensível;

A dificuldade em encontrar o que seria um insumo adequado perpassou o projeto, de modo que no início grande parte dos materiais criados tinham ou um insumo muito alto ou um muito baixo, quase sempre obtendo como resultado a frustração dos alunos. Porém, com o segundo segmento do projeto, “O ensino de língua e cultura italiana através do Caminho do Vinho”, as atividades começaram a atingir os objetivos com maior frequência, demonstrando que muitas vezes a escolha de um insumo adequado depende da experiência do professor.

Um exemplo claro de insumo excessivo foi o uso recorrente de textos muito longos na língua italiana, de modo que os alunos perdiam foco e ficavam desestimulados. No entanto, logo os textos muito longos foram adaptados e o recurso da imagética ficou mais presente nas unidades didáticas, assim, o insumo foi adaptado às necessidades dos alunos.

- g. Pesquisas de comparação de métodos: segundo Krashen, realizaram-se pesquisas comparando a eficácia de métodos gramaticais e áudio-orais, entretanto, os resultados revelaram que havia pouco diferença entre os dois

métodos pois ambos não eram capazes de oferecer insumo suficiente e compreensível ao aprendiz;

- h. Programas de imersão: tal evidência baseia-se em estudos canadenses em que alunos de escolas públicas passaram a estudar disciplinas curriculares em Francês (LE em referência ao inglês, LM). Segundo Krashen, os resultados foram positivos pois os alunos tinham acesso a grande quantidade de insumo compreensível e, como o foco era no conteúdo das disciplinas e não nas estruturas linguísticas, o centro do ensino tornou-se a mensagem e não a forma, propiciando a aquisição. À luz de Callegari:

“(...) para Krashen, o êxito de programas canadenses de imersão em LE evidencia a hipótese do input. (...). Ao final do período, os alunos apresentam ótimos níveis de proficiência em LE. Para Krashen esse fato se explica porque:

- Os alunos tiveram acesso a grande quantidade de input;
- O input fazia-se compreensível pois era sempre apresentado em contexto;
- Como os alunos eram avaliados apenas por seus conhecimentos nas disciplinas, e não pelo seu conhecimento linguístico, o foco encontrava-se sempre na mensagem e não na forma, propiciando a aquisição”. (CALLEGARI, 2004, p. 73).

- i. O sucesso de programas bilíngues: seriam eficazes programas bilíngues que desenvolvessem conhecimentos consistentes na LM para que o aprendiz pudesse desenvolver discussões de ideias abstratas também na LE;

No contexto do subprojeto desenvolvido durante o ano de 2016, pude desenvolver uma aula dedicada somente a intercompreensão. A motivação para tal iniciativa partiu principalmente de uma pergunta que ronda muitos professores e professoras de língua estrangeira (e que não me excluiu): “Por que eu entendo essa língua e não sei falar?”. Esse questionamento recorrente e minha experiência com uma disciplina optativa de Intercompreensão ofertada no curso de Letras, além do apoio da prof.^a Karine, me impulsionaram a levar a intercompreensão para a sala de aula.

Para tanto, criei em conjunto com minha orientadora, uma unidade didática baseada na plataforma Itinerários Românicos, desenvolvido pela UNILAT. O intuito de recorrer a uma unidade didática para desenvolver a intercompreensão partiu do pressuposto teórico sobre unidade didática estabelecido por Marco Mezzadri na obra “I ferri del mestiere”, em 2003.

Aproveitando da possibilidade de usar recursos tecnológicos com os alunos, desenvolvi uma UD que possibilitasse a leitura em grupo além da resolução de exercícios individuais, de modo que os alunos tivessem o contato um a um com a plataforma, mas que também dialogassem com os colegas sobre o material.

Para tanto, cada aluno recebeu um material contendo atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, acessaram as plataformas cada um em seu

computador (usamos a sala de informática da escola) e tentaram desenvolver as tarefas.

Infelizmente, a internet não estava funcionando no dia da aula, o que atrapalhou um pouco os planos. Ainda assim, lemos juntos o material e tentamos decifrar cada parte das tarefas. Para que nada se perdesse, pedi para que os alunos (todos têm acesso à internet em casa) fizessem as tarefas novamente, mas agora com a plataforma em seus computadores, como uma tarefa para casa. Apenas uma aluna trouxe o *feedback* na semana seguinte: seu relato foi de que achou interessante o fato de entender outras línguas, conseguir desenvolver a compreensão oral e escrita, mesmo quando não conseguia produzir na LE que não o italiano. Ela também relatou maior facilidade com o italiano, provavelmente pelo contato com a LI no projeto, e com o francês. Achei muito interessante que a aluna tenha tido maior facilidade com a língua francesa, tendo em vista que é uma das línguas românicas com maior influência de outras raízes. Confesso que esperava que ela me dissesse que havia tido maior facilidade com o espanhol, talvez porque a minha experiência pessoal tenha sido essa.

Apesar dos obstáculos, a experiência com a intercompreensão em sala de aula foi muito proveitosa. Ao final da aula os alunos já conseguiam esboçar os motivos de entenderem certas línguas mesmo quando não produziam nelas, e isso para mim foi uma vitória.

A relação possível entre essa experiência e a hipótese do bilinguismo de Krashen remete ao fato de que as línguas estrangeiras não precisam agir apenas como objetivo, mas que podem agir também como ferramentas para estabelecer conhecimentos entre as várias línguas, isto é, utilizar 2 ou mais línguas atreladas à língua materna traz benefícios ao falante no que se refere à formação de ideias abstratas, desenvolvendo o diálogo entre as línguas e, por consequência, entre as culturas.

- j. A hipótese da leitura: alunos que apresentam melhores desempenhos na competência escrita da LE são aqueles que exercitam a leitura por interesse próprio. Dessa forma, a competência escrita seria derivada de leituras auto-motivadas que, por sua vez, serviriam como insumo/*input*.

No ensino de língua italiana durante o Programa Licenciado, verificou-se com as atividades a necessidade de introduzir conteúdos de acordo com o pré-conhecimento dos alunos, de forma que não houvesse nem a frustração dos estudantes quanto a um conteúdo muito complexo - fosse linguístico ou cultural - ou o estacar em determinado nível já compreendido pelos alunos.

Entretanto, nem sempre foi possível verificar o nível em que os alunos se encontravam ou elaborar atividades que atendessem ao *input + 1*, de forma que muitas vezes as atividades se mostraram ineficazes por seu grau de dificuldade mais alto do que necessário ou por sua simplicidade extrema.

Observamos, então, que grande parte da dificuldade em fazer um diagnóstico da turma para compreender o que se encaixava ou não no *input + 1*

vinha da heterogeneidade presente em sala de aula. Verificamos no ensino público de Curitiba e São José dos Pinhais, ao menos nas duas turmas acompanhadas, uma diversidade grande de conhecimentos dos alunos. Inicialmente, pudemos olhar para essa diversidade como um ponto positivo a favor do ensino da LI, favorecendo a heterogeneidade cultural-linguística (CANCLINI, 2015) e a aproximação entre a cultura-língua brasileira e a italiana, um dos objetivos iniciais do projeto.

Todavia, não foi fácil, e ainda não é, prever um determinado tipo de material para uma turma heterogênea, de forma que várias atividades foram criadas, testadas, descartadas em determinados momentos e reutilizadas em outros.

Dessa forma, pudemos constatar a importância da hipótese desenvolvida por Krashen no ensino da LE, mas também observamos o quanto a teoria muitas vezes se distancia da prática, principalmente quando os contextos entre hipótese e realidade em sala de aula são diferentes.

5º) A hipótese do Filtro Afetivo: Krashen assume que os fatores afetivos se relacionam intrinsecamente com os processos de aquisição e aprendizagem. Desse modo, desmotivação, baixa autoconfiança e ansiedade são elementos que podem atrapalhar os processos de aquisição da LE. Assim, a aquisição será facilitada por condições psicológicas favoráveis.

Dessa forma, se o filtro afetivo estiver alto (conflitos, ansiedade, nervosismo etc), o aprendiz poderá entender o que ouve e lê, mas o *input* não será assimilado/adquirido, ou seja, não chegará ao Dispositivo de Aquisição da Linguagem LAD (KRASHEN, 1985). Por outro lado, se as condições forem favoráveis, o aprendiz será positivamente imerso no contexto de aquisição (VOLUZ, 2013).

A teoria do filtro afetivo foi anteriormente proposta por Dulay e Burt (1977), com base em estudos verificados em contextos reais de ensino (KRASHEN, 1982). Em artigo sobre as hipóteses de Krashen, Callegari assume que esta é a principal explicação das diferenças de aprendizagem e aquisição entre crianças, adolescentes e adultos, pois crianças tendem a ter um filtro afetivo baixo, adolescentes um filtro afetivo alto e adultos um filtro afetivo intermediário (CALLEGARI, 2006).

Durante o Licenciamento, pudemos confirmar a hipótese supracitada, principalmente por trabalharmos com alunos considerados crianças e adolescentes de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. nº 2.

Muitas vezes encontramos situações de desequilíbrio econômico e psicológico em sala de aula, o que desencadeava uma atmosfera pesada e que dificultava o ensino da língua italiana. Os conflitos, por várias vezes, puderam ser equilibrados com conversar individuais com os alunos, brincadeiras, jogos em grupo e outros recursos, de modo que as crianças/os adolescentes se desinibiam e aceitavam participar da aula com mais tranquilidade do que outrora.

Em outros momentos, pudemos observar a retração de alguns alunos em participar da aula, principalmente pelo fator timidez, de modo que algumas atividades falhavam de todo. Também nesse ponto podemos fazer referência à hipótese do Filtro Afetivo, de modo que os alunos tinham motivação e interesse em aprender a língua italiana, mas não se sentiam confortáveis com as dinâmicas comunicativas. Para contornar tais situações, algumas atividades foram modificadas, de forma que a participação dos alunos se fazia por grupos, por

sorteios de ordem de leitura (em que muitas vezes os alunos mais descontraídos se ofereciam para ler ou responder a algumas perguntas na LE no lugar dos colegas mais tímidos) ou até mesmo por discussões em duplas que depois eram debatidas por um dos participantes de cada dupla. Geralmente, esses recursos funcionavam e as atividades desenvolviam-se a contento.

Outro ponto de suma importância no ensino de italiano através do Caminho do Vinho e que estabelece relação com a hipótese de Krashen foi a relação afetiva que os alunos estabeleceram com a língua e com a cultura graças às memórias da imigração presentes nas histórias contadas por seus familiares. O sentimento de pertencimento a uma cultura diferente da brasileira (SALADINO, 2007) na maioria dos casos fortaleceu a curiosidade e o afeto com relação à língua e à cultura italianas, gerando situações em que os alunos participavam das aulas narrando suas raízes e histórias de imigração de suas famílias. Dessa forma, podemos atentar novamente para a importância do afeto no ensino da LE (NUNES, 2012).

2.3 UNIDADE DIDÁTICA

Retomando o que vem sendo relatado, observar o método de criação do material didático se fez uma necessidade premente. Quando no início de minha participação no programa Licenciatura, pude ter contato com diversos modos de organizar materiais didáticos, mas logo descobri que dentro do projeto de italiano o recurso mais adotado era o das unidades didáticas/temáticas.

Para melhor compreender a estrutura do projeto e para criar meus próprios materiais, busquei na teoria o que poderia desenvolver na prática. Assim, encontrei a obra “I ferri del mestiere”, de Marco Mezzadri.

“(…) a unidade de ensino/aprendizagem se trata sempre de um conjunto coeso e coerente que se coloca em comunicação, depende e ao mesmo tempo influencia o resto do programa, composto de segmentos análogos”. (MEZZADRI, 2003, p. 5, tradução nossa).

Os modos de aquisição da língua discutidos pelo teórico partem dos estudos psicológicos desenvolvidos na Alemanha a partir de 1930, com a teoria Gestalt na qual a sequência para aprender algo segue a ordem globalidades > análises > sínteses (MEZZADRI, 2003, p.6).

Posteriormente, os estudos da Gestalt encontram conexões com os estudos linguísticos desenvolvidos por Stephen Krashen, evidenciando as diferenças nos processos de aquisição e aprendizagem.

Observando essa vertente teórica de aquisição de LE, a unidade didática (doravante UD) tenta reproduzir o percurso no que se refere aos contextos seja artificial (como os de sala de aula), seja natural (realidades previsíveis). Para que os contextos possam ser respeitados ou reproduzidos, alguns passos devem ser seguidos durante a criação e o desenvolvimento da UD:

1. A motivação: é a busca pelas condições de trabalho com filtros afetivos baixos, promovendo uma análise do conjunto das necessidades dos alunos, dos conteúdos das aulas e das técnicas necessárias para criar um ambiente motivador e produtivo. Segundo Mezzadri:

“O docente busca nesses repassos iniciais recuperar o que foi visto anteriormente na tentativa de ativar os conhecimentos que, além de darem unidade às várias UD, permitem facilitar a aquisição das novas partes da língua (e da cultura) alvo da UD em desenvolvimento”. (MEZZADRI, 2003, p. 7, tradução nossa).

Assim, podemos olhar para a motivação como uma fase em que o docente tenta aflorar nos alunos seus pré-conhecimentos linguístico-culturais, buscando e valorizando suas bagagens culturais e seus conhecimentos prévios.

2. A globalidade: tentam-se reproduzir as condições em que se realizam processos reais de comunicação. O indivíduo é exposto, nessa fase, a um *input* complexo e rico de informações, de modo a permitir a compreensão global. Geralmente, o aluno primeiro concentra-se em elementos contextuais para depois ser exposto ao texto e partir para análises linguísticas. Para tanto, podem fazer parte das técnicas de desenvolvimento da globalidade as tarefas de pré-leitura. Importante ressaltar a formação de hipóteses pelos alunos durante esse processo.
3. A análise, a reflexão e a síntese: após a apresentação da UD, desenvolve-se um momento mais analítico do texto, de modo que tarefas mais específicas são feitas, dando à cada gênero seu espaço de análise (um momento para as estruturas gramaticais, outro para as lexicais, outro para os comunicativos e assim por diante). Para tanto, as atividades mais variadas podem ser desenvolvidas, desde exercícios de fixação até dramatizações. Este é o momento de monitoramento e de sistematização.
4. Controle e revisão: esta é a última fase da UD. Nela desenvolve-se o processo de correção e de sanar as dúvidas. Importante lembrar que as correções e as revisões não se limitam a este momento da UD. Também a maneira com que serão feitas as correções e a revisão deve estar de acordo com as metas educativas estabelecidas pelo docente durante a criação da UD.

Para desenvolver uma UD é importante conhecer a turma, o espaço da sala de aula e os materiais disponíveis para alcançar os objetivos da aula. Também se faz importante, quando se tratando da realidade de ensino público no Brasil, observar a realidade em que os alunos estão inseridos, de modo a não criar um material inadequado. Para exemplificar a criação das unidades didáticas que percorreram meus dois anos no Programa Licenciatura, desenvolverei uma análise do passo-a-passo proposto por Mezzadri com a unidade didática de Intercompreensão criada e desenvolvida dentro do projeto de italiano (anexada ao final desta monografia).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em tudo o que foi explicitado, comparado e analisado no decorrer dessa pesquisa, relatarei aqui uma situação que considero muito representativa da importância do Programa Licenciatura e que retoma a noção de hibridismo desenvolvida anteriormente (CANCLINI, 2015), além de reforçar a importância da busca pela aproximação entre a teoria e a prática.

Durante o passeio com os alunos do segundo segmento do projeto, um dos pontos do Caminho do Vinho escolhido pela turma foi o Museu Dom Roberto, que se localiza no final do ponto turístico e que conta com uma casa cheia de objetos antigos não datados deixados pela população como “reliquias da imigração”. A situação em questão deu-se quando uma aluna, intrigada, encontrou um livro à venda na lojinha do Museu. O livro se intitulava “Imigrantes 1870 – 1950: os europeus em São José dos Pinhais”, de Maria Angélica Marochi. Assim, a aluna começou a fazer perguntas sobre a imigração italiana para a região do Caminho do Vinho, ao que Dom Roberto Perbiche (filho do imigrante italiano que fundou o Vinhos Dom Roberto) respondeu com uma explicação fervorosa de como os italianos tinham sido os fundadores originais da Colônia Mergulhão (localidade do Caminho do Vinho), deixando algumas pequenas áreas para os “polacos” (palavras do comerciante), húngaros, alemães etc. O que quero ressaltar nessa situação não é o preconceito cultural que pode perceber-se nessa fala, mas a análise que os alunos fizeram dela: ao sair do museu, os alunos começaram a conversar sobre o que Dom Roberto tinha dito e chegaram à conclusão de que não tinha como as colônias serem completamente divididas, de modo que o que havíamos discutido durante o semestre fazia sentido para os alunos: não existia cultura pura, original. Apenas culturas híbridas, misturadas, influenciadas e influentes.

Outra consideração que deve ser feita se refere à unidade didática de Intercompreensão (doravante IC) criada e desenvolvida durante o projeto. Para tanto, tentarei exemplificar com a UD os passos propostos por Mezzadri em sua obra “I ferri del mestiere”:

1. **Motivação:** para motivar meus alunos, tentei questioná-los em aulas anteriores à aula dedicada à IC acerca dos motivos de compreendermos (falantes de português brasileiro) com maior facilidade línguas como o italiano e o espanhol, por exemplo. O que se seguiu foi a formação de diversas hipóteses, tendo como vencedora a de que “são línguas parecidas”, o que se aproxima muito de uma das respostas que seria a de que são línguas derivadas de uma mesma raiz. A motivação foi desenvolvida através de uma atividade de observação de um mapa com os países e as línguas românicas faladas em cada um, acompanhada de uma explicação mista em italiano e em português (fala facilitadora), seguindo-se uma tarefa de reconhecimento da palavra “cão” em espanhol, catalão, romeno, italiano e

francês. O objetivo da atividade era mostrar aos alunos que eles sabiam mais do que acreditavam saber. Para tanto, eu mesma disse aos alunos que meu domínio de LE era apenas o italiano e um pouco do inglês, de modo que eles também poderiam reconhecer aquelas estruturas sem ter estudado as línguas ali expostas.

2. Globalidade + A análise, a reflexão e a síntese: para desenvolver a globalidade, a análise, a reflexão e a síntese, os alunos tiveram contato com os textos escritos e orais da plataforma UNILAT, além das atividades propostas pela própria plataforma.
3. Controle e revisão: a correção das atividades e a revisão dos conteúdos foram feitas em seguida da resolução das tarefas principalmente pelo hábito desenvolvido com a turma de não deixar que as dúvidas perdurassem tendo em vista que as aulas ocorriam apenas uma vez por semana. Algumas correções foram feitas na semana seguinte pois houve o problema com a internet e algumas atividades não puderam ser desenvolvidas em sala de aula. Assim, uma parte da aula foi dedicada à correção e à discussão da UD de IC.

Após todo o percurso aqui desenvolvido, concluo que a aproximação entre a teoria e a prática são de suma importância para a construção docente e de um ensino de qualidade.

O olhar crítico deve ser dirigido à prática docente à luz dos pressupostos teóricos da mesma forma em que as reflexões teóricas devem remeter sempre à prática, construindo assim conhecimentos múltiplos e ricos que contribuem para a educação básica no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social, Brasília, 2005.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula**. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2006, vol.45, n.1, pp.87-101. Acesso em: 07 jan. 2017.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasquez. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula - um estudo com alunos e professores de Espanhol do Ensino Médio**. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Linguagem e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102008-181412/pt-br.php>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. 4. ed. São Paulo: Ed Usp, 2015. 416 p.

DULAY, H. and BURT, M. (1977) Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay and M. Finnochiaro (Eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents. pp. 95-126.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. University Of Southern California: Pergamon Press Inc, 1982. 202 p. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MEZZADRI, Marco. **I ferri del mestiere**: (Auto) formazione per l'insegnante di lingua. Perugia: Guerra Edizioni, 2003. 400 p.

NUNES, Diego Fernandes Coelho. Ensino-aprendizagem de LE: Um espaço onde o afeto se manifesta. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 2, p.1-15, 14 dez. 2012. Semestral. Faculdades Católicas. <http://dx.doi.org/10.17771/pucRio.pdpe.20884>. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20884/20884.PDFXXvmi=>>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

OLIVEIRA, Eliane Carolina de. As modificações na “fala facilitadora” do professor de língua: análise de uma aula para alunos iniciantes. **Signótica**, Goiás, v. 49-65, n. 12, p.49-65, jan/dez 2000. Anual. Disponível em:

<<https://revistas.ufg.br/sig/article/viewFile/7118/5039>>. Acesso em: 22 dezembro 2016.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 32-33, p.35-48, jan./jun. 2002. Semestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29782/18403>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

Plataforma UNILAT – **Itinerários Românicos**. Disponível em: <http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/Modules/Module1/index.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

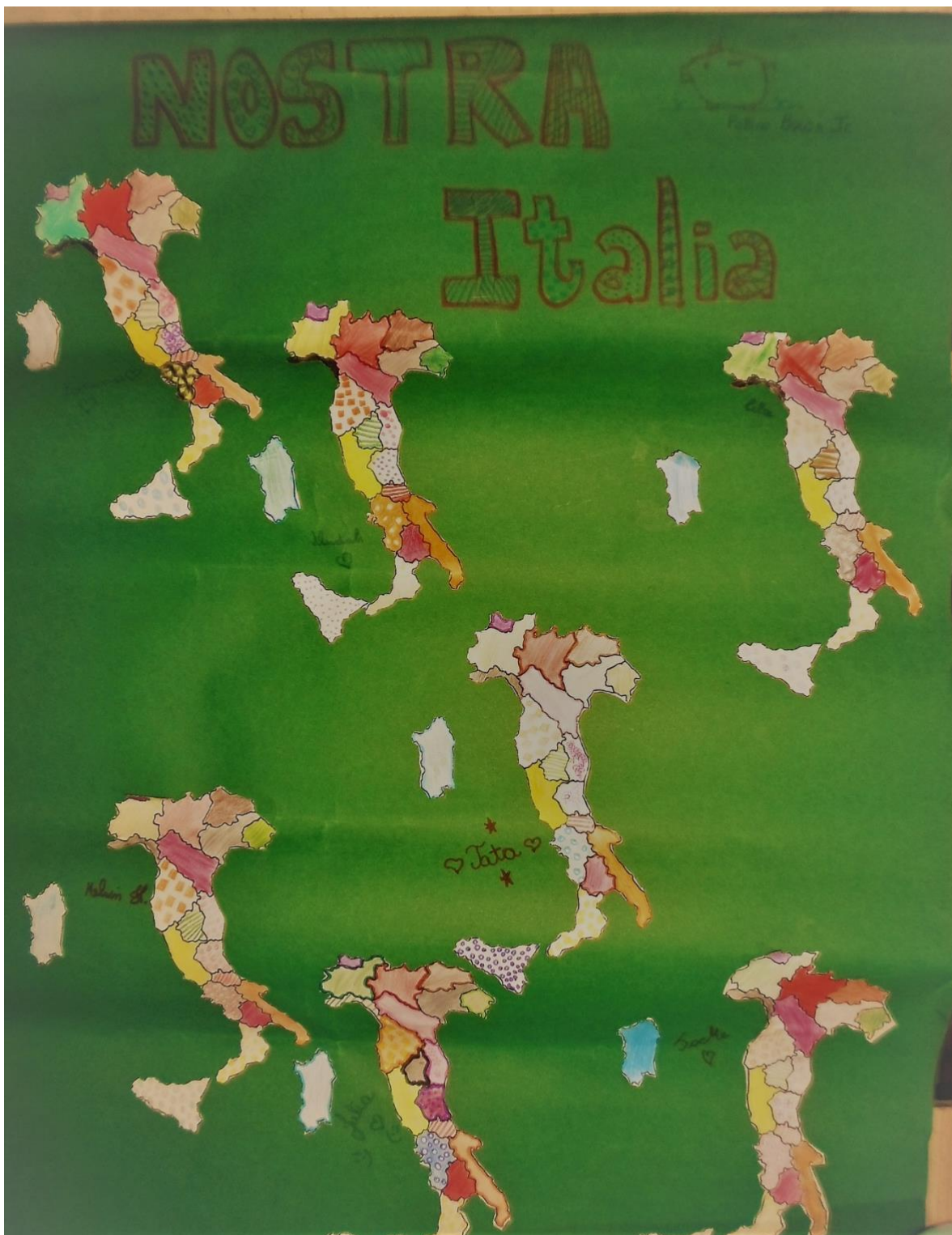
SALADINO, Alejandra. Uma reflexão sobre o sentimento de pertencimento. **Morpheus**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 11, p.1-7, 2007. Anual. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/4794/4284>>. Acesso em: 07 set. 2016.

VOLUZ, Thays Camila. As hipóteses de Krashen: Influências e possíveis aplicações no ensino de espanhol como língua estrangeira. **Versalete**, Curitiba, v. 1, n. 1, p.30-40, 2013. Anual. Disponível em: <<http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol1-01/3-VOLUZ.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

Zanotto, M. L. B.; Moroz, M.; Gioia, P. S. *Behaviorismo Radical e Educação*. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsections/makepdf.phd?itemid=1257>. Acesso em: 15 set. 2016.

ANEXO 1 – NOSTRA ITALIA

Cartaz produzido pelos alunos



ANEXO 2 – UD

Unidade didática de intercompreensão entre línguas românicas

Página 1

Nome _____ Data ____/____/____



Intercomprensione tra lingue sorelle



Català Español Francès
 Italiano Português Română

Página 3

Página 2

2 Conoscete qualche parola in queste lingue? Cercate di classificare alcune parole nelle lingue sorelle (attenzione: la parola in portoghese non c'è!). Qual è l'animale?

Gos Căine Cane Chien Perro

Português	Español	Català	Română	Italiano	Français





() () ()




() ()

3 Conosciamo una storia? Leggete i titoli di sotto e scoprite cosa significano e in quale lingue vengono scritte:

El tresor de l'illa de la Salvació *Le trésor de l'île du Salut*

El tesoro de la isla de la Salvación

Comoara din insula Salvării

Il tesoro dell'isola della Salvezza



Página 4

La storia si chiama

"Molti anni fa, in un'isola sperduta nell'Atlantico..."



1. Cosa significa *sperduta*? _____
 2. Dove si trova l'Atlantico? _____


Scopri l'Isola della Salvezza - Osserva alcuni dei luoghi più pittoreschi e più misteriosi dell'isola.



3. Quali sono i luoghi pittoreschi dell'Isola di Salvezza? Dai le direzioni alla maestra per scoprirle...

Direzioni			
↶ sinistra	↑ dritto	↷ destra	↻ intorno
↵ su	↕ avanti	↴ giù	↶ indietro

a. Lo scoiattolo è un animale piccolo, veloce, di solito marrone e che si assomiglia a una cincilla.


b. Il cinghiale è un animale feroce, grande e che si assomiglia a un maiale.





"...c'era una vecchia taverna di marinai. Erano venuti tutti da molto lontano attratti dalla notizia che in quell'isola si trovava un favoloso tesoro..."




Página 5

4. Chi sono i *marinai*? _____
 5. Perché loro sono andati all'Isola di Salvezza? _____

6. Come si chiama la taverna? _____
 7. Clicca sulla ragazza con gli occhi azzurri e scopre in che lingua lei parla e qual è la sua storia: _____

La taverna del picciotto negro.



8. Rispondi delle domande:


a. In che lingua ha parlato la ragazza? _____
 b. Come lei si chiama? _____
 c. Quanti anni ha? _____
 d. Chi è il proprietario della taverna? _____

() Rumeno _____
 () Spagnolo _____
 () Francese _____
 () Portoghese _____
 () Italiano _____
 () Catalano _____


Página 7

Página 6

"Ho sempre amato raccontare che in qualche luogo nascosto di quest'Isola si nasconde il favoloso tesoro del Lupo. Oggi sono venuti sei marinai alla mia ricerca..."



9. In che lingua lei parla adesso? _____
 10. Come si chiama il tesoro che cercano i marinai? _____
 11. Quanti sono i marinai che lo cercano? _____
 12. Clicca sugli personaggi e classifica le loro lingue e il significato di quello che dicono:




1° () Rumeno () Francese () Portoghese () Italiano () Catalano () Spagnolo	2° () Rumeno () Francese () Portoghese () Italiano () Catalano () Spagnolo	3° () Rumeno () Francese () Portoghese () Italiano () Catalano () Spagnolo
4° () Rumeno () Francese () Portoghese () Italiano () Catalano () Spagnolo	5° () Rumeno () Francese () Portoghese () Italiano () Catalano () Spagnolo	6° () Rumeno () Francese () Portoghese () Italiano () Catalano () Spagnolo

Cosa dicono? _____

Página 8

13. Adesso prova a vedere se le ipotesi sono giuste. Stai attento per non venire impicchiato!
 14. Osserva e ascolta...



15. Quale sono le storie dei marinai? Raccontale...

Beppe	François	Zeca
_____	_____	_____
_____	_____	_____
Florica	Jordi	Pedro
_____	_____	_____
_____	_____	_____

→ Hai percepito qualche similarità/differenza tra queste lingue e la tua? Parlatene in coppia e poi presentate le vostre impressioni alla classe.

16. Fai attenzione alle loro professioni:



17. Adesso riempi le schede con i dati di cui disponi...

Continuiamo la lettura:



“Dopo aver bevuto diverse bicchieri di rum, i marinai hanno cominciato a raccontare quello che era successo nel Lazio...”

Página 9

9

“La nave era carica del botto di vari arrembaggi, quando improvvisamente e senza che nessuno se lo aspettasse, scoppio una terribile tempesta. Il capitano e tutto l’equipaggio si erano già dati per vinti, quando, come per miracolo, sembrava terra. Era la nostra isola. La nave si incagliò sulle rocce, ma l’equipaggio e la cassa con il tesoro poterono essere salvati...”



Vocabolario:
 Era carica – era carregada
 Botto – lucro/pilhagem
 Arrembaggi – embarcação
 Scoppio – arrembentou
 Equipaggio – tripulação

“Il capitano, redatto di febbre malsana, riuscì a mettere al sicuro il tesoro lontano dall’arrovato del resto dell’equipaggio, ma non senza aver prima segnato la sua collocazione su una pergamena, dipintata su pezzi di un monello d’oca. Ha dipinto trevato. Dopo alcuni giorni il capitano morì e, fino a quando una nave inglese non passò per quell’isola, l’equipaggio non riuscì ad indovinare né a rintracciare di proprio pugno il luogo. Allora, passati ormai trent’anni, si sono riuniti i sopravvissuti di quel naufragio. Hanno ricreato nei rispettivi paesi d’origine un messaggio che annunciava loro il ritrovamento della pergamena e che li conduceva nell’isola...”

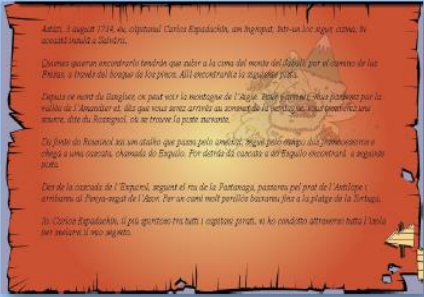
18. Che cos’è una pergamena? _____

Página 10


10

19. Fa un piccolo riassunto di questa parte della storia (in portoghese o in un’altra lingua):

20. Leggi la lettera inviata ai marinai e cerca di capire cosa dice ogni paragrafo e in quale lingua viene scritto:



21. Dai le direzioni alla maestra per scoprire dove si trova il tesoro.





BRAVO (A)



Allora, apri la pergamena...



Cosa vuoi dire questa frase?

CUMPLIMENTI!

Ecco il tuo diploma:

