



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ENSINO DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

O IMPERFETTO NO MATERIAL DIDÁTICO NUOVO PROGETTO ITALIANO 1

LEANDRO VIDAL CARNEIRO

**FORTALEZA
2019**

LEANDRO VIDAL CARNEIRO

O *IMPERFETTO* NO MATERIAL DIDÁTICO *NUOVO PROGETTO ITALIANO 1*

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras.

Área de concentração I – Linguagem e Ensino.

Linha 02 – Ensino e Aprendizagem de Segunda, Terceira e demais Línguas.

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Suely Muller

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C289i Carneiro, Leandro Vidal.
O imperfetto no material didático *Nuovo Progetto Italiano 1* / Leandro Vidal Carneiro.
– 2019. 76 f. : il.
- Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Estrangeiras, Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Fernanda Suely Muller.
1. Análise de material didático. 2. *Glottodidattica*. 3. Linguística Aplicada. 4. *Imperfetto*. 5. Tempo e aspecto verbais. I. Título.

CDD 469.8

LEANDRO VIDAL CARNEIRO

O *IMPERFETTO* NO MATERIAL DIDÁTICO *NUOVO PROGETTO ITALIANO 1*

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras.

Área de concentração I - Linguagem e Ensino.

Linha 02 – Ensino e Aprendizagem de Segunda, Terceira e demais Línguas.

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Suely Muller

Aprovada em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Fernanda Suely Muller (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Livia de Lima Mesquita

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Nara Jaqueline Avelar Brito

Universidade Federal do Ceará (UFC)

A John Anderson,
por me mostrar que amar é um verbo atético que
conjugamos no presente do infinito.

AGRADECIMENTOS

A Fernanda Suely Muller, amiga e orientadora, pelo incentivo, pelo apoio e por toda ajuda desde a graduação até o presente momento.

Aos professores Carlos Alberto de Souza, Rafael Ferreira da Silva e Yuri Brunello, da Unidade de Italiano do Departamento de Letras Estrangeiras, pela seriedade, pela competência e pela alegria com as quais desenvolvem o ensino de italiano.

Às professoras da Casa de Cultura Italiana, Livia de Mesquita Lima, Nara Avelar, Simone Almeida, Ana Maria Soares, pela disposição e pela compreensão com a qual me acolheram durante dois anos de aprendizagem como professor bolsista.

Aos que me acompanham e aos que acreditam em mim.

“L’ordine del tempo mi ha portato qui.”

(LAURA PAUSINI).

RESUMO

No âmbito das investigações desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa sobre Ensino/Aprendizagem de Língua Italiana LE (LAPELI – UFC/CNPq), este trabalho expõe os resultados de uma pesquisa em que analisamos o tratamento das nuances tempo-aspectuais do *imperfetto* no material didático *Nuovo Progetto Italiano 1*. De modo específico, sublinhamos o *imperfetto* pela perspectiva do modo *realis* (FARKAS, 1998; TÓTH, 1999; SERIANNI, 1988) e as estratégias didáticas utilizadas pelos autores durante as fases de motivação, globalidade, análise, síntese, fixação, reflexão e controle da unidade didática (FREDDI, 1999). Os resultados apontam que o material prima as funções iterativa e descritiva do passado imperfectivo do italiano, apresentando textos motivadores e prototípicos da ocorrência dessas funções, a fim de que o aprendiz alcance as seguintes competências comunicativas: contar a trama de um filme, falar de recordações, descrever hábitos do passado e descrever situações passadas. Encerram a unidade didática exercícios de verificação da aprendizagem que contemplam a capacidade de completar textos com formas verbais ou com outros elementos dados, completar frases com formas verbais, ligar frases, escolher a expressão adequada e identificar funções. Os dados coletados atestam que os autores não apresentam no material didático a função narrativa do *imperfetto*, ignorando-a completamente.

Palavras-chave: Análise de material didático. *Glottodidattica*. *Imperfetto*. Linguística Aplicada. Tempo, aspecto e modalidade.

RIASSUNTO

Nell'ambito delle indagini svolte dal Laboratório de Pesquisa sobre Ensino/Aprendizagem de Língua Italiana LE (LAPELI - UFC/CNPq), questa tesi riporta i risultati di una ricerca con la quale abbiamo analizzato il trattamento delle sfumature temporali-aspettuali dell'imperfetto nel materiale didattico Nuovo Progetto Italiano 1. In particolar modo, consideriamo l'imperfetto a partire dalla prospettiva del modo *realis* (FARKAS, 1998; TÓTH, 1999; SERIANNI, 1988) e le strategie didattiche utilizzate dagli autori durante le fasi di motivazione, globalità, analisi, sintesi, fissazione, riflessione e controllo dell'unità didattica (FREDDI, 1999). I risultati raggiunti rilevano che il materiale privilegia le funzioni iterativa e descrittiva del passato imperfettivo dell'italiano, presentando testi motivatori e prototipici quanto al ricorrere di queste funzioni, affinché il discente raggiunga le seguenti competenze comunicative: raccontare la trama di un film, parlare di ricordi, descrivere abitudini del passato e descrivere situazioni passate. Concludono l'unità didattica esercizi di verifica dell'apprendimento che contemplano la capacità del discente di completare testi usando forme verbali o altri elementi dati, completare frasi usando forme verbali, abbinare frasi, scegliere l'espressione adeguata e identificare funzioni. I dati raccolti attestano che gli autori non presentano nel materiale didattico la funzione narrativa dell'imperfetto, ignorandola completamente.

Parole-chiavi: Analisi di materiale didattico. Glottodidattica. Imperfetto. Linguistica Applicata. Tempo, aspetto e modalità.

ABSTRACT

In the context of the researchs developed by the Laboratório de Pesquisa sobre Ensino/Aprendizagem de Língua Italiana LE (LAPELI - UFC/CNPq), this paper presents the results of a research in which we analyze the treatment of the tense-aspectual nuances of imperfetto in the teaching material Nuovo Progetto Italian 1. Specifically, we emphasize the imperfetto from the perspective of the realis mode (FARKAS, 1998; TÓTH, 1999; SERIANNI, 1988) and the didactic strategies used by the authors during the phases of motivation, globality, analysis, synthesis, fixation, reflection and control of didactic unit (FREDDI, 1999). The results point out that the material emphasizes the iterative and descriptive functions of the imperfectiv past of italian, presenting motivating and prototypical texts of the occurrence of these functions, so that the learner can achieve the following communicative competences: telling the plot of a movie, talking about memories, describe past habits, and describe past situations. The unit completes learning verification exercises that include the ability to complete texts with verbal forms or other given elements, complete sentences with verbal forms, link phrases, choose the appropriate expression and identify functions. The collected data attest that the authors do not present in the didactic material the narrative function of the imperfect, ignoring it completely.

Key-words: Analysis of didactic material. Applied Linguistics. *Glottodidattica*. *Imperfetto*. Verbal tense, aspect and modality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Índice da unidade 7	49
Figura 2 – <i>In questa unità</i>	50
Figura 3 – Atividade de lúdica de fixação.....	54
Figura 4 – Atividade item 7 da seção A – <i>Un Film</i>	62
Figura 5 – Atividade item 4 da seção B – <i>Ricordi che risate?</i>	62
Quadro 1 – Parâmetros de análise e informações sobre o material didático <i>Nuovo Progetto Italiano 1</i>	43
Quadro 2 – Níveis Comuns de Referência: escala global	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização e quantificação das formas-funções do <i>imperfetto</i> na unidade 7 do <i>Libro</i>	58
Tabela 2 – Caracterização e quantificação das formas-funções do <i>imperfetto</i> na fase de controle da UD, seção dos exercícios.	59
Tabela 3 – Caracterização e quantificação das formas-funções do <i>imperfetto</i> na fase de controle da UD, seção <i>Test Finale</i>	60
Tabela 4 – Caracterização e quantificação das formas-funções do <i>imperfetto</i> na fase de controle da UD, seção <i>Attività Video</i>	60
Tabela 5 – Caracterização e quantificação das formas-funções do <i>imperfetto</i> no material didático <i>Nuovo Progetto Italiano 1</i>	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Cenário das pesquisas sobre materiais didáticos de italiano LE/L2: justificativa para este trabalho	12
1.2 Objetivos.....	16
1.2.1 Objetivo geral.....	16
1.2.2 Objetivos específicos.....	16
2 METODOLOGIA.....	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO	19
3.1 A Linguística Aplicada e a <i>Glottodidattica</i>.....	19
3.1.1 Pertinência deste trabalho no campo da Linguística Aplicada	19
3.1.2 A pertinência deste trabalho no campo da <i>Glottodidattica</i>.....	20
3.2 A noção de Unidade Didática	23
3.2.1 O itinerário de uma UD.....	24
3.3 Critérios para a análise de materiais didáticos para o ensino de italiano como LE/L2	25
3.4 Considerações sobre a classe verbal	29
3.4.1 Considerações sobre Tempo e Aspecto	30
3.4.2 Considerações sobre o imperfetto italiano	34
3.4.3 Considerações sobre a aquisição/aprendizagem da temporalidade	37
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO IMPERFETTO NO MATERIAL DIDÁTICO NPI1 .	39
4.1 Descrição do material didático NPI1	39
4.2 O material didático NPI1 e o Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas.....	44
4.3 A sequência didática do imperfetto no <i>Nuovo Progetto Italiano 1</i>	48
4.4 Análise e discussão dos resultados	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

1 INTRODUÇÃO

No âmbito das investigações desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa sobre Ensino/Aprendizagem de Língua Italiana LE (LAPELI) – UFC/CNPq, este trabalho expõe os resultados de uma pesquisa em que analisamos o tratamento das nuances tempo-aspectuais do *imperfetto* no material didático *Nuovo Progetto Italiano 1*¹. Com este trabalho, pretendemos contribuir para as pesquisas sobre análise e avaliação de materiais didáticos e, em especial, para os estudos em italianística, com destaque para o ensino e a aprendizagem desta língua no Brasil. Na seção a seguir, discorreremos sobre o ponto de início do percurso que nos trouxe até o presente trabalho monográfico.

1.1 Cenário das pesquisas sobre materiais didáticos de italiano LE/L2: justificativa para este trabalho

Nossa experiência como professor e a interação com e entre os colegas de profissão nos levaram a perceber que o livro didático de língua estrangeira ainda é, por motivos particulares a cada contexto de ensino, o principal instrumento utilizado pelo professor em sala de aula. São muitos os professores que constroem seus planos de aulas e as desenvolvem apoiados na sequência dos conteúdos didáticos ou no próprio manual que os livros do professor trazem. De acordo com Oliveira e Wilson (2010), nestes manuais do professor há, geralmente, as respostas dos exercícios propostos ao longo do livro didático, além de sugestões metodológicas para o trabalho com determinados assuntos em sala de aula. A influência que o livro didático exerce no ensino de língua estrangeira é, pois, bastante considerável, visto que ele ainda é o manual pelo qual se guia a aula de língua estrangeira (doravante, LE).

Perante essa situação, e preocupados com as questões que envolvem a relação professor-livro didático de italiano, procuramos verificar a produção de textos críticos cujo objetivo é a análise de materiais didáticos de italiano como LE ou segunda língua (doravante, L2) dentro do contexto brasileiro de ensino. Uma busca no repositório de dissertações e teses da Capes² aponta, entre trabalhos que se ocupam de **material didático de italiano de um modo**

¹ O material didático *Nuovo Progetto Italiano 1* é composto por diversos itens, tais como livro do estudante, caderno de exercícios, guia para o professor, DVD com vídeo-curso, entre outros, sobre os quais discorreremos na seção oportuna. Como o material em questão é fruto do trabalho de uma equipe formada por diversos autores, citaremos, neste trabalho, apenas os autores de cada item que o compõe e, em especial, dos itens que serão objetos de nossa análise.

² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Para encontrar, na página, inserimos as seguintes palavras-chave: **material didático italiano**.

geral e trabalhos que se propõem a analisar materiais didáticos de italiano como LE ou L2, as seguintes produções:

- a) Claro (2015): **A presença das conjunções em um livro didático para ensino de língua estrangeira (italiano): foco em textos argumentativos**, cujo objetivo é investigar a presença das conjunções em um livro didático de língua italiana para estrangeiros;
- b) Alves (2014): **Abordagens de ensino-aprendizagem em manuais de italiano LE**, cujo objetivo é analisar as atividades apresentadas em manuais didáticos de italiano LE, nas quais diferentes abordagens de ensino são utilizadas e confrontadas com os direcionamentos dados pelo guia do professor;
- c) Fangiotti (2014): **As variedades linguísticas no ensino de línguas: análise de dois livros didáticos de italiano para estrangeiros**, cujo objetivo é analisar como e em que medida dois livros didáticos para ensino de italiano LE expõem o aprendiz às variedades linguísticas do italiano para que desenvolvam a competência sociolinguística e a sensibilidade receptiva quanto à realidade linguística italiana;
- d) Masteralo (2014): **Análise de materiais e propostas de cursos para o ensino do italiano jurídico**, cujo objetivo é analisar a metodologia aplicada ao ensino do italiano em contextos específicos, mais precisamente, a linguagem técnica adotada no âmbito profissional jurídico;
- e) Souza (2014): **Implicações do uso de material didático virtual livre em contexto formal de ensino-aprendizagem de italiano como LE/L2: a perspectiva dos problemas de ensino**, cujo objetivo é explorar as implicações relativas à utilização de material didático de natureza virtual livre em contexto formal de ensino-aprendizagem de italiano LE/L2;
- f) Porcellato (2013) **Aspectos culturais e interculturais nos livros didáticos de língua estrangeira: italiano e inglês em confronto**, cujo objetivo é apresentar como os componentes cultural e intercultural são tratados em alguns livros didáticos de inglês e de italiano LE.
- g) Vieira (2012): **A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira**, cujo objetivo é investigar, dos pontos de vista teórico e prático, o processo de didatização de textos autênticos no âmbito do ensino de italiano LE;

- h) Alves (2011): **Análise de imagens de alguns livros didáticos de italiano como língua estrangeira**, cujo objetivo é, a partir do letramento visual, fazer uma leitura de algumas imagens presentes em livros didáticos de língua italiana usados no Italiano no Campus, da Universidade de São Paulo, e nos cursos de línguas abertos à comunidade (CLAC), na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a fim de verificar se essas imagens possuem mensagens ideológicas ou estereotipadas nas entrelinhas, averiguando também se foram usadas de forma coerente com a unidade didática, se estão contextualizadas com o diálogo, o texto e a atividade de compreensão oral.
- i) Balthazar (2009): **Um olhar investigativo sobre as atividades orais de livros didáticos destinados a iniciantes de língua italiana**, cujo objetivo é examinar as atividades orais de dois livros didáticos para definir suas características cognitivas, interativas e de *design*, bem como a perspectiva de aprendizagem subjacente a essas atividades, e verificar como a produção oral se constitui em estágios iniciais de aquisição de italiano LE.

À citada lista, podemos acrescentar o trabalho de Nardelli (2012), intitulado **O processo de aquisição/aprendizagem do *passato prossimo* e *imperfetto* por aprendizes brasileiros em contexto de instrução formal**, em que, com foco no processo de aquisição da expressão da temporalidade, a autora analisa e discorre sobre como se dá a apresentação dos dois tempos verbais no material didático *Linea Diretta*, utilizado no curso Italiano no Campus, curso de extensão do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo.

Perante essa situação, propusemos um trabalho investigativo (CARNEIRO; MULLER, 2017) que buscou analisar a abordagem didática do *imperfetto*³ no livro didático *Nuovo Espresso 2* (BALÌ; RIZZO, 2014a). Para tanto, consideramos estudos realizados sobre a classe verbal e duas de suas categorias, o tempo e o aspecto (REICHENBACH, 1948; BERTINETTO, 1986; COROA 2005; COSTA, 1997; TÓTH, 1999a, 1999b), relacionando-as às elucubrações sobre o passado imperfectivo da língua italiana sistematizadas por Farkas (1998) e Serianni (1988). Paralelamente ao aspecto semântico-gramatical, procuramos acrescentar considerações sobre os procedimentos didáticos de apresentação do *imperfetto* no referido material, baseados, sobretudo, em Balboni (2002), a fim de verificar a abordagem dada

³ Neste trabalho, usaremos *imperfetto* para nos referir à estrutura morfológica, e suas respectivas características semânticas, que os elementos da classe verbal assumem para expressar o passado imperfectivo do modo indicativo do sistema gramatical italiano; usaremos **imperfeito** para nos referirmos às **noções semânticas do tempo**, e **passado imperfectivo** para nos referirmos ao **imperfeito que apresenta valor aspectual imperfectivo**.

às funções do *imperfetto* estabelecidas pelos linguistas em apreço e compreender a progressão dos argumentos ao longo das unidades.

Identificamos que, no material didático *Nuovo Espresso 2* (BALÌ; RIZZO, 2014a), são abordadas e privilegiadas as funções iterativa e descritiva do *imperfetto*, o passado imperfectivo do italiano. Para tanto, o material parte da apresentação de textos motivadores e prototípicos da ocorrência dessas funções, a fim de que o aprendiz alcance as seguintes competências comunicativas: narrar fatos da infância, contar sobre viagens e hábitos do passado ou descrever situações passadas; e encerra com exercícios de verificação da aprendizagem que contemplam a capacidade do aprendiz de relacionar, completar tabela e textos, com formas verbais ou com outros elementos do texto, completar e/ou ligar frases, escolher a expressão adequada e identificar funções.

Ao longo das duas unidades em que o *imperfetto* é tema central, as autoras (BALÌ; RIZZO, 2014a) equilibram a relação forma-função, privilegiando, na unidade 2, a função iterativa, fazendo uso de textos e exercícios em que o aprendiz discorra sobre fatos e atividades habituais do passado e reconheça a diferença entre a repetição e a pontualidade destes, para, na unidade 5, dar ênfase à função descritiva, utilizando textos, exercícios e propondo situações comunicativas em que o aprendiz seja capaz de descrever situações do passado. Embora haja um equilíbrio na apresentação dessas duas funções, os dados colhidos atestam que as autoras (BALÌ; RIZZO, 2014a) não abordam a função narrativa do *imperfetto*.

Desperta a nossa atenção o fato de, na guia do professor (BALÌ; RIZZO, 2014b), as autoras destacarem, nas instruções sobre o exercício 12 da unidade 2 do livro do estudante (p.28), que nessa referida atividade aparece “o primeiro texto literário presente no *Nuovo Espresso 2*”. No entanto, ao verificarmos a atividade proposta, constatamos que, embora tenha sido escrito por uma renomada escritora da língua italiana, Dacia Maraini, e tenha sido apresentado como literário, o texto é um fragmento de uma entrevista presente em uma compilação de entrevistas publicadas anteriormente em uma revista de grande circulação, de acordo com a informação presente na abertura do livro em questão.

Esperávamos que as autoras apresentassem, de fato, um texto narrativo no qual constassem formas do *imperfetto* com a função narrativa, conforme a definição estabelecida por Serianni (1988), uma vez que o texto narrativo é o local mais propício à ocorrência desse par forma-função, contemplando, assim, as três funções do *imperfetto* no âmbito do *realis*: *imperfetto* descritivo, *imperfetto* iterativo, *imperfetto* narrativo (SERIANNI, 1988). Em vez disso, as autoras se valem de um texto presumidamente literário para reforçar a função iterativa do *imperfetto*.

Os êxitos da pesquisa acima exposta (CARNEIRO; MULLER, 2017) nos motivaram a prosseguir nesse percurso a fim de contribuir para os estudos em italianística no Brasil, com especial atenção aos estudos sobre aspectos gramaticais e comunicativos abordados em materiais didáticos. Desse modo, propomos uma investigação das particularidades do *imperfetto*, com ênfase nas suas nuances tempo-aspectuais, em seu tratamento no material didático *Nuovo Progetto Italiano 1* (doravante, NPI1).

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Nesta nova empreitada, como objetivo geral procuraremos investigar o tratamento dado ao *imperfetto* no material didático de italiano LE NPI1.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) identificar em quais etapas do percurso didático o *imperfetto* é o tema central;
- b) identificar as noções tempo-aspectuais abordadas nas unidades em que o *imperfetto* é o tema central;
- c) identificar as funções comunicativas do *imperfetto* abordadas nas unidades em que este está presente;
- d) analisar a estrutura da(s) unidade(s) em que o *imperfetto* é abordado.

No capítulo oportuno, discorreremos sobre a análise realizada e os resultados obtidos a partir dela. No capítulo a seguir, apresentamos os métodos que utilizamos para a concretização desse trabalho investigativo, desde o estabelecimento da natureza da pesquisa até os procedimentos de análise e descrição do material didático NPI

2 METODOLOGIA

A pesquisa ora proposta é de natureza aplicada (GIL, 2008), pois os resultados nela obtidos poderão ter aplicação prática no ensino de italiano como LE/L2, em um cenário de investigação voltado para a solução de problemas relacionados, em específico, ao ensino do passado imperfectivo da língua italiana, o *imperfetto*. Do ponto de vista dos objetivos, é uma pesquisa descritiva, pois se propõe a observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos verificados (GIL, 2008). Do ponto de vista da abordagem, configura-se como qualitativa, visto que, neste estudo, serão considerados os significados do fenômeno em questão (GIL, 2008). Propomos para a pesquisa atual algumas das etapas realizadas também em Carneiro e Muller (2017):

- a) a primeira etapa é a escolha do material didático que será analisado: NPI1. Este material segue as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas (doravante, QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001), do qual contempla os níveis A1 e A2. O material em apreço apresenta duas versões:
 - a versão NPI1 em que o livro do estudante e o caderno de exercícios se apresentam em dois volumes distintos, composto, cada um, por 12 unidades;
 - a versão NPI1A e NPI1B, em que, no primeiro volume, constam as seis primeiras unidades do livro e do caderno de NPI1 e no segundo constam as seis últimas unidades. Para presente pesquisa, escolhemos a versão NPI1;
- b) a segunda etapa é a devida revisão bibliográfica sobre o tema em questão. Para tanto, ocupamo-nos com a leitura e o fichamento de textos teóricos que versam sobre os campos de estudo, pesquisa e reflexões em que se insere o nosso trabalho: a Linguística Aplicada e a *Glottodidattica*. Nessas duas áreas, encontramos o material necessário para o embasamento teórico sobre as questões linguísticas e as questões de ensino de línguas que interessam a este trabalho, bem como parâmetros para análise de material didático;
- c) a terceira etapa consiste em verificar como é tratado o *imperfetto* no material em apreço: em quais unidades o *imperfetto* é tema gramatical central e como é desenvolvida sua apresentação. A partir dos protótipos da unidade didática previstos pelos linguistas que pesquisam e ensinam a língua italiana como língua segunda no âmbito da *Glottodidattica*, tais como Balboni (2002) e Freddi (1999), descreveremos as etapas e as estratégias previstas em cada uma das fases de desenvolvimento e progressão dos argumentos em relação ao *imperfetto*

dentro da(s) unidade(s) do material didático em análise. Analisaremos, desse modo, a estrutura da(s) unidade(s) em que o *imperfetto* é abordado;

- d) a quarta etapa consiste em identificar quais são as noções tempo-aspectuais do *imperfetto* abordadas, relacionando-as às suas funções comunicativas (FARKAS, 1998). Neste processo, será efetuado um controle da relação forma-função do *imperfetto*, a fim de identificar qual o percentual de cada função em relação à quantidade de formas apresentadas ao longo da(s) unidade(s). O levantamento do par forma-função será realizado a partir das tarefas presentes no *Libro dello Studente* (MARIN; MAGNELLI, 2013) (doravante, *Libro*), *Quaderno degli Esercizi* (MARIN; MAGNELLI; RUGGIERI, 2013) (doravante, *Quaderno*). Nesta etapa, consultaremos o que diz o material *Guida per l'insegnante* (TOMMASINI, 2013)⁴ (doravante, *Guida*) sobre como o professor deve desenvolver as atividades propostas e também apresentaremos as explicações que este compêndio oferece sobre os conteúdos abordados no *Libro* e no *Quaderno*;
- e) a última etapa deste trabalho consiste, portanto, na exposição dos resultados em uma descrição minuciosa no devido espaço que lhe está reservado nesta monografia.

No capítulo a seguir, apresentamos o aporte teórico no qual nos embasamos para fundamentar a discussão ora presente.

⁴ Na primeira nota deste trabalho, informamos que a referência do material didático como um todo compete a uma equipe formada por diversos autores. As referências dos itens que compõe o material completo e que nos interessam em especial modo foram apresentadas nesta página. Como, ao longo do texto, mencionaremos esses itens diversas vezes, informamos que evitaremos a repetição exaustiva das suas respectivas referências, pois, como elementos do discurso, os referentes serão sempre os mesmos

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Porque este trabalho investigativo procura analisar como elementos linguísticos são tratados didaticamente em um material de ensino de LE, este capítulo apresenta importantes elucubrações sobre a atual Linguística Aplicada (doravante, LA) e sobre a *Glottodidattica*, profícuo campo de investigação sobre a didática do ensino de línguas. Após a apresentação dessas duas áreas, trazemos importantes considerações sobre o solo em que se encontram os elementos linguísticos analisados: a classe verbal e suas categorias e, em particular, o passado imperfectivo da língua italiana.

3.1 A Linguística Aplicada e a *Glottodidattica*

Nesta seção, apresentaremos a linha teórica da LA a qual assumimos que nosso trabalho se afilia, baseando-nos nos trabalhos de Celani (2000). Trazemos também um breve histórico da *Glottodidattica*, enfatizando o seu surgimento como um campo exclusivo do ensino de línguas, nascido no berço da Didática. Procuraremos mostrar como, embora muito acomodadas, *Glottodidattica* e LA assentam suas bases em territórios distintos, mas compartilham diversos pisos do mesmo solo.

3.1.1 *Pertinência deste trabalho no campo da Linguística Aplicada*

A Linguística Aplicada (doravante, LA), tal como se apresenta hoje o seu campo de pesquisas, pode ser considerada, de acordo com Lopes (2011), uma área indisciplinar, “uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessava mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (LOPES, 2011, p. 19). É indisciplinar porque reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade e porque deseja ousar pensar diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos para compreender o mundo atual. Uma LA que seria mais bem entendida como transdisciplinar, porque deseja atravessar as fronteiras disciplinares, transformando-se continuamente. No panorama atual da LA no Brasil, Celani (2000) aponta as seguintes vertentes como componentes do campo de atuação da LA:

- a) ensino e aprendizagem de línguas;
- b) distúrbios de comunicação;

- c) formação de docentes e
- d) praticas pedagógicas.

À primeira vertente estão ligadas as pesquisas sobre ensino e aprendizagem de língua materna, alfabetização, letramento, relações entre línguas e trabalho, e, obviamente, o ensino de línguas estrangeiras, pois foi nesta área que a LA começou a ter estatuto próprio. À segunda vertente estão atreladas as pesquisas que buscam, principalmente, entender “como a educação linguística de portadores de deficiências é equacionada em uma política educacional” (CELANI, 2000, p. 24).

À terceira vertente estão atreladas todas as pesquisas que se ocupam de questões relativas à formação de docentes, das preocupações sobre o desenvolvimento das competências técnicas aliadas à “uma conscientização política e uma sensibilidade em relação aos problemas inerentes à linguagem e sua estreita vinculação com o contexto social, bem como o seu papel na construção dos contextos sociais no quais vivemos” (CELANI, 2000, p. 27). À vertente quatro, por fim, estão vinculadas as pesquisas voltadas para as práticas pedagógicas outras como “interação em sala de aula, produção de programas e de materiais de ensino de línguas e avaliação de aprendizagem” (CELANI, 2000, p. 28).

Nosso trabalho investigativo se filia à primeira vertente descrita, ensino e aprendizagem de línguas, e, de maneira consequente, à quarta vertente. À primeira porque estamos lidando diretamente com um aspecto do ensino de línguas maternas: a classe verbal, duas de suas categorias e, em especial, as particularidades do passado imperfectivo, expresso sobre as formas do *imperfetto*; à quarta porque trabalhamos com a análise de um material didático, ferramenta que subsidia a prática pedagógica do professor. Conquanto não trabalhem diretamente com a observação da prática docente, acreditamos que, analisando um material pelo qual o professor se guia para ministrar suas aulas, estaremos, de alguma maneira, contribuindo com o refinamento de uma prática pedagógica.

3.1.2 A pertinência deste trabalho no campo da Glottodidattica

Nascida no berço dos estudos sobre ensino de línguas desenvolvidas pela Universidade de Ca' Foscari, na Itália, A *Glottodidattica*, termo formado pela base *glotto* (língua) e *didattica* (didática), é, como o nome revela, a ciência da educação linguística e, pelo menos pelos aspectos atinentes ao uso da língua, se interessa também pela educação literária e pela microlinguística (ITALS, s/d). De acordo com, Balboni (2002), dos anos 70 ao início dos anos 2000, a educação linguística viveu uma verdadeira revolução copernicana. O olhar dos

estudiosos se concentrou tanto sobre as teorias da educação linguística e sobre as abordagens específicas para o ensino do italiano, das línguas clássicas, das línguas estrangeiras, das L2 e das línguas étnicas quanto sobre os modelos operativos, como a construção de currículos e a definição de modelos de unidades didáticas. Esse período de pesquisas, reflexões, debates, experiências e experimentações levaram a *Glottodidattica* a um crescimento qualitativo. Desse modo, a *Glottodidattica* se firmou como ciência autônoma, dotada de instrumentos conceituais originais, definiu os próprios campos aplicativos, delineou modelos operativos adequados “para traduzir a reflexão teórica em metódicas coerentes, garantindo-lhe a tradução prática” (BALBONI, 2002, p. 1, tradução nossa)⁵.

A *Glottodidattica* se configura como uma ciência prática e interdisciplinar, ligada às ciências teóricas de referências por um mecanismo de implicação, e não de aplicação mecânica. Conforme Balboni (2000), no interior da pesquisa em *Glottodidattica* identifica-se uma componente teórica (que mira o conhecer o mecanismo da aquisição linguística, com o objetivo de derivar dela as abordagens) e uma componente operativa, chamada *glottodidassi*, que leva à definição de métodos e à seleção das técnicas e das tecnologias adequadas.

De acordo com Freddi (1999), a *Glottodidattica* não pode permitir-se ignorar o sujeito falante na sua realidade existencial. Pelo contrário, deve construir exatamente sobre ele o seu corpo de princípios, de métodos e de técnicas, pois é exatamente do contexto social que a ela traz as indicações primárias. Nesse sentido, no discurso da *Glottodidattica*, é importante considerar:

- a) **quem** são os protagonistas da relação *glottodidattica*, isto é, quem aprende a língua e quem ensina tal língua;
- b) **qual** o objeto do ensino-aprendizagem, isto é, quais tipos de línguas (materna, nacional, estrangeira, segunda, étnica, clássica);
- c) **por que**, isto é, os motivos e os fins do estudo das línguas (motivações formativas ou motivações instrumentais);
- d) **quando**, isto é, em quais épocas da vida, níveis de idade; e
- e) **como**, isto é, as metodologias e as técnicas do ensino, que envolvem o ato didático em si e as abordagens e os métodos.

A *Glottodidattica* está distante e, ao mesmo tempo, próximo à LA. Ambas possuem o mesmo objeto de investigação: a língua como processo, e não como produto, a língua em contextos de uso real; os problemas oriundos do e os que envolvem o processo do ensino de

⁵ No original: “*per tradurre la riflessione teorica in metodiche coerenti garantendone la traduzione pratica*”.

línguas, os métodos e as técnicas para o ensino de línguas, seja a materna, seja a segunda, as clássicas, as étnicas ou as estrangeiras, a formação docente e todos os particulares da atuação do profissional em sala de aula: o agir, o discurso, os materiais didáticos, a avaliação, entre outros. A LA, contudo, ocupa-se de outros problemas que envolvem a linguagem, como a comunicação em outros ambientes que não aqueles de instrução formal, como delegacias, clínicas médicas e problemas de distúrbios de comunicação. A *Glottodidattica* é alheia a esses problemas, a menos que sejam oriundos do sucesso, ou a falta dele, do ensino de línguas.

Freddi (1999) afirma que, já desde início do século XIX, assiste-se a uma mudança de ênfase que vai do **o que ensinar** (a matéria, o programa) ao **quem ensinar** (o estudante). A *Glottodidattica*, na esteira dessa evolução, abraçou a causa e fundamenta as suas práticas a partir do **quem se ensina**. Em outras palavras, coloca **o estudante no centro do processo**. Sob essa perspectiva, é necessário compreender que os demais elementos do discurso *glottodidattico* só têm razão de ser se se considera que o ensino deve ser desenvolvido sobre a medida do aprendiz (FREDDI, 1999).

É um circuito: determinar a quem se ensina implica precisar o que se ensina, que, por sua vez, é formatado a partir das necessidades do sujeito aprendiz, isto é, **para se ensinar, deve-se saber o que e por que o aprendiz quer aprender**. Estabelecido **por que** o aprendiz quer aprender, deve-se considerar que o que for aprendido será usado pelo sujeito em um contexto social específico, em esfera privada ou pública, o que implica saber que tipos de competências e habilidades o aprendiz **quer** – motivação pessoal – e **deve ter** – motivação social – para usar a língua em contextos reais de uso (SEMPlici, 2016), compreendidos aqui todos os usos, sejam apenas os escritos, apenas os orais ou os interacionais.

Nesse contexto, o material didático exerce um papel extremamente importante, pois “representa, sobretudo para o estudante iniciante, um instrumento de conhecimento da língua, um apoio para inserir-se na nova realidade” (BIRAL, 2000, p.02, tradução nossa)⁶. É, pois, fundamental que a escolha do material didático para a utilização no processo de ensino de uma língua estrangeira não seja cega a essa proposta epistemológica (SEMPlici, 2016).

De acordo com Biral (2000), o panorama das publicações de manuais para o ensino da língua italiana viveu uma ampla diversificação graças à chegada, nesse setor, das aplicações da pesquisa em *Glottodidattica*. Segundo a autora, a globalização e a internacionalização da língua italiana, que conta com a presença, no país, cada vez mais maciça e diversificada de

⁶ No original: “*rappresenta, soprattutto per lo studente principiante, uno strumento di conoscenza della lingua, un sostegno per inserirsi nella nuova realtà*”.

estudantes oriundos de diversas universidades estrangeiras, propiciaram a maior flexibilidade de uma oferta editorial. Na selva de publicações que nos últimos anos vem se expandindo, a escolha do manual para usar em sala de aula é importante. Os parâmetros para a escolha de um livro adequado ao circuito acima descrito são fornecidos pela *Glottodidattica* com base no conceito de **Unidade Didática** (doravante, UD), sobre o qual discorreremos adiante.

Desse modo, a nossa pesquisa se afilia também à pesquisa em *Glottodidattica* a partir do momento em que se propõe a analisar a abordagem didática de um elemento linguístico dentro de um material didático para o ensino de italiano LE que, na esteira da produção atual de material didático, se configura a partir da noção de UD.

3.2 A noção de Unidade Didática

A didática do ensino de línguas deve dotar-se de instrumentos operativos que respondam às exigências dos aprendizes (BALBONI, 2000). O modelo operativo de base é o currículo. Segundo Freddi (1999), o currículo é o desenho de um projeto de ensino, que, dentro do campo da *Glottodidattica*, é o ensino de uma língua. É o intervalo que existe da passagem das teorizações glotodidáticas à atividade de ensino das línguas no espaço físico da sala de aula, em contato direto com os aprendizes.

Estabelecido o currículo, o modelo operativo por meio do qual se apresentam aos estudantes os conteúdos do currículo e os acompanha nas suas aquisições é a chamada UD, que se configura como um conjunto coeso de técnicas realizadas pelo docente que visam ao aprendizado de uma língua por parte de um aprendiz. Na perspectiva do aprendiz, esse conjunto é uma Unidade de Aprendizagem, um bloco de material linguístico-cultural e de procedimentos psicodidáticos para a aquisição da língua.

A UD nasce da interação de dois componentes que terão, a seguir, um papel fundamental na escolha e avaliação das técnicas glotodidáticas:

- a) um componente neurolinguístico, baseado sobre dois princípios funcionais:
 - a bimodalidade, isto é, a divisão funcional dos dois hemisférios cerebrais: o hemisfério direito, predisposto às atividades globais, holísticas, analógicas; e o hemisfério esquerdo, predisposto às atividades racionais, sequenciais, lógicas. Diversas pesquisas já mostraram uma forte integração entre os dois hemisférios e as duas modalidades de interpretação-representação da realidade, mas não desprezaram que os dois hemisférios se diferenciam funcionalmente: um orientado para a globalidade; o outro, para a análise;

– a direcionalidade, isto é, o fato que, mesmo na cooperação contínua entre as duas modalidades do cérebro, as atividades emocionais e as globais do hemisfério direito precedem a ação das atividades racionais e analíticas do hemisfério esquerdo. Na proposta da UD, o contexto precede o texto, a compreensão global precede a compreensão analítica, a satisfação de necessidades pragmáticas precede a necessidade de acuidade formal.

- b) um componente psicológico, em particular da psicologia da Gestalt, que vê a percepção como um processo sequencial de globalidade → análise → síntese. Nos anos quarenta-cinquenta do século XX, o neobehaviorismo superou o gestaltismo e, em seguida, aquele foi suplantado pelo cognitivismo. Todavia, esse esquema de três fases não foi derrocado.

Ainda conforme Balboni (2000), o conceito de unidade como bloco autônomo e autossuficiente remete à necessidade de incluir todos os objetivos basilares de um currículo de língua:

- a) os modelos culturais italianos, que constituem parte integrante e fundamental do contexto em que ocorre a comunicação;
- b) os elementos pragmáticos, que permitem realizar as próprias intenções comunicativas dialogando com italianos;
- c) as componentes da competência linguística e da competência extralinguística (distância, gestos, uso de objetos, etc).
- d) as habilidades linguísticas.

Como todos esses elementos estão entrelaçados, é impossível organizar uma UD centrada apenas em um desses elementos. É necessário, ao contrário, ver cada unidade como um complexo de procedimentos direcionados a apresentar a língua à sua plenitude comunicativa.

3.2.1 O itinerário de uma UD

Afirma Balboni (2002), ao discorrer sobre a UD, que Giovanni Freddi é o estudioso que mais contribuiu com reflexões sobre este problema fundamental da *Glottodidattica*. Desse modo, reportamos, a seguir, a estrutura da UD formulada por Freddi (1999).

Uma UD segue o seguinte roteiro, o qual Freddi (1999) chama de eixo sintagmático da UD:

- a) uma fase de **motivação**, em que ocorre a apresentação de um contexto no qual se insere o texto pivô da UD, assim chamado devido à sua centralidade durante toda a UD;
- b) uma fase de **globalidade**, em que o aluno se encontra empenhado na exposição e na assunção do texto pivô, do qual, nos momentos seguintes, serão extraídos materiais e estímulos. A globalidade compreende também as atividades de:
 - análise, que se ocupa do gênero do texto e dos conteúdos que ele coloca em evidência, num primeiro nível, e das formas linguísticas – mas ainda não as estruturas gramaticais – essenciais à comunicação;
 - síntese, momento em que o aluno apresenta uma compreensão aprofundada, isto é, sistematizada do texto, mostrando-se familiarizado com os elementos que constituem o objeto da fase sucessiva;
- c) uma fase de **fixação**, em que o aprendiz se ocupa de fixar os mecanismos linguísticos-comunicativos, as estruturas gramaticais, os vocábulos e todos os outros elementos evidenciados no fase da análise. Nesse momento, o aluno trabalha:
 - em um primeiro momento, por imitação e analogia dos esquemas identificados;
 - em um segundo momento, fazendo uso personalizado e criativo da língua, não mais de forma estereotipada;
- d) uma fase de **reflexão**, em que o aprendiz trabalha de forma explícita; reflete, portanto, sobre os mecanismos linguísticos-comunicativos. É a passagem do conhecimento implícito ao conhecimento explícito da gramática;
- e) uma fase de **controle**, em que se avalia se os objetivos traçados foram alcançados.

Assim dispostos os momentos de uma UD, podemos, linearmente, resumi-la: UD precedente > motivação > globalidade > fixação > reflexão > controle > início da UD sucessiva.

3.3 Critérios para a análise de materiais didáticos para o ensino de italiano como LE/L2

Para Semplici (2016), é fundamental que a escolha do material didático para a utilização no processo de ensino de uma língua estrangeira não seja cega a essa proposta epistemológica da *Glottodidattica*. Desse modo, os parâmetros para a escolha de um livro

adequado ao circuito descrito se seção anterior são fornecidos pela própria *Glottodidattica* com base no conceito de UD.

A autora (SEMPLICI, 2016) esclarece que, para uma eficiente análise dos manuais para o ensino de línguas, é necessário partir das principais características das abordagens e dos métodos que tomaram corpo a partir do século XIX, pois as configurações dos manuais estão diretamente relacionadas a estes. Desse modo, os principais parâmetros são: **objeto** de ensino, o **sujeito** que aprende e o **agente** ao qual é confiado o dever de gestar o processo educativo. Estes três parâmetros, por sua vez, apresentam suas variáveis, as quais, coordenadas, ditam a configuração de um material didático. Para o objeto de ensino, as variáveis são o **modelo de língua**, o **papel** que a abordagem analisada atribui à gramática e o **objetivo** principal de tal abordagem. Para o sujeito que aprende as variáveis que se relacionam são os **processos de aquisição de uma língua**. Do agente evidencia-se o **papel** e o **comportamento** do docente, pois as suas maneiras de agir, de colocar-se perante a classe, de relacionar-se com os aprendizes, as atividades que escolhe e as técnicas que adota colocam-se como os meios com os quais ele desenvolve sua tarefa. A respeito da abordagem sobre a qual se assenta o manual NPI1, falaremos na devida seção, quando, na oportunidade, também apresentaremos uma descrição do livro.

Desse modo, a seguir, discorreremos apenas sobre os parâmetros que a autora (SEMPLICI, 2016) estabelece para uma atenta análise de material didático. Esclarece a autora que os parâmetros por ela estabelecidos não podem prescindir dos dados bibliográficos: autore(s), editora e ano de edição. Autor(es) e editora fornecem dados importantes para pelo menos àqueles que já possuem alguma experiência no setor, e o ano de publicação pode ajudar a todos os leitores.

O primeiro parâmetro é **destinatário**: a quem o livro se dirige. Este parâmetro é fundamental, pois, seguindo as bases da *Glottodidattica*, coloca o aprendiz, isto é, o sujeito, no centro do processo de ensino-aprendizagem. Ancoram-se nesse parâmetro os fatores:

- a) nível de competência linguística, ditado, hoje, pelo QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001);
- b) idade, posto que crianças e adultos possuem interesses, motivações e objetivos bastante diferentes;
- c) motivação, isto é, a necessidade de desenvolver as competências linguísticas em âmbito setorial – acadêmico para universitários, profissional para *manager*, textos preparatórios para exames de proficiência;

- d) contexto de ensino, isto é, o local onde se encontra o aprendiz durante o processo de aprendizagem, no exterior ou no interior do país da língua alvo;
- e) proveniência linguística, nacionalidade do aprendiz.

O segundo parâmetro é o **tipo de material**: manual clássico (usado para todo o curso) ou subsídio didático. Deste último tipo, segundo Semplici (2016), são os manuais que abordam apenas alguns aspectos da língua ou apenas um elemento desta, tais como os livros específicos para atividades de compreensão oral e os volumes específicos para as classes de palavras – o substantivo, os verbos etc.

O terceiro parâmetro é o **objetivo principal**, por meio do qual podemos distinguir:

- a) competência linguística, no interior da qual podemos identificar as componentes fonética, morfossintática, lexical da língua, os aspectos textuais e as reflexão metalinguística;
- b) competência linguística comunicativa;
- c) competência sociocultural, identificando se está presente e apresentada de modo integrado, separado, apenas implícito, apenas estereotipada ou se está ausente;
- d) o desenvolvimento das habilidades linguísticas, isto é, orais, escritas, integradas;
- e) a presença da língua setorial, especializada,
- f) ou se é direcionado à exames de certificação.

O quarto parâmetro é **indicações para o docente**. Deve-se verificar se são explícitas:

- a) no interior do texto;
- b) ou à parte (como nas guias);
- c) se são implícitas ou se estão ausentes.

O quinto parâmetro é a **configuração gráfica**. Deve-se verificar a presença ou ausência de imagens funcionais à didática ou se são apenas decorativas, sem ligação com a didática, se os esquemas são claros e facilmente interpretáveis, se as páginas são pouco ou intensamente preenchidas de imagens/cores/indicações, etc. Tudo que diga respeito ao aspecto visual do manual e que esteja relacionado com a didática.

O sexto parâmetro é o **índice**. Este parâmetro permite, geralmente, distinguir as materiais que precedem o advento da abordagem comunicativa daqueles sucessivos a esta. Deve-se verificar se o índice é genérico ou detalhado, se fornece indicações sobre situações comunicativas ou funções, objetivos linguísticos ou habilidades linguísticas.

O sétimo parâmetro é a **escansão do texto**. Por meio deste, pode-se verificar se o modelo operativo ao qual o manual faz referência é a lição ou a UD, ou outros tipos de percurso pertinentes a específicas abordagens, assim como a duração média de cada aula para o esgotamento do texto e o respeito à graduação.

O oitavo parâmetro são os **textos input**, isto é, quais as características dos textos apresentados. Assim, verifica-se se os autores optaram pela inserção de apenas textos autênticos ou pela criação de textos adequados para determinados objetivos. Devem-se verificar também:

- a) as variedades linguísticas presentes: padrão, diatópicas, diafásica, diastráticas, etc.
- b) as tipos textuais: descritivos, argumentativos, narrativos, etc.
- c) as gêneros textuais: conto, poesia, canção, anúncio, charges, etc.

O nono parâmetro é a **apresentação da gramática**. Segundo Semplici (2016), este parâmetro é o que melhor nos ajuda a determinar o tipo de abordagem do manual. Desse modo, o que se deve avaliar em um manual é a modalidade de apresentação das regras, se do tipo indutivo ou do tipo dedutivo. Deve-se verificar, ainda, o título da seção em que a gramática é apresentada, o lugar de apresentação e, claro, a modalidade de apresentação, indutiva ou dedutiva.

O décimo parâmetro são as **instruções**. Deve-se verificar como são apresentadas, pois “é fundamental, a fim de que o aprendiz possa entender bem a tarefa que lhe vem proposta, que as estruturas linguísticas empregadas nas instruções sejam adequadas ao seu nível de competência linguística” (SEMPlici, 2016, p. 15, tradução nossa)⁷.

O décimo primeiro e último parâmetro são as **atividades e técnicas**. Para Semplici:

[...] um bom material, de fato, pode e deve apresentar uma ampla escolha e variedade de atividades e técnicas didáticas, indo das atividades de compreensão aos exercícios gramaticais, dos *pattern drills* às atividades textuais, das atividades comunicativas até às atividades lúdicas, valendo-se também de técnicas diversificadas (SEMPlici, 2016, p. 15-16, tradução nossa)⁸.

Além disso, é essencial que as atividades não sejam escolhidas de modo aleatório, mas que condigam com a UD, que sejam propostas no momento oportuno e com a técnica

⁷ No original: “è inoltre fondamentale, affinché l'apprendente possa capire bene il compito che gli viene richiesto di svolgere, che le strutture linguistiche impiegate nelle istruzioni siano adeguate al suo livello di competenza linguistica”.

⁸ No original: “un buon materiale, infatti, può e deve presentare un'ampia scelta e varietà di attività e tecniche didattiche, spaziando dalle attività di comprensione agli esercizi grammaticali, dai pattern drill alle attività testuali, dalle attività comunicative fino alle attività ludiche, avvalendosi inoltre di tecniche varie e diversificate”.

adequada para chegar aos objetivos específicos. Os parâmetros acima descritos serão retomados na seção em que o material didático NPII é descrito.

3.4 Considerações sobre a classe verbal

O polo funcionalista da linguística do século XX concebe a língua como um “instrumento de comunicação que não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diversas situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical (MARTELOTTA; KENEDY, 2015). Sob essa perspectiva, a linguagem passou a ser analisada considerando-se os propósitos comunicativos dos seus usuários. Passou-se, pois, a considerar **como** os elementos linguísticos são usados pelos usuários da língua para transmitir suas mensagens e produzir sentidos (MARTELOTTA; KENEDY, 2015). Nesse percurso, os verbos, tomados como elementos fundamentais na formação dos sentidos dos enunciados, passaram a ser analisados de acordo com a **função** que desempenham na constituição do discurso.

Essa nova maneira de analisar o fenômeno verbal “contrasta com a maneira tradicional de considerar o verbo apenas a palavra que exprime ação, estado ou fenômeno e que apresenta grande variedade de formas para expressar também o modo, o tempo, a pessoa, o número e a voz”. (VARGAS, 2011, p. 10). Conforme Vargas (2011),

Por serem importantes elementos na produção do sentido dos textos, as formas verbais não podem ser analisadas apenas em sua constituição morfológica ou por meio de sua função sintática. Importa verificar em que medida contribuem para essa construção do sentido dos textos e o quanto refletem a intenção do sujeito que as seleciona para comunicar-se (VARGAS, 2011, p. 18).

A autora não quer, com isso, dizer que um estudo das formas não seja útil. Pelo contrário, considera necessário ter consciência das formas que a língua oferece para que se possam estabelecer relações. Não se trata, obviamente, das relações que as gramáticas normativas cunham, as quais tratam exaustivamente a análise morfossintática, atribuindo-lhe complexas nomenclaturas, que pouco ou nada acrescentam à compreensão dos sentidos dos enunciados. Trata-se muito mais de um modo de compreender **como** e **por que** as formas linguísticas são aplicadas em enunciados, quais são as motivações que determinam tais escolhas e quais são, na comunicação, os resultados dessas escolhas. Em suma, **como tais formas constroem sentidos**.

Consultando a explanação sobre a classe verbal em uma renomada gramática da língua italiana, encontramos a seguinte definição: “o verbo é **a parte variável** do discurso que, sozinho o acompanhado por outros elementos, fornece, **colocando-as no tempo**, informações sobre **o sujeito da frase**” (SENSINI, 1990, p. 217, grifos no original, tradução nossa)⁹. Em nota de rodapé, o autor acrescenta: “o termo ‘verbo’ deriva do latim *verbum*, ‘palavra’. O verbo, de fato, é a palavra por excelência: a palavra mais importante do discurso, sem a qual não é possível formular um pensamento de sentido completo” (SENSINI, 1990, p. 217, destaques no original, tradução nossa)¹⁰.

É curioso que essa característica – **a palavra mais importante do discurso**, porque sem ela não se formula um pensamento de sentido completo – seja relegada ao pé da página, apresentando-se, pois, como uma informação periférica, e não central, como o próprio enunciado deixa claro. Ainda sobre a classe verbal, Sensini (1990) acrescenta que uma das funções do verbo é “**colocar no tempo** a informação que ele dá a respeito do sujeito” (SENSINI, 1990, p. 218, grifos no original, tradução nossa)¹¹. Destaca, desse modo, uma particularidade muito importante dessa classe plurifuncional: relacionar ao tempo cronológico, ao tempo do mundo, o quanto dito no enunciado.

3.4.1 Considerações sobre Tempo e Aspecto

A expressão linguística do tempo é a manifestação de uma característica cognitiva universal: o tempo cronológico. Segundo Comrie (1976), o tempo gramatical é a gramaticalização da localização do tempo cronológico. Reichenbach (1948), propondo sua teoria para a estruturação dos tempos verbais, parte do pressuposto de que estes determinam o tempo em relação a um ponto de referência e ao momento do ato de fala de um dado enunciado. Como a enunciação é egocêntrica, o falante relaciona tudo ao seu ponto de vista, distribuindo e organizando “no tempo e no espaço os fatos e os objetos de que fala, tomando como ponto de partida o momento e o local em que se encontra” (COSTA, 1997, p.16).

Considerando esses aspectos, Reichenbach (1948) propõe uma descrição de como os tempos linguísticos se relacionam com o fenômeno do tempo cronológico, formulando uma

⁹ No original: “*il verbo è la parte variabile del discorso che, da solo o insieme ad altri elementi, fornisce, collocandole nel tempo, informazioni circa il soggetto della frase*”.

¹⁰ No original: “*il termine ‘verbo’ deriva dal latino verbum, ‘parola’. Il verbo, in effetti, è la parola per eccellenza: la parola più importante del discorso, senza la quale non è possibile formulare un pensiero di senso compiuto*”.

¹¹ No original: “*quella di collocare nel tempo l’informazione che esso dà riguardo al soggetto*”.

linha temporal sobre a qual instaura três pontos fundamentais: o momento da enunciação/fala (MF), o momento do evento (ME) e o momento de referência (MR). O primeiro, MF, é um momento do tempo cronológico em que um falante produz um enunciado; o segundo, ME, é o momento ao qual se refere o enunciado produzido pelo falante (MF), é o momento em que o evento (estado, processo, ação) acontece; o terceiro, MR, é um fragmento de um tempo cronológico já devidamente atualizado no discurso e que o falante toma como ponto de partida para localizar o momento ao qual a sua enunciação se refere, podendo ser, inclusive, outro evento localizado temporalmente já em relação ao MF.

Estabelecido o MF como momento central da enunciação, Reichenbach (1948) formula que há apenas três momentos que podem servir de MR para os eventos descritos pelo discurso, e que dois desses momentos se relacionam diretamente com o MF, são eles: presente, passado e futuro, aos quais chama “tempos absolutos”, e estabelece três divisões fundamentais para a localização dos eventos verbais na linha do tempo: presente, passado e futuro, que correspondem, respectivamente, à concomitância com o MF, à anterioridade ao MF e à posterioridade ao MF. Têm-se, então, a seguinte configuração:

- a) Presente – MF, ME, MR concomitantes;
- b) Passado – MF e MR concomitantes e ME anterior a esses;
- c) Futuro – MF e MR concomitantes e ME posterior a esses.

A esses tempos, Reichenbach (1948) acrescenta os tempos relativos, que são aqueles que tomam como ponto de referência um tempo absoluto. Segundo o linguista, as línguas do mundo podem apresentar as seguintes configurações para expressar:

- a) Um passado de um passado: ME anterior a MR, que é, por sua vez, anterior a MF;
- b) Um presente de um passado: ME e MR concomitantes e anteriores ao MF;
- c) Um futuro de um passado: ME posterior a MR, que é anterior a MF;
- d) Um passado de um futuro: ME anterior a MR, que é posterior a MF;
- e) Um presente de um futuro: ME e MR concomitantes e posteriores a MF;
- f) Um futuro de um futuro: ME posterior a um MR, também posterior a MF.

Essas configurações são as mais recorrentes nas línguas que existem no mundo. Contudo, nem todas as línguas fazem uso de todas essas configurações ou não possuem formalização para todas, usando, quando necessário, perífrases para expressar algumas delas. Isto porque, como afirma Jakobson (1969, p.90), “a verdadeira diferença entre as línguas não reside no que se possa ou não exprimir, mas no que deve ou não ser expresso pelos que as falam”.

Sob esse prisma, a categoria tempo é, pois, uma categoria dêitica, que depende da localização do falante no ato da enunciação para que ela possa ser atualizada. Tem como referência, portanto, o tempo cronológico, referindo-se às noções de presente, de passado e de futuro. Isto é, a categoria estabelece em que momento do tempo físico do mundo o enunciado é produzido, é a espacialização do enunciado em um momento do tempo físico. Desse modo, a categoria tempo é característica tanto da sentença quanto da enunciação, a qual se apoia no tempo físico do mundo.

A categoria aspecto, por sua vez, tem como referência o tempo interno de cada evento verbal, ME, isto é, o tempo físico que os compõe. Faz referência ao momento do desenrolar do processo verbal, e não tem relação alguma com o momento da enunciação, MF (CORÔA, 2005), isto é:

[...] o aspecto é indiferente a qualquer problema de localização ou ordenação recíproca de eventos, e permite, em vez disso, trazer à luz certos valores semânticos específicos inerentes aos tempos em relação às diferentes visualizações do processo adotadas pelo falante (BERTINETTO, 1986, p. 77-78, tradução nossa)¹².

A categoria aspecto trata da constituição temporal interna de uma situação (COMRIE, 1976), das diferentes maneiras de ver essa constituição, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases.

Tóth (1999b, p. 04) assim a define:

O aspecto é uma categoria que transmite as diversas modalidades de desenvolvimento da ação no tempo, isto é, categoria por meio da qual o falante, a partir das suas intenções comunicativas, ‘visualiza’, ‘apresenta’ a ação em si, escolhendo entre as diversas formas e pondo em destaque uma ou outra modalidade de desenvolvimento (TÓTH, 1999b, p. 04, destaques no original, tradução nossa)¹³.

É, desse modo, uma categoria marcada pela perspectiva do falante, sendo, pois, uma característica da sentença. Não deve, contudo, ser confundida com o modo, categoria que expressa as nuances de envolvimento/afastamento do falante sobre o quanto enunciado, bem como a realidade/irrealidade das proposições.

¹² No original: “*l’aspetto è indifferente a qualunque problema di localizzazione o di ordinamento reciproco degli eventi, e consente piuttosto di portare alla luce certe specifiche valenze semantiche che ineriscono ai tempi verbali in relazione alla diversa visualizzazione del processo adottato di volta in volta dal locutore*”.

¹³ No original: “*L’aspetto è una categoria che trasmette le diverse modalità di svolgimento dell’azione nel tempo, per meglio dire, categoria attraverso la quale il parlante, a seconda delle sue intenzioni comunicative, ‘visualizza’, ‘presenta’ l’azione stessa, scegliendo tra le diverse forme e mettendo in rilievo così l’una come l’altra modalità di svolgimento*”.

Segundo Šabršula (1972 *apud* CORÔA, 2005, p. 63), “o aspecto apresenta uma oposição binária: perfectivo e imperfectivo; além dessa oposição não há Aspecto, o que há são alguns fenômenos intimamente ligados a ele”. As noções de perfectivo e de imperfectivo remontam ao étimo latino: *perfectum*, concluído, e *imperfectum*, não concluído. Por meio do aspecto perfectivo, “o falante vê o evento como limitado, sem que sua duração ou o seu desenvolvimento sejam relevantes” (CORÔA, 2005, p.64), isto é, o tempo do evento é visto como um todo, do qual não é evidenciado o início, o curso, a duração ou o fim. Desse modo, o aspecto perfectivo “implica necessariamente que o fato verbal seja visto como um todo no qual se inclui o ponto terminal” (COSTA, 1997, p.33).

Com o imperfectivo, o falante, ou o escrevente, considera a temporalidade interna do evento, marcando-a de algum modo, “ou considerando-a como um fragmento de tempo que se desenrola – expressão da cursividade – ou selecionando fases desse tempo interno – expressão das fases inicial, intermediária ou final” (COSTA, 1997, p.30). É como se o falante se inserisse no evento e pudesse ver e acompanhar o desenrolar do processo. Essa metáfora espacial permite que se veja o processo como uma extensão na linha do tempo, e não mais como apenas um ponto. Assim, o aspecto “é compatível com qualquer noção temporal e não excluído por ela” (CORÔA, 2005, p.64).

Segundo Tóth (1999a) o aspecto perfectivo é marcado com o sema da totalidade-terminatividade, no sentido de que o evento expresso perfectivamente é visto como global e não fragmentado, isto é, não se destaca nenhuma fase do desenvolvimento da situação verbal. Por outro lado, o imperfectivo é marcado com o sema da indeterminação, isto é, com esse valor aspectual, o falante destaca algum momento do desenrolar da ação, e não determina, pelo menos, um dos lados do limite - início ou término - do evento.

Bertinetto (1986), em linha do que assevera Šabršula (1972 *apud* CORÔA, 2005), afirma que “se fôssemos nos basear exclusivamente nas características morfológicas da conjugação, não haveria muito a se notar sobre o aspecto em italiano, a não ser a oposição fundamental imperfeito e perfeito (BERTINETTO, 1986, p. 83, tradução nossa)¹⁴, e acrescenta que o problema é de natureza estritamente semântica, e que a presença de oposições morfológicas são um mero expediente externo para a expressão de distinções mais profundas e tendencialmente universais.

¹⁴ No original: “*se ci dovesse basare esclusivamente sulle caratteristiche morfologiche della coniugazione, non ci sarebbe molto da annotare sull’aspetto in italiano, a parte la fondamentale opposizione imperfeito e perfetto*”.

3.4.2 Considerações sobre o *imperfetto* italiano

Farkas (1988) destaca três áreas expressas pelo *imperfetto* italiano: Tempo, Modo e Aspecto. Tóth (1999a) acrescenta que, a par do que acontece nas línguas eslavas, em que o aspecto recebe formalização, o *imperfetto* italiano apresenta uma nítida solidariedade tempo-aspectual, a ponto de os valores aspectuais, não possuindo morfologização própria, serem expressos, em nível semântico-sintático, através da categoria do Tempo.

Neste trabalho, ocupar-nos-emos dos valores tempo-aspectuais do *imperfetto* italiano. Deixaremos fora da análise, portanto, os valores modais que essa forma congrega. Todavia, se necessário para confrontos e explanações sobre aqueles valores, faremos algumas breves explanações sobre estes. Isto porque, segundo o quanto afirma Tóth (1999a), o *imperfetto*, quando assume valores modais, “não apenas não perde as suas características temporais e aspectuais, como tais características (...) são indispensáveis para o realizar-se dos valores modais em questão” (TÓTH, 1999a, 4-5, tradução nossa)¹⁵.

Separando os percursos do aspecto perfectivo e do aspecto imperfectivo, Salvi e Vanelli (1992) consideram “o imperfeito e o aspecto indeterminativo como forma verbal adequada para expressar a indeterminação acerca do ulterior desenvolvimento do evento o acerca do número de repetições do evento considerado (SALVI E VANELLI, 1992, p. 53, tradução nossa)¹⁶.

Serianni (1988) já destacara a incompletude da ação no passado expressa pelo *imperfetto*, acrescentando que as coordenadas da ação passada (tempo de início, conclusão, etc.) permanecem não expressadas. O imperfeito é, pois, um tempo que apresenta o evento “em curso em um dado momento de referência no passado. Serve, então, como pano de fundo para eventos presentes perfectivamente” (SALVI & VANELLI, 1992, p. 56, tradução nossa)¹⁷.

Das configurações estabelecidas por Reichenbach (1948), o imperfeito é, em critérios temporais, **um presente de um passado**, uma vez que ME e MR são concomitantes e anteriores ao MF. De fato, de acordo com Tóth (1999a, p. 05):

¹⁵ No original: “*non solo non perde le sue caratteristiche temporali e aspettuuali, ma tali caratteristiche (...) sono indispensabili per il realizzarsi dei valori modali in questione*”.

¹⁶ No original: “*l'imperfetto e l'aspetto indeterminativo italiano come forma verbale adatta a esprimere l'indeterminatezza circa l'uteroiore svolgimento dell'evento o circa il numero di ripetizioni dell'evento considerato*”.

¹⁷ No original: “*in corso in un dato momento di riferimento nel passato. Serve quindi per fare da sfondo a eventi presenti perfettivamente*”.

(...) o presente, como tal, admite que o momento do evento inclua o momento da enunciação, de tal modo que, quando se fala, a ação da qual se fala está, seguramente, em curso. Isto significa também que, do ponto de vista do momento da enunciação, a ação pode ser considerada como um processo que pode ser marcado com o sema de **duração**, incompletude, **indeterminação** (TÓTH, 1999a, p. 05, grifos no original, tradução nossa)¹⁸.

Porque o presente é o tempo em que o ME é concomitante ao MR, e estes concomitantes ao MF, o seu correspondente temporal para fatos ocorridos no passado, é, diretamente o imperfeito, tempo no qual o ME e MR são, também, concomitantes, mas anteriores ao MF. Desse modo, o imperfeito carrega consigo alguns dos semas aspectuais do presente, tais como a **duração**, a **incompletude**, a **indeterminação**.

No domínio da **imperfectividade**, o **passado imperfectivo**, segundo Freitag (2011), recobre os seguintes valores:

- a) **Aspecto progressivo**: indica um **processo** colhido em um único instante do seu desenvolvimento. As condições mais importantes para definir o aspecto progressivo parecem ser a existência de **um instante de focalização no qual o processo é observado em pleno curso do seu desenvolvimento, e o estado de indeterminação acerca da prossecução do processo além desse instante**: *In quel momento Luca nuotava energicamente*;
- b) **Aspecto habitual**: diz respeito à regularidade de ocorrências de um evento. A visão habitual considera **cada microevento do macroevento como concluso** (BERTINETTO, 1996); a imperfectividade consiste, pois, na implicação de indeterminação, seja em relação ao número de repetições, seja em relação à eventual prossecução da série de microeventos: *In quel periodo Luca correva ogni pomeriggio*.
- c) **Aspecto contínuo**: implica uma ideia de indeterminação em relação à prossecução ou em relação ao número de repetições do processo; mas, diferentemente do aspecto progressivo, não contempla a individualização de um único instante de focalização; e, à diferença da acepção habitual, contempla a identificação de um quadro situacional único: *il bambino piangeva*.

Para o *imperfetto* italiano, Serianni (1988), distingue os seguintes valores tempo-aspectuais:

¹⁸ No original: “*Il presente, come tale, ammette che il momento dell’avvenimento includa il momento dell’enunciazione in modo tale che quando si parla, l’azione di cui si parla è sicuramente in corso. Questo significa anche che, dal punto di vista del momento dell’enunciazione, l’azione può essere considerata come un processo che può essere contrassegnato con il sema di duratività, incompiutezza, indeterminatività*”.

- a) **imperfetto descrittivo**: utilizado nas descrições, encarna perfeitamente a indeterminação do tempo: *Era un ragazzo solare, aveva i capelli biondi e gli occhi azzurri*;
- b) **imperfetto iterativo**: usado para expressar a repetição das ações num determinado espaço de tempo; acentua, portanto, o caráter habitual de um evento, quase sempre acompanhado com advérbios de frequência: *mia sorella mangiava sempre la pasta con un filo d'olio*;
- c) **imperfetto narrativo**: *imperfetto* no lugar do *passato prossimo*, com o escopo de narrar uma sequência de eventos perfectivos – concluídos no passado –, mas imperfectivizados, a partir da perspectiva do falante, que se engaja nas ações narradas e as visualiza do seu ponto de vista,

(...) trata-se de uma particular colocação espaço-temporal do falante em relação aos eventos, em consequência da qual a sobreposição dos eventos e das coordenadas temporais dos eventos de quem fala (lembramos que a colocação espacial da ação é confiada à categoria de pessoa), isto é, uma constelação de efeitos espaciais e temporais, faz surgir no interlocutor (ou no leitor) uma sensação como se este estivesse olhando uma cena de um filme (TÓTH, 1999b, p. 03-04, tradução nossa)¹⁹.

Esse *imperfetto* parece, todavia, não dar conta da predisposição imperfectiva, aproximando-se mais de características perfectivas. Serianni (1988) explica que seu ofício estilístico é prolongar a ação do evento verbal, imobilizando-a, em certo modo, diante dos olhos do leitor: *Carlo Giovannesi usciva di casa alle 9.06 e si trovava davanti alla metro alle 10 in punto, dopodiché arrivava in piazza di Spagna alle 10.35 e lì portava a termine la transazione*;

- d) **imperfetto conativo**: para enunciar projetos, desejos, ações que não se completaram: *quasi quasi cadevo dalla sedia!*
- e) **imperfetto di modestia**: usado para exprimir um desejo, como se quisesse dizer “queria fazer assim, mas, se você não quiser, não importa”: *volevo venire a trovarti mercoledì*. Ou pode ser utilizado quando se tem a intenção de colocar-se a disposição do interlocutor: *voleva?*; possui valor modal, como nas situações típicas de uso das frases: *volevo un caffè*, sendo, desse modo, comutável com o *condizionale*: *vorrei un caffè*.

¹⁹ No original: “*si tratta dunque di una particolare collocazione spazio-temporale del parlante rispetto agli avvenimenti, in conseguenza della quale la sovrapposizione delle coordinate temporali degli eventi e delle coordinate spaziali di chi parla (ricordiamo che la collocazione spaziale dell’azione è affidata alla categoria di persona), cioè una costellazione di effetti spaziali e temporali, fa insorgere una sensazione tale nell’interlocutore (o, meglio, nel lettore) come se guardasse una scena cinematografica*”.

- f) ***imperfetto irreal***; característico da língua falada, encontrado também em algumas narrativas, é usado no lugar do ***condizionale passato*** para indicar a hipotética consequência de uma ação que não se realizou no passado: *Se mi chiamavi, venivo*;
- g) ***imperfetto onirico e ludico***: utilizado nas descrições dos sonhos: *ho fatto un brutto sogno. Ero a Genova e cadevo dalla montagna rotolando nel burrone*; e nas brincadeiras infantis: *io ero il farabutto e lui l'uomo di legge*.
- h) ***imperfetto prospettivo***: utilizado, no lugar do ***condizionale passato***, para indicar o futuro no passado: *Marta era arrivata mercoledì mattina e ripartiva giovedì sera* em vez de *sarebbe ripartita giovedì sera*.

Do exposto, retira-se que os três primeiros tipos são usados em situações de caráter real (modo *realis*), enquanto os outros se situam em um plano de irrealidade, pressuposição, incerteza e imaginação (modo *irrealis*), pois, de acordo com Coan *et. al.* (2006), numa abordagem funcional, a modalidade é tratada, no contexto comunicativo, com os tipos lógicos definidos em: a) pressuposição (verdade necessária), b) asserção *realis* (verdade atual), c) asserção *irrealis* (verdade possível) e d) asserção negada (não-verdade).

3.4.3 Considerações sobre a aquisição/aprendizagem da temporalidade

Por ser uma manifestação cognitiva universal, a expressão das nuances temporais tem uma importância fundamental para os aprendizes e tem sido objeto de vários projetos de pesquisa. Pallotti (2018) afirma que, conforme os resultados de pesquisas realizadas, sobretudo, em âmbito europeu, aprendizes de italiano seguem quatro estágios de aprendizagem da expressão temporalidade.

Em um primeiro estágio, os aprendizes não apresentam meios morfológicos para expressar a temporalidade, utilizando uma forma única do verbo, correspondente, tipicamente à raiz verbal. Em alguns casos, principalmente com aprendizes de língua materna isolante, aparece, precocemente, o infinitivo como forma básica. Em todos os outros casos, o infinito aparece para expressar noções não-fatuais (futuro e hipóteses) ou de fundo em relação ao foco da narração (BERRETTA, 1990 *apud* PALLOTTI, 2018).

Em um segundo estágio, aparece a primeira oposição morfológica: formas para expressar ações passadas ou conclusas e ações presentes ou contínuas. De fato, pesquisadores identificaram que a oposição não é apenas, e, talvez, nem mesmo, temporal, mas aspectual, pois o participio passado (presente nas formas verbais do *passato prossimo*) indica não somente a

posição do evento antes do momento da enunciação, mas também que o evento é delimitado e concluído, noção característica do aspecto perfectivo. Neste contexto, situações passadas com aspecto durativo são ainda expressas pela forma básica.

Em um terceiro estágio, surge a necessidade de expressar a diferença entre eventos passados de caráter pontual e eventos ou estados de caráter durativo. O imperfeito aparece para cumprir essa função. É interessante destacar que, segundo pesquisas, o primeiro *imperfetto* a aparecer é *era/ero*, o verbo *essere* com função de cópula, seguidos de *avere* e de *potere*. De fato, o autor generaliza e assevera que “as formas do imperfeito são, primeiramente, aplicadas aos verbos que têm já por si um significado durativo ou estativo, assim como os primeiros participios são aplicados aos verbos inerentemente pontuais” (PALLOTTI, 2018, p. 52, tradução nossa)²⁰. Além disso, o *imperfetto* é tipicamente associado a enunciados que expressam o fundo de uma narração.

No quarto estágio, aparecem futuro e *condizionale*, seguidos pelo *congiuntivo*. Nesse nível, a principal noção que vem introduzida é a diferença entre factualidade e não factualidade. Na esteira do processo de aprendizagem do *condizionale* e do *congiuntivo*, entra-se, então, nas fases de aprendizagem da modalidade, que apresentam não poucas dificuldades para os aprendizes porque exigem e exigem tanto a compreensão das noções modais (semânticas) do enunciado como, também, a compreensão do mecanismo de encaixe das frases com as devidas correlações verbais.

Assim posto, a aprendizagem da expressão da temporalidade em língua italiana, exige um ensino que reconheça a sua complexidade – a qual, todavia, segue um ritmo regular, natural e genérico, identificável em diversos aprendizes de diferentes línguas – e que se proponha a atender as necessidades comunicativas do aprendiz. É importante, pois, que o material didático, como ferramenta principal do trabalho de ensino de línguas, esteja atento às informações sobre esse processo e que trate a temporalidade de forma adequada a se acompanhar o processo, de modo que não crie obstáculos nem queira antecipar etapas. Com o exposto referencial teórico, verificaremos, na seção a seguir, quais – e como – as características do *imperfetto* italiano são destacadas e abordadas pelo material NPI1.

²⁰ No original: “le forme dell’*imperfetto* vengono dapprima applicate ai verbi che hanno già di per sé un significato durativo o stativo, così come i primi participi vengono applicati a verbi inerentemente puntuali”.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO *IMPERFETTO* NO MATERIAL DIDÁTICO NPI1

Neste capítulo, discorreremos sobre o tratamento do *imperfetto* no material didático NPI1. Para tanto, trazemos, a seguir, uma descrição detalha dos aspectos físicos, estruturais e conteudísticos do material, os quais serão, após a disposição em prosa, elencados em um quadro, conforme os parâmetros para análise e avaliação de material didático fornecidos por Semplici (2016) e discutidos em seção anterior.

4.1 Descrição do material didático NPI1

Conforme informações dispostas no site da própria editora (EDILINGUA, 2019)²¹, NPI1 é o primeiro nível de um curso multimídia de italiano, destinado a jovens e adultos. Oferece em torno de 90 a 100 horas de lição em sala de aula. Informações dispostas na seção *Premessa* do *Libro* esclarecem que o manual é o resultado de uma revisão cuidadosa, feita a partir do *feed back* fornecido, nos últimos anos, por aqueles que o têm usado. Esta versão foi desenvolvida levando-se em consideração as novas exigências nascidas a partir das novas teorias e da realidade que o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e as certificações de italiano têm trazido.

Em relação ao aspecto metodológico e conteudístico, os autores afirmam que o material está mais **comunicativo** e mais **indutivo** que o anterior. Nesse aspecto, o aprendiz é sempre convidado a descobrir os novos elementos, sejam eles gramaticais ou não. O material propõe, desse modo, diversas situações comunicativas, sempre enriquecidas de espontaneidade e de naturalidade, em que a língua moderna encontra-se presente. Tais situações, desenvolvidas por meio de textos breves que versam sobre a cultura e a sociedade italiana, representam um sistemático trabalho sobre as quatro habilidades. Desse modo, “*l’intero libro è un costante alternarsi di elementi comunicativi e grammaticali*” (MARIN; MAGNELI, 2013, p. 03). Todos os tipos de atividades e exercícios foram desenvolvidos levando-se em consideração as tipologias das certificações *Celi*, *Cils*, *Plida* e outros diplomas.

Em relação ao aspecto físico-iconográfico, os autores afirmam que o material apresenta uma paginação moderna e cativante, o que facilita a consulta e faz de Nuovo Progetto Italiano um instrumento didático equilibrado, eficiente e simples no uso (MARIN; MAGNELI, 2013). O conjunto inteiro do material didático NPI1 é composto pelo *Libro*, pelo *Quaderno*, pela *Guida* e pelos seguintes materiais extras:

²¹ Disponível em: <<http://www.edilingua.it/it-it/Default.aspx>>.

- a) *I-d-e-e*, uma plataforma que situa todos os exercícios do *Quaderno* de forma interativa e uma série de recursos e instrumentos para estudantes e professores;
- b) *Glossario interativo*, aplicativo gratuito para *smartphone* e *tablet*, por meio do qual o aprendiz pode aprender e consolidar o léxico;
- c) *Software per la Lavagna Interattiva Multimediale*, o qual permite utilizar, de maneira interativa e sobre um único suporte, diversos subsídios didáticos, tais como áudios, vídeos, unidades didáticas, jogos, testes, entre outros;
- d) *Cd audio*, em versão natural, anexado ao *Quaderno*. A versão *rallentata*, elaborada sobretudo para alunos cuja língua materna é distante do italiano, está disponível para *download* gratuito no site da editora (EDILINGUA, 2019) e no *software* para a *Lim*;
- e) *CD-Rom interativo*. Compatível com todas as versões de Windows e MacIntosh, está disponível gratuitamente *on-line* no site da editora (EDILINGUA, 2019);
- f) *Dieci Racconti*, um compilado de dez breves textos organizados de forma gradual inspirados nas situações do *Libro*;
- g) os *Test di progresso*, disponíveis apenas *on-line* no site da editora (EDILINGUA, 2019);
- h) as *Chiavi degli esercizi*, disponíveis apenas *on-line* no site da editora (EDILINGUA, 2019), trazem o gabarito das questões do *Quaderno*.
- i) os *Glossari in varie lingue*;
- j) as *Attività online*, às quais o aprendiz é direcionado diretamente do site da editora (EDILINGUA, 2019), situadas em endereços seguros e controlados periodicamente;
- k) os *Progetti*, um por unidade, que propõem uma didática interativa e direcionada à ação (*task based learning*).

Neste trabalho, interessa-nos, em especial modo, o *Libro*, o *Quaderno* e a *Guida*. Desse modo, apresentaremos, a seguir, as características de cada compêndio.

O *Libro* cobre os níveis A1 e A2 do QECR e oferece 12 unidades didáticas, das quais uma introdutiva. Ao volume vem anexado um DVD de cerca de 90 minutos que apresenta uma novela didática que pode ser assistida ou durante as lições ou em plena autonomia. As unidades apresentam a seguinte estrutura e os seguintes objetivos:

- a) a página de introdução de cada unidade (*Per cominciare*) tem por objetivo despertar no aprendiz, por meio de diversas técnicas de reflexão e envolvimento

emotivo, a motivação indispensável, introduzindo o argumento principal da primeira seção e também da unidade inteira;

- b) na primeira seção, o aprendiz ouve e lê um trecho gravado e verifica as hipóteses formuladas e as respostas dadas nas atividades anteriores. Essa técnica de compreensão do contexto serve para levar o aprendiz a uma compreensão global inconsciente dos novos elementos;
- c) a seguir, o aprendiz relê o texto e presta atenção à pronúncia e à entonação e, quando necessário, procura e destaca no texto as novas formas gramaticais. Começa, desse modo, a fazer hipóteses sobre o uso desses novos elementos. Responde, depois, a uma atividade de compreensão e tenta inserir as palavras dadas em diálogos similares, porém não idênticos. Trabalha, portanto, sobre o significado e, de modo inconsciente, descobre as estruturas. Um pequeno resumo representa a fase final desta reflexão sobre o texto;
- d) a este ponto, o aprendiz começa a refletir sobre o novo fenômeno gramatical, procurando responder a perguntas simples e completando tabelas resumitivas com as formas ausentes. Tentam, a seguir, aplicar, em atividades orais simples, as regras aprendidas. As atividades para serem resolvidas em casa são indicadas na própria página da unidade no *Libro*;
- e) as situações comunicativas são, desse modo, apresentadas por meio de breves diálogos e, depois, sintetizadas em tabelas. Os *role-plays*, que podem ser desenvolvidos por uma ou várias duplas ao mesmo tempo, têm por objetivo o uso dos novos elementos e uma expressão espontânea que levará à autonomia linguística desejada;
- f) a seção *Conosciamo Italia* apresenta textos que versam diretamente sobre a cultura e a sociedade italiana e podem ser utilizados como breves provas para a compreensão escrita, para introduzir um novo vocabulário e, obviamente, para apresentar vários aspectos da realidade italiana;
- g) a unidade se encerra com a página de *Autovalutazione*, a qual compreende quatro breves atividades, sobretudo, sobre os elementos comunicativos e lexicais da própria unidade como da unidade anterior. As *Chiavi* com as respostas estão disponíveis em outra página. A indicação dos autores, para esse momento, é que o aprendiz seja encorajado a desenvolver estas atividades não como os testes comuns, mas como uma revisão autônoma.

Por sua vez, o *Quaderno* passou por uma revisão e agora é disposto em uma versão atualizada. Isto é, além da revisão aportada já pela passagem da versão *Progetto Italiano* para *Nuovo Progetto Italiano*, o *Quaderno* de *Nuovo Progetto* conheceu uma nova atualização orientada pela necessidade de oferecer ao professor e ao aprendiz um instrumento renovado, de trabalho e de estudo, que pudesse oferecer melhoramentos em relação às edições anteriores. Entre os melhoramentos conteudísticos realizados, Marin e Magnelli (2013) destacam:

- a) uma coerência maior de léxico entre o *Quaderno* e o *Libro*. Desse modo, exceto em raríssimas exceções, figuram no *Quaderno* apenas termos apresentados no *Libro*;
- b) foram utilizadas diversas tipologias de exercícios, contextualizados e acompanhados de materiais autênticos;
- c) formulação de uma abordagem em espiral para as estruturas e para as palavras encontradas em unidades precedentes, retomadas de modo sistemático em cada unidade;
- d) as instruções e os comandos foram revistos, a fim de evitar que problemas de compreensão possam surgir da leitura dos enunciados das questões/atividades;
- e) as atividades de vídeo foram postas ao término de cada unidade, a fim de integrar, de modo melhor, o vídeo aos demais recursos que compõem o curso, relacionando de forma direta o curso cartáceo e o recurso *on-line*;
- f) soma-se ao material um apêndice intitulado *Approfondimento grammaticale*, para dar ao aprendiz um instrumento de consulta ao alcance da mão e que o possa auxiliar nas reflexões sobre os principais fenômenos gramaticais.

Assim como o *Libro*, os exercícios foram elaborados levando-se em consideração as tipologias das certificações *Celi*, *Plis*, *Plida* e outros diplomas.

Em relação ao aspecto estrutural, nesta versão atualizada²², as unidades refletem sempre a mesma subdivisão por seções do *Libro* e à organização das indicações de atividades contidas neste último. Além dos exercícios orientados a partir do conteúdo abordado pelo *Libro*, o *Quaderno* apresenta os *Test Finali*, ao término de cada unidade, 4 *Test di ricapitolazione*, a cada 3 unidades, um *Test generale finale* e dois *Giochi didattici*, tipo jogo de trilha. O primeiro retoma os *inputs* mais significativos das primeiras seis unidades, o segundo é um epílogo do inteiro volume.

²² Em maio de 2019, a editora Edilingua apresentou ao mercado a versão mais recente do material *Progetto Italiano*, o *Nuovissimo Progetto Italiano 1*, composto por livro do estudante, caderno de exercícios e todos os subsídios que acompanharam o *Nuovo Progetto Italiano*.

Em relação ao aspecto físico-iconográfico, o volume é totalmente colorido. Em relação à edição anterior, foi renovado e ampliado com novas fotos e ilustrações funcionais ao exercício. Acreditam os autores que, com as reformulações efetuadas, o *Quaderno* torna mais fácil, mais veloz, mais motivante e mais moderno o material NPI1.

A *Guida* é destinada a todos os profissionais que utilizam o NP1 nos cursos de italiano LE e L2. O compêndio respeita a estrutura do *Libro*. No início de cada unidade, encontra-se um epílogo das estruturas comunicativas, lexicais e gramaticais e os argumentos de cultura tratados. Além disso, apresenta uma lista de materiais extras para o desenvolvimento das atividades didáticas. São, em geral, fichas para serem fotocopiadas e usadas em sala de aula, fornecidas ao término de cada unidade. Para todas as atividades apresentadas no *Libro*, a *Guida* fornece sugestões, conselhos e indicações detalhadas sobre os procedimentos que o professor pode adotar para desenvolvê-las. Encontram-se na *Guida*, também, as respostas das atividades propostas no *Libro*. Oferece, ainda explicações que tornam mais simples a apresentação dos temas gramaticais, trazendo, inclusive fichas específicas que o professor pode usar com os alunos, a fim de que possa avaliar e fixar definitivamente o quanto aprendido ao longo da unidade. São oferecidas a transcrição dos diálogos e dos trechos presentes no *Libro* ou no *Quaderno*, as chaves de correção dos exercícios do *Quaderno*. Em suma, a *Guida* oferece ao professor um amplo material de consulta e de apoio ao trabalho docente em sala de aula, tornando-o mais dinâmico e lógico.

As informações acima apresentadas, somadas às demais que encontramos ao analisar o material como um todo, estão dispostas no quadro 1, a seguir, elaborado a partir dos parâmetros de análise de material didáticos encontrados em Semplici (2016):

Quadro 1 – Parâmetros de análise e informações sobre o material didático *Nuovo Progetto Italiano 1*.

PARAMETRO	INFORMAÇÃO ENCONTRADA
Autores	Telis Marin e Sandro Magnelli: <i>Libro dello studente</i> . Telis Marin, Sandro Magnelli e Lorenza Ruggieri: <i>Quaderno degli esercizi</i> . Maria Grazia Tommasini: <i>Guida per l'insegnante</i> .
Editora	Edilingua.
Ano de edição	2013
Destinatário	Jovens e adultos estrangeiros, residentes na Itália ou outro país, com nível de competência linguística A1 e A2, que buscam uma formação linguística a fim de enfrentar os testes de proficiência linguística ou usar a língua em algum âmbito setorial.
Tipo de material	Manual clássico acompanhado de subsídios vários
Objetivo principal	Competência linguística: fonética, morfossintaxe, léxico, aspectos textuais e reflexão metalinguística.

	Competência comunicativa. Competência sociocultural presente e integrada. Desenvolvimento das habilidades: orais, escritas e integradas. Certificações: <i>Celi, Cils, Plida</i> .
Indicações para o docente	Explícitas na <i>Guia</i> .
Configuração gráfica	Ilustrações e cores funcionais à didática.
Índice	Detalhado: elementos comunicativos e lexicais, elementos gramaticais e funcionais.
Escansão do texto	Modelo operativo é unidade didática, respeitando à gradualidade
Textos input	Variedade: apenas <i>standard</i> Tipos: descritivos, narrativos, expositivos, argumentativos, injuntivos. Gêneros: diálogos, tirinhas, receita, publicidade, anúncio, instruções, bilhete, panfleto, etc.
Apresentação da gramática	No interior da unidade, de forma indutiva.
Instruções	Construção paratática em registro informal, claras e, quase sempre, com exemplos.
Tipo de atividades e técnicas	Atividades gramaticais, estruturais, comunicativos, lexicais, textuais, baseados sobre imagens e lúdicos. Referência explícita à abordagem comunicativa, método nociónal-funcional.

Fonte: adaptado de SEMPLICI (2016).

4.2 O material didático NPI1 e o Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas

Como explicitado na seção **Premessa**, o material didático NPI1 está em linha com as exigências nascidas das realidades do QEQR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) para o ensino de línguas. Assim posto, discorreremos de forma breve sobre o que é o QEQR.

Fruto de um longo processo que teve início em 1991, elaborado pelo Conselho da Europa, na figura de diversas instituições de ensino e de pesquisa europeias, no âmbito do projeto *Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural* e apresentado à comunidade em 2001, o QEQR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) para o ensino de línguas constitui, ao lado do Portfolio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa. Esse documento oficial:

[...] fornece aos que tutelam a Educação, aos autores de programas, aos professores, aos formadores de docentes, aos organismos de certificação, etc., os meios para reflectirem sobre a sua prática actual, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19).

Em outras palavras, fornece uma base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos. Desse modo, torna mais transparente a estrutura de cursos, programas e qualificações, visando a promover a cooperação internacional na área das línguas vivas. Em sua elaboração não foi negligenciada a enorme complexidade da linguagem humana. Fatores sociais, psicológicos e educativos são contemplados nesse documento, que procura, desse modo, analisar a competência em língua em suas diversas componentes. Estabelecido que, porque são agentes sociais, “todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade” (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 19), a abordagem intercultural se apresenta, pois, como um dos marcos teóricos base desse documento.

Como documento que integra toda uma comunidade formada por diversas nações que, por sua vez, são pontuadas por diversas realidades linguísticas, o QECR não poderia deixar de lado questões de âmbito político, como projetos educacionais, internacionalização e relações diplomáticas e sociais. Neste trabalho monográfico, interessam-nos, em essência, as questões de âmbito educacionais que estão relacionadas ao uso da linguagem e, em especial, ao ensino de línguas. Em relação a este último aspecto, o QECR afirma que:

É necessária uma maior intensificação da aprendizagem e do ensino de línguas nos países-membros para a promoção de uma maior mobilidade, uma comunicação internacional mais eficaz, combinada com o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, um maior acesso à informação, uma interação pessoal mais intensa, melhores relações de trabalho e um entendimento mútuo mais profundo (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 25).

Para cumprir esse objetivo, fez-se necessária a elaboração de um Quadro de Referência, o qual, para cumprir suas funções, deveria ser:

- a) abrangente. Precisa, pois, especificar um leque de conhecimentos linguísticos, de capacidades e de usos tão amplo quanto possível (sem tentar, evidentemente, estabelecer *a priori* todos os usos possíveis da língua em todas as situações – o que é uma tarefa impossível);
- b) transparente. A informação deve, pois, ser claramente formulada e explícita, disponível e rapidamente compreensível pelos utilizadores;
- c) coerente. A descrição deve ser isenta de contradições internas. No que diz respeito aos sistemas educativos, a coerência exige que haja uma relação harmoniosa entre as suas componentes:

- a identificação de necessidades;
- a definição de objetivos;
- a delimitação de conteúdos;
- a seleção ou produção de materiais;
- a elaboração de programas de ensino/aprendizagem;
- a escolha dos métodos de ensino e de aprendizagem usados;
- a avaliação e a testagem.

Um quadro como o exposto acima deve estar relacionado com uma representação de conjunto muito geral do uso e da aprendizagem das línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29). A **abordagem** adotada é, portanto, **orientada à ação**, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico.

Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Deste ponto de vista, qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua pode ser descrito do seguinte modo:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

Afirma o texto do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) que, como o processo de aprendizagem é contínuo e individual, um falante de uma língua não tem nunca as mesmas competências, nem as desenvolve da mesma maneira que outro, quer se trate de falantes nativos ou de aprendizes estrangeiros. Desse modo, qualquer tentativa para definir os níveis de proficiência seria, de certo modo, arbitrária. Todavia, para a elaboração de programas e exames, o processo de aprendizagem pode ser segmentado em escalas para que se tenha uma noção dos níveis a serem atingidos. O número de níveis e a sua caracterização vão depender, obviamente, da organização de cada sistema educativo e do objetivo que presidiu à sua elaboração.

A progressão nos níveis não é meramente uma ascensão em uma escala vertical. Nenhuma escala ou conjunto de níveis pode afirmar-se assim tão linear. Há mesmo, na verdade, um consenso generalizado sobre o número e a natureza dos níveis apropriados à organização da aprendizagem das línguas e a um reconhecimento público dos resultados. Por isso, um Quadro de Referência com seis níveis gerais abrange integralmente o espaço da aprendizagem pertinente para os aprendizes de línguas, o qual se configura conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
--	----	---

Fonte: Conselho da Europa (2001).

Como explicitado na seção **Premessa** do *Libro* e do *Quaderno* e da *Guida*, o material didático NP1 cobre os níveis A1 e A2 do QECR. Durante a análise do material, em que buscaremos identificar como se dá o tratamento do elemento linguístico *imperfetto* dentro da unidade didática em que é apresentado, verificaremos se, de fato, o conteúdo linguístico-comunicativo apresentado ao lado do *imperfetto*, e do qual este também é parte, corresponde ao que preconizado por aquele documento.

4.3 A sequência didática do imperfetto no *Nuovo Progetto Italiano 1*

No material didático NP11, o *imperfetto* surge pela primeira vez na unidade 7. De acordo com o índice, presente na página 195 do *Libro*, e com as indicações presentes na *Guida*, são abordados, nessa unidade, os seguintes elementos gramaticais e seus respectivos usos:

- a) formas e usos do *imperfetto*: verbos regulares, irregulares e modais;
- b) *passato prossimo* em correlação com o *imperfetto*;
- c) forma e usos do *trapassato prossimo*.

A fim de se atingir as seguintes habilidades comunicativas:

- a) contar a trama de um filme;
- b) falar de lembranças;
- c) descrever hábitos do passado;
- d) contar e descrever ao passado;
- e) colocar em ordem cronológica diversas ações do passado;
- f) expressar acordo ou desacordo;
- g) falar de cinema.

Em relação à sociedade e à cultura italiana, estão presentes textos sobre:

- a) o cinema italiano moderno: atores, diretores, filmes do cinema contemporâneo;
- b) o grande cinema italiano: atores e diretores do passado de fama internacional. O neorealismo.

A figura 1, a seguir, é um recorte do índice do Libro e apresenta o conteúdo da unidade 7.

Figura 1 – Índice da unidade 7

Unità 7	Al cinema	pag. 102
A Un film	Raccontare la trama di un film	Indicativo imperfetto: verbi regolari e irregolari
B Ricordi che risate?	Parlare di ricordi Descrivere abitudini del passato Raccontare e descrivere al passato	Uso dell'indicativo imperfetto Imperfetto o Passato prossimo? Verbi modali all'indicativo imperfetto
C Avevamo deciso di andare al cinema...	Collocare in ordine cronologico più azioni al passato	Trapassato prossimo Uso del Trapassato prossimo
D Sei d'accordo?	Esprimere accordo o disaccordo Parlare di cinema	
E Abilità. Espansione dei contenuti dell'unità attraverso alcune abilità (ascoltare, parlare, scrivere)		
Conosciamo l'Italia: Il cinema italiano moderno. Attori, registi, film del cinema contemporaneo Il grande cinema italiano. Attori e registi del passato di fama internazionale. Il neorealismo		

Fonte: Marin e Magnelli (2013, p. 195).

Veremos, então, como o *imperfetto* é tratado nesta unidade, bem como quais orientações são enfatizadas na *Guida* para um melhor aproveitamento dos recursos do material didático e para o desenvolvimento e progressão dos assuntos abordados.

No *Libro*, a unidade 7 começa na página 102 e termina na página 116. Está dividida em 8 seções:

- a) *Per cominciare*;
- b) *A – Un film*;
- c) *B – Ricordi che risate?*;
- d) *C – Avevamo deciso di andare al cinema*;
- e) *D – Sei d'accordo?*
- f) *E – Abilità*;
- g) *Conosciamo l'Italia*;
- h) *Autovalutazione*.

A primeira seção, ***Per cominciare***, apresenta quatro itens. O primeiro deles é uma pergunta dirigida aos alunos. Questiona se vão com frequência ao cinema, qual o último filme que assistiram e quando. Para esse tópico, a *Guida* sugere que o professor, antes das perguntas, escreva, na lousa, a palavra ***cinema***, pergunte aos alunos que coisas podem ser relacionadas à palavra escrita e escreva ao redor dela as associações feitas.

O segundo item pergunta aos alunos quais, entre as palavras dadas – todas relacionadas a filmes e a cinema –, são conhecidas por eles.

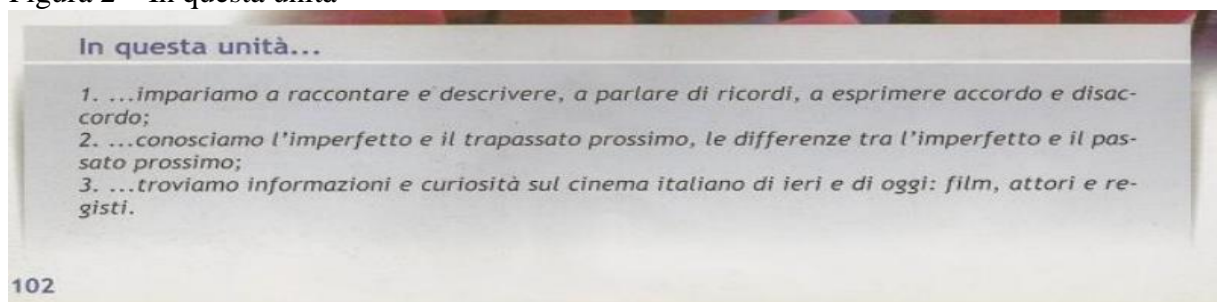
O terceiro item convida os alunos a, depois de terem observado as imagens presentes na página seguinte (p. 103), formularem hipóteses e, a partir delas, elaborar a trama

de um filme, usando, também, as palavras dadas no tópico 2. Embora até esse momento não apareça nenhuma forma de *imperfetto*, percebemos que os autores propõem uma abordagem indutiva para este que é o argumento gramatical principal da unidade, pois, ao questionarem sobre **quando** assistiram e **qual** o tipo de filme que assistiram, propõem ativar no aprendiz as suas próprias recordações, assim como ativar as formas de contar eventos passados e fazer as devidas descrições desses eventos. Além disso, procuram envolvê-lo emocionalmente na atividade, abrindo espaço para a exposição de aspectos da sua vida íntima e social. Introduce, dessa forma, o elemento cultural principal de toda a unidade.

Após a formulação das hipóteses, os alunos são expostos a um áudio em que dois interlocutores (um diálogo, portanto) conversam sobre um filme assistido por um deles. As orientações da *Guida* dizem para que o professor os faça ouvir o diálogo e que se concentrem sobre as informações úteis para confirmar as hipóteses elaboradas e para completar as frases dadas no tópico. São seis as frases para completar e, entre elas, aparecem já cinco formas do *imperfetto* – *il film era un... un giorno Roberto ha capito che Greta aveva... quando tornava non aveva voglia ... Robert ha seguito Greta per... Greta credeva di essere...* – e três do *passato prossimo* – a última destas está no trecho a ser completado – *... è sparita di nuovo*.

Seguindo o estilo que lhe é próprio, ao fim da página da seção **Per cominciare**, o material apresenta os temas gramaticais e os elementos comunicativos, lexicais e socioculturais que serão tratados na unidade, como pode ser verificado na figura 2, a seguir.

Figura 2 – In questa unità



Fonte: Marin e Magnelli (2013, p. 102).

A primeira seção, **Per cominciare**, configura, pois, conforme os modelos operativos da UD (FREDDI, 1999), a **fase da motivação**.

A seção **A – Un film** se inicia com o texto escrito do diálogo motivador da atividade 4 da seção **Per cominciare**. Trata-se de um diálogo entre dois personagens, Giulia e Sergio, em que aquela questiona porque este não fora ao cinema com ela na noite anterior. Após lamentar a sua ausência, Sergio pede que Giulia lhe conte a trama do filme.

As orientações da *Guida* sugerem que o professor peça aos alunos que, enquanto ouvem o áudio com o diálogo (item 1), acompanhem lendo a devida transcrição, prestando atenção especial à pronúncia e sublinhando palavras sobre as quais apresentem dificuldades. Ao término da segunda audição, o professor pode pedir que os alunos leiam o texto e retirem eventuais dúvidas de pronúncia (item 2).

No texto em questão, por se tratar de uma narração sobre um fato passado, aparecem 10 formas do *passato prossimo* e, acompanhando-as, 16 formas do *imperfetto*:

- a) *Passato prossimo*: *perché non sei venuto ieri; Il protagonista, Robert, ha conosciuto; un giorno ha capito; una sera ... è squillato il suo telefono; è uscita in fretta; Robert, questa volta, ha seguito Greta; cos'ha scoperto; com'è finita la storia; hanno deciso di sposarsi; un giorno prima del matrimonio è sparita.*
- b) *Imperfetto*: *era proprio un bel film, avevo tanto da studiare, era un thriller psicologico, all'inizio tutto andava bene, Greta aveva un qualche segreto, aveva un altro, eh? Ogni tanto spariva e quando tornava non aveva voglia di parlare, lui non chiedeva spiegazioni, lei aveva sempre la scusa pronta; mentre guardavano la tv; andava da un psicologo; viveva una vita doppia; credeva di essere un'altra persona; sembrava stare bene.*

É interessante observar que, embora o tratamento da oposição *imperfetto* e *passato prossimo* seja explanado apenas na página 107, dentro da seção **B – Ricordi che risate?**, já nessa fase tal distinção aspectual é delineada. De fato, observando as frases em que aparece cada forma verbal de *passato prossimo* e de *imperfetto*, podemos encontrar marcadores temporais que delineiam os traços de:

- a) pontualidade das ações expressas por aquelas formas – *perché non sei venuto ieri; un giorno ha capito; una sera ... è squillato il suo telefono; Robert, questa volta, ha seguito Greta; un giorno prima del matrimonio è sparita.*
- b) indeterminação do tempo transcorrido: *all'inizio tutto andava bene; lei aveva sempre la scusa pronta; mentre guardavano la tv;*
- c) repetição das ações num determinado espaço de tempo: *Ogni tanto spariva e quando tornava non aveva voglia di parlare.*

Desse modo, o livro apresenta, de forma indutiva, além das funções do imperfeito, as particularidades do aspecto imperfeito e do aspecto perfeito e os traços particulares de cada um. Nesse percurso, trata primeiramente do **uso e das funções**, ao apresentá-los em seu contexto de uso prototípico – isto é, um diálogo em que os falantes conversam sobre eventos do passado – e em seguida **a forma**, a qual será explicitada nos itens

4, 5 e, em especial, 6. Este percurso, após a fase da motivação, configura, pois, conforme os modelos operativos da UD (FREDDI, 1999), o **momento de análise da fase da globalidade**.

O item 3 (p. 104) da seção pede que o aluno responda a quatro perguntas. A primeira e a última apresentam verbos conjugados no *passato prossimo*, a segunda e a terceira apresentam verbos conjugados no *imperfetto*. A solução dessas respostas prevê que o aluno retorne ao texto e retire dele fragmentos que satisfaçam como respostas. Este percurso, após a fase da motivação, configura, pois, conforme os modelos operativos da UD (FREDDI, 1999), o **momento de síntese da fase da globalidade**.

O item 4 (p.104) traz uma atividade em que o aluno deve completar fragmentos de um diálogo com as formas verbais conjugadas dadas, as quais estão dispostas graficamente ao lado do diálogo, em ordem aleatória, isto é, a sequência das formas verbais não acompanha a sequência de espaços a serem preenchidos. O diálogo em questão, inédito na unidade, é o trecho final do diálogo apresentado na página anterior. O fragmento apresenta dez lacunas e dez formas verbais, das quais duas são de *passato prossimo* – *è suonato, è uscita* – e sete são de *imperfetto* – *guardavano, doveva, credeva, andava, viveva, spariva, aveva*.

O item 5 (p.104) pede que o aluno resuma, de forma breve, usando entre 40 e 50 palavras, a trama do filme contada nos dois fragmentos do diálogo de Giulia e Sandro. Por se tratar de um texto em que se narram fatos do passado, presume-se que o aluno insira nele formas do *imperfetto* e do *passato prossimo*. É importante destacar que essa atividade atende a uma das exigências do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), que entende a linguagem numa perspectiva sociocomunicativa: a habilidade de mediação. Segundo este documento,

Tanto nos modos de recepção como nos de produção, as actividades escritas e/ou orais de mediação tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar directamente. A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a recensão fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 36).

Desse modo, porque reprocessam um texto já existente, as atividades linguísticas de mediação desempenham um papel importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades. Esses dois últimos itens, 4 e 5, correspondem, respectivamente, aos dois momentos da **fase de fixação** da UD (FREDDI, 1999). O primeiro diz respeito ao trabalho do aluno por meio de imitação e analogia aos esquemas identificados, o segundo diz respeito ao uso personalizado e criativo da língua.

O item 6 (p. 105) apresenta uma tabela e pede que o aluno complete lacunas com formas verbais. A tabela em questão indica o tempo verbal *imperfetto* e traz o paradigma das

três conjugações. Os verbos mostrados como exemplos são *parlare*, *leggere*, *dormire*, respectivamente da primeira, da segunda e da terceira conjugações. A presença desses verbos deixa clara a exposição da conjugação de verbos regulares. Chega-se, desse modo, a apresentação explícita das formas verbais.

Logo em seguida, o item 7 (p. 105), solicita que o aluno, observando a tabela do item anterior, construa frases como a do modelo dado.

São, ao todo, seis frases que o aluno deve construir. Em todas elas, são dados os verbos no infinito e as respectivas pessoas em que estes devem ser conjugados – *venire*, *loro*; *portare*-*loro*; *preparare*-*mia madre*; *guardare*-*io*; *pulire*-*Monica*; *andare*-*io*; *andare*-*tu*; *parlare*-*lui*; *rimanere*-*tutti* – e, na periferia destes, marcadores temporais que atualizam os traços da progressividade, da habitualidade e da continuidade: *ogni volta che*, *quando*, *mentre*, *ogni estate*, *ieri mattina alle 11*.

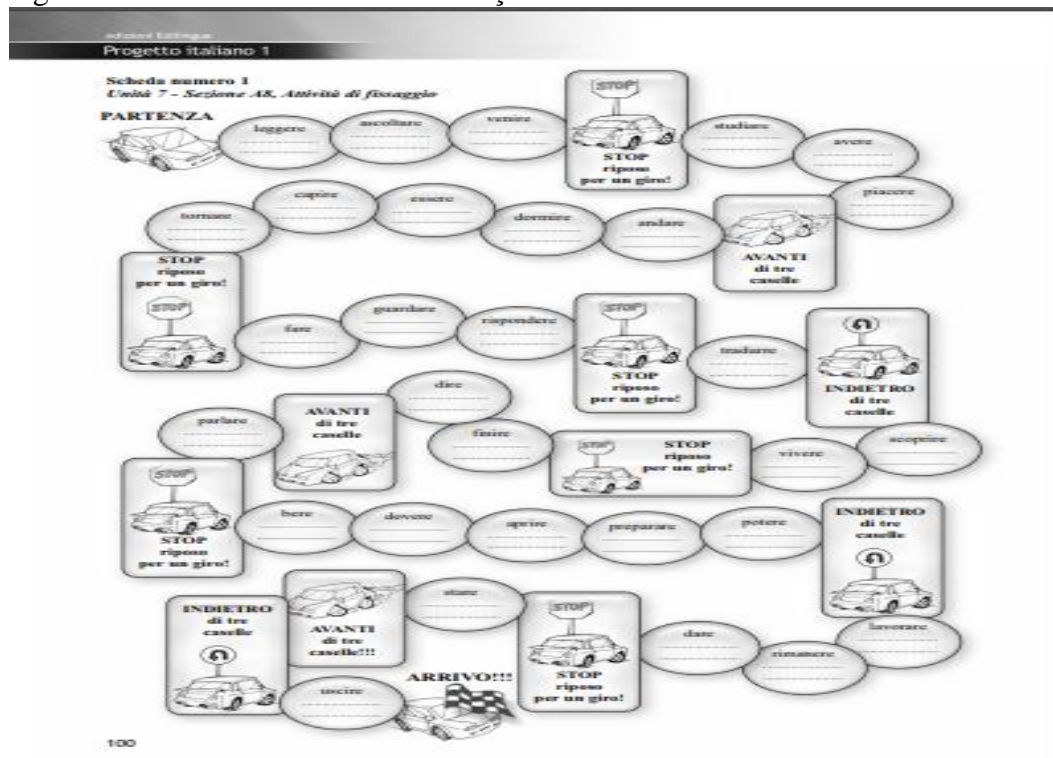
Esse momento configura a **fase da reflexão** da UD (FREDDI, 1999), isto é, a fase em que o aprendiz trabalha de forma explícita, refletindo sobre os mecanismos linguísticos-comunicativos. Neste caso, o aluno é instigado a refletir sobre a forma verbal conjugada no *imperfetto* para expressar:

- a) a indeterminação da prossecução do evento: *mentre marta puliva la casa, sono arrivati gli ospiti, dove tu andavi ieri mattina alle 11?*;
- b) a regularidade das ocorrências de um evento: *ogni volta che venivano da noi, portavano dei cioccolatini, quando mia madre preparava da mangiare, io guardavo la tv, ogni estate andavo al mare con i mei suoceri, quando parlava lui, tutti rimanevano a bocca aperta*;
- c) ou de um quadro situacional de único: *quando parlava lui, tutti rimanevano a bocca aperta*.

Após essa atividade, uma indicação remete aos exercícios 1, 2 e 3 do *Quaderno*. O oitavo e último item (p. 105) da seção **A – Un film**, apresenta uma tabela para ser completada. Esta apresenta o título *imperfetto irregolare* e traz os verbos *essere*, *bere*, *dire* e *fare* conjugados e com algumas lacunas a serem preenchidas com as formas corretas. Dessas, a forma *era*, do verbo *essere*, fora visto anteriormente nos diálogos do áudio, a forma *dicevi* e *faceva*, dos verbos *dire* e *fare*, respectivamente, podem ser inferidas a partir de todas as outras formas já apresentadas. A elas são acrescentadas a forma *ponevo*, do verbo *porre*, e a forma *traducevo*, do verbo *tradurre*, para que o aluno chegue, por meios indutivos, às demais pessoas da conjugação e de outros verbos derivados/similares a estes, como *proporre*, *comporre*, *condurre*, *dedurre*, etc. Após essa atividade, uma indicação remete aos exercícios 1, 2 e 3 do

Quaderno. A Guida propõe uma atividade de fixação em forma de jogo de trilha, cujo tabuleiro está na página 100, como material para ser fotocopiado. Em grupo de três ou quatro pessoas, os alunos lançam o dado, se movem até a casinha indicada e conjugam o verbo no imperfetto na pessoa correspondente ao número obtido e o escrevem na folha. Comandos de pausa ou de retorno ao início do jogo enriquecem o jogo, tornando mais interessante o caráter lúdico competitivo.

Figura 3 – Atividade de lúdica de fixação



Fonte: Tommasini (2016, p.100).

Na página 106, começa a seção **B – Ricordi che risate?** Nesse segundo momento de reiteração e progressão do *imperfetto* no NP1 (e seu respectivo contraste com o *passato prossimo*, bem como particularidades dos verbos modais nos tempos supraelencados), os autores escolheram o tema **viagem e férias** como o argumento condutor dessa sequência didática. O primeiro item (p. 106) apresenta um diálogo entre duas amigas – não nominadas – que conversam sobre as férias passadas na Sicília. Imagens ilustrativas de praias, templos e ruínas antigas dessa região estão presentes na página, a fim de envolver emocionalmente o aluno na atividade proposta. De fato, a *Guida* (p. 95) sugere que o professor, primeiro chame a atenção dos alunos para as fotos e os instigue a associar a outras coisas e, a partir dessas

associações, fazer hipóteses sobre o tema do diálogo – **fase da motivação** (FREDDI, 1999), para depois, partir para a leitura do texto – **fase da globalidade** (FREDDI, 1999).

A atividade de *role-play* proposta no item 2 (p. 106) solicita que o aluno retorne ao diálogo anterior (item 1) e encontre nele – **fase da análise** (FREDDI, 1999) expressões usadas para contar:

- a) sobre uma pessoa ou um evento importante de que se lembre;
- b) uma situação estranha que já viveu;
- c) sobre um filme importante que já viu;
- d) sobre as suas melhores férias;
- e) sobre uma brincadeira que pregou em algum amigo.

Nessa atividade, o colega responderá às suas perguntas. Além das expressões dadas no comando, são fornecidas outras expressões para falar de lembranças, tais como *ricordo che, ti ricordi quando? mi ricordo quella volta che..., non dimenticherò mai....* Este momento configura a **fase da fixação** da UD (FREDDI, 1999), em que o aluno, primeiro por imitação, depois por criatividade, faz uso da língua. Diferentemente da fase da fixação anterior, em que o aluno trabalhou com as habilidades de produção escrita e de mediação, nessa nova fase de fixação o aluno trabalhará a produção oral, exercitando as funções comunicativas estabelecidas como metas no índice da unidade.

Após esse momento, o item 3 (p. 107) traz uma tabela intitulada *imperfetto o passato prossimo?*. É, claro, a **fase da reflexão** da UD (FREDDI, 1999). De fato, nesta tabela são expostas de forma explícita as funções do *imperfetto* e seus usos em enunciados em que estão presentes o *passato prossimo*. Dividida em cinco partes, a tabela apresenta a função do *imperfetto* e, ao lado, exemplos de frases para cada função. É importante destacar que, com exceção de três frases, todas as demais apresentam um marcador temporal na sua periferia. Desse modo, a primeira parte esclarece que o *imperfetto* é usado em frases em que se expressam:

- a) ação passada habitual-repetida: *di solito andavo al mare in macchina, da Giovane non studiava molto, venivano ogni giorno a casa mia;*
- b) ação em um momento preciso não concluída: *ieri alle 10 dormivo; il 3 marzo ero già in Italia, tre anni fa lavoravo ancora in banca.*

Em outras palavras, destaca, nos exemplos em **a**, o aspecto habitual do passado imperfeito italiano (FARKAS, 1998; FREITAG, 2006) e a função iterativa do *imperfetto* (SERIANNI, 1988). Em **b**, destaca o aspecto contínuo do passado imperfeito e a função descritiva do *imperfetto*.

A segunda parte esclarece que o *imperfetto* é usado em frases em que se expressam ações contemporâneas: *mentre mangiavo, leggevo il giornale; quando parlava, era sempre nervoso; camminava e parlava*. A primeira frase destaca o aspecto contínuo do passado perfectivo e a função descritiva do *imperfetto*; a segunda destaca, na prótase, o aspecto habitual do imperfectivo e a função iterativa do *imperfetto*, e, na apódose, o aspecto contínuo do imperfectivo e a função descritiva do *imperfetto*, servindo, inclusive, de fundo para o evento enunciado na prótase; a terceira frase destaca, na primeira parte da parataxe, o aspecto progressivo do imperfectivo e a função descritiva do *imperfetto*, e, na segunda parte, o aspecto habitual do imperfectivo e a função iterativa do *imperfetto*.

A terceira parte esclarece a pontualidade do *passato prossimo*, determinando-a como ações concluídas no passado. Desse modo, estabelece a principal oposição entre *passato prossimo* e *imperfetto*: a incompletude dos eventos expressos por verbos conjugados nesta forma (Šabršula, 1972 *apud* CORÔA, 2005, p. 63). Soma-se a essa a quarta parte, em que é esclarecido que o *passato prossimo* é usado para expressar seguidas ações concluídas no passado, em uma sucessão cronológica de eventos marcada pelo princípio icônico da ordem linear (GIVÓN, 1984 *apud* CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015). Este princípio diz que “a informação mais importante tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática, de modo que a ordem dos elementos no enunciado relava a sua ordem de importância para o falante” (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015, p. 24). Em outras palavras, posto que, sob a perspectiva funcional da linguagem, a estrutura da língua reflete a estrutura da experiência, tal princípio assevera que o falante põe, no enunciado, as ações conforme a ordem cronológica que elas acontecem no mundo (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015).

A quinta parte esclarece que o *imperfetto* é usado para expressar ações em curso interrompidas: *mentre camminavo, ho incontrato Livio; quando ero a Roma, ho visitato il Vaticano; mentre ero in macchina, è suonato il cellulare*. Em todas as três frases, o *imperfetto*, acompanhado de advérbios de tempo, serve como pano de fundo para as ações expressas perfectivamente pelo *passato prossimo* (TOTH, 1999a). Na prótase da primeira frase, destaca-se o aspecto progressivo do imperfectivo, enquanto na prótase da segunda e da terceira frase destaca-se o aspecto contínuo do *imperfetto* e a função descritiva do *imperfetto*.

Continuando o percurso da UD, o item 4 (p. 108) solicita que o aluno, observando a tabela do item anterior, construa frases como a do modelo dado. Diferentemente da atividade similar proposta na página 105, nesta o aluno deve fazer escolhas entre o *imperfetto* e o *passato prossimo*. São, ao todo, seis frases que o aluno deve construir. Em todas elas, são dados os verbos no infinito e as respectivas pessoas em que estes devem ser conjugados – *ascoltare-lei*;

studiare-lei (por paralelismo); *essere-Gianna e Francesca*; *aspettare-io*; *vedere-io* (por paralelismo); *andare-noi*; *portare-noi* (por paralelismo); *telefonare-Luca*; *dormire-io*; *lavorare-Sofia* – e, na periferia desses, marcadores temporais que atualizam os traços da progressividade, da habitualidade, da continuidade e da pontualidade: *mentre, ieri sera alle 8; quando, sempre, ieri sera.*

Para esse momento, a *Guida* sugere que o professor desenhe na lousa uma tabela em que na coluna da esquerda sejam alocadas as frases do exercício com os verbos oportunamente conjugados e, na coluna da direita, colocar cada um dos modelos de usos do *imperfetto* apresentados na tabela do item 3 (p. 107), a fim de enriquecer esse momento da **fase de fixação** da UD (FREDDI, 1999). Uma indicação ao término do item remete para os exercícios 7 a 13 do *Quaderno*.

Iniciando mais uma UD, aproveitando-se dos elementos apreendidos na fase da UD anterior, o item 5 (p. 108) apresenta um texto que deverá ser lido pelo aluno como pivô para a realização da segunda parte da atividade, que consiste em completar as lacunas de um texto conjugando os verbos dados no *imperfetto*. Têm-se, na primeira parte dessa atividade, a **fase de globalidade** e, na segunda parte, a **fase de fixação** (FREDDI, 1999).

São nove ao todo os verbos a serem inseridos nas lacunas. Destes, sete – *fare, essere, andare, piovere, esserci, sembrare, essere* – devem ser conjugados no *imperfetto*. De acordo com a *Guida*, após o trabalho com outros usos do *imperfetto*, o aluno encontrar-se-á, então, com a função descritiva do *imperfetto*. Segundo palavras da autora, “*nelle narrazioni al passato, l'imperfetto è il tempo della descrizione per eccellenza, in quanto si presta a rappresentare delle scene statiche in cui tutti gli elementi sono collocati sullo stesso piano temporale*” (TOMMASINI, 2013, p. 96). Uma indicação ao término do item remete para os exercícios 14 a 16 do *Quaderno*.

O item 6 (p. 108) solicita que o aluno observe as tirinhas (p. 109) e conte, usando o *imperfetto* e o *passato prossimo*, o que o personagem Alessandro ‘fez ontem’. A *Guida* sugere que o aluno, querendo, pode escrever o seu texto. Completa-se, assim, o segundo momento da **fase de fixação** da UD (FREDDI, 1999), em que o aluno faz uso criativo da linguagem, desta vez, exercitando-se sobre integração da habilidade de produção escrita e da mediação, posto que o texto produzido pelo aluno é um novo texto produzido a partir de um texto dado. Trabalha-se, inclusive, embora de forma implícita, com os mecanismos de retextualização de textos, isto é, a reescritura de um gênero/tipo textual para outro gênero/tipo textual.

Os itens 7 e 8 (p. 109) tratam de apresentar e esclarecer usos e funções dos verbos modais *dovere, potere* e *volere* conjugados ao *imperfetto*. Como neste trabalho estabelecemos

que não nos ocupáramos das funções modais do *imperfetto*, deixaremos de lado tais itens e seus respectivos exercícios no *Quaderno*. A unidade 7, contudo, não se encerra nesse momento. De fato, ainda contam mais seis páginas de tratamento linguístico-comunicativo no volume, mais uma em que consta a seção de *Autovalutazione*, entre as quais o *imperfetto* ainda aparecerá. Nos itens 2 e 3 (p. 112), o *imperfetto* está previsto para as duas atividades de produção, que, juntas configuram a **fase de controle** da UD (FREDDI, 1999) em que se inserem. Os dois itens colocam o aluno no centro da atividade e procuram verificar se este alcançou os objetivos linguísticos e comunicativos traçados no início da unidade. O item 2 procura verificar a habilidade de produção oral, enquanto o 3 procura verificar a habilidade de produção escrita. Ao término dessa seção, uma indicação remete ao *Test finale*, situado nas páginas 92 e 93 do *Quaderno*. Encerra-se, aqui, portanto, o tratamento dado ao *imperfetto* no *Libro*. A tabela 1, a seguir, apresenta a caracterização e a quantificação das formas-funções do *imperfetto* em todas as fases das três UD e da seção de *Autovalutazione* no *Libro*. Verificaremos, em seguida, a presença do *imperfetto* nos exercícios do *Quaderno*.

Tabela 1 – Caracterização e quantificação das formas-funções do *imperfetto* na unidade 7 do *Libro*.

Seção	Tipo de <i>imperfetto</i>		
	Iterativo	Descritivo	Narrativo
A – <i>Un film</i>	18	26	0
B – <i>Ricordi che risate</i>	5	14	0
<i>Autovalutazione</i>	0	3	0
Total	23	43	0

Fonte: dados da pesquisa.

No *Quaderno*, selecionamos a unidade correspondente àquela do *Libro* no qual o conteúdo é tema central. A unidade é composta pelas páginas de exercício de controle, pelas páginas da seção *Test Finale* e pelas páginas da seção *Attività vídeo*. Procedemos da seguinte maneira:

- a) primeira etapa: um levantamento do tipo de exercício em que as formas do *imperfetto* estão presentes. Neste levantamento, encontramos atividades do tipo: completar (tabela, texto – com formas verbais ou com outros elementos do texto – frases – apenas com formas ou identificando funções); ligar frases; escolher a expressão adequada, entre outras;
- b) segunda etapa: quantificação das formas verbais presentes (ou ausentes, mas a serem preenchidas) em cada atividade. A quantificação destas foi realizada

levando-se em consideração os três tipos de *imperfetto* italiano do modo *realis* (SERIANNI, 1988): iterativo, descritivo e narrativo.

A caracterização e a quantificação dos dados estão resumidas nas tabelas 2, 3, 4 e 5, a seguir. A informação entre colchetes corresponde à ordem em que o exercício é apresentado no *Quaderno*, na seção *Test Finale* e na seção *Attività vídeo*. Caso esse número esteja acompanhado de uma letra, significa que o exercício é dividido em tantas partes quantas forem as letras dadas; os números nas colunas ITERATIVO, DESCRITIVO e NARRATIVO correspondem ao total de cada ocorrência do par forma-função no exercício apontado. Por exemplo, na primeira linha, onde se lê: ligar frases (predicado-sujeito) [1a], entenda-se que: **na parte a do exercício 1**, o aluno deve **ligar um predicado ao seu sujeito**, e naquele aparece um verbo conjugado no *imperfetto*; das formas apresentadas nos predicados dados, **3** possuem a **função iterativa**, **2** possuem a **função descritiva** e **nenhuma (0)** possui a **função narrativa**. Por outro lado, atividades mistas, como a descrita na sexta linha, devem ser assim entendidas: **no exercício 5**, o aprendiz deve **ligar uma pergunta a sua resposta** e, na frase da resposta, conjugar os verbos dados, inserindo a forma adequada em um espaço vazio.

Tabela 2 – Caracterização e quantificação das formas-funções do *imperfetto* na fase de controle da UD, seção dos exercícios.

		Tipo de <i>imperfetto</i>		
		Iterativo	Descritivo	Narrativo
Tipo de atividade	Ligar frases (predicado-sujeito) [1a]	4	1	0
	Ligar frases (sujeito-predicado) [1b]	4	1	0
	Completar frases (usando apenas formas) [2]	7	6	0
	Completar frases (usando apenas formas) [3]	0	6	0
	Completar frases (usando apenas formas) [4]	6	5	0
	Ligar frases (perguntas-respostas) + completar frases (usando apenas formas) [5]	2	4	0
	Completar texto (usando apenas formas) frases [6]	3	4	0
	Completar frases (usando apenas formas) [7]	9	3	0
	Completar (usando apenas formas) + ligar frases (principal – subordinada) [8]	9	7	0
	Completar texto (usando apenas formas) [9]	4	3	0
	Completar frases (usando apenas formas) [10]	2	8	0
Escolher o tempo adequado (formas dadas) [11]	0	5	0	

Reescrever frases (usando palavras dadas) [12]	2	2	0
Completar diálogo (usando expressões dadas e conjugando verbos dados) [13]	1	5	0
Completar diálogo (usando expressões dadas e conjugando verbos dados) [14]	0	3	0
Escolher a frase certa [15]	0	3	0
Completar texto (usando formas e identificando funções) [16]	1	4	0
Ligar frases (usando apenas formas) [18]	0	2	
Completar frases (formas e funções) [19]	1	5	0
Reescrever frases (usando modelo dado) [21]	0	2	
Completar frases (usando formas e identificando funções) [22]	2	2	0
Completar frases (usando formas e identificando funções) [23]	2	4	0
Completar texto (formas dadas) [25]	0	6	0
Total	58	86	0

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 3 – Caracterização e quantificação das formas-funções do *imperfetto* na fase de controle da UD, seção *Test Finale*.

		Tipo de <i>imperfetto</i>		
		Iterativo	Descritivo	Narrativo
Tipo de atividade	Completar o texto (usando apenas formas) [A]	4	2	0
	Escolher a alternativa correta [B]	2	4	0
	Total	6	6	0

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 4 – Caracterização e quantificação das formas-funções do *imperfetto* na fase de controle da UD, seção *Attività Video*.

		Tipo de <i>imperfetto</i>		
		Iterativo	Descritivo	Narrativo
Tipo de atividade	Ligar frases a imagens [1]	2	0	0
	Total	2	0	0

Fonte: dados da pesquisa.

Após a identificação, caracterização e quantificação das formas e funções do *imperfetto* nos itens que compõem o material didático NPI1, apresentadas nas tabelas acima,

agrupamos, na tabela 5, a seguir, o número total de formas e funções, para que tenhamos uma visão dados finais obtidos.

Tabela 5 – Caracterização e quantificação das formas-funções do *imperfetto* no material didático *Nuovo Progetto Italiano 1*.

Item do material didático		Tipo de <i>imperfetto</i>		
		Iterativo	Descritivo	Narrativo
	<i>Libro dello studente</i>	23	43	0
	<i>Quaderno degli esercizi</i>	66	92	0
	Total	89	135	0

Fonte: dados da pesquisa.

Na seção a seguir, discutiremos sobre os dados encontrados e, a partir deles, apresentamos as nossas conclusões sobre o tratamento do *imperfetto* no material didático NPI1.

4.4 Análise e discussão dos resultados

A descrição da estrutura da unidade 7 tal como desenvolvida no *Libro* e o levantamento das ocorrências das formas verbais, relacionadas aos tipos de *imperfetto* na fase de controle no *Quaderno* do material didático NPI1, considerando-se a relação forma-função, apontam que a função narrativa do *imperfetto* é totalmente descartada do tratamento dado ao argumento gramatical central da unidade. De fato, no *Libro*, já nas fases de globalidade, isto é, na fase em que o texto pivô é apresentado, a função narrativa é desconsiderada. Logo, não poderíamos encontrar ao longo das demais fases, uma vez que sua presença causaria um desequilíbrio dentro da UD, devido à falta de um nexos lógico no fio condutor que perpassa todas as fases da UD. Desse modo, é coerente não a encontrar, também, nos exercícios do *Quaderno*, que compõem a fase de controle da UD.

De acordo com a tabela 1, o *Libro* apresenta um maior número de formas verbais do *imperfetto* com a função descritiva (65,1%) e um número menor destas formas com a função iterativa (34,8%). Esclarecemos que chegamos a esses números quantificando todas as formas verbais encontradas nas duas seções analisadas, com exceção das tabelas presentes no item 6 e no item 8 (p. 105), por se tratar apenas da exposição das formas do *imperfetto* desprovidas de qualquer função, posto que estão isoladas de um contexto frasal. A primeira – item 6 – apresenta o paradigma do *imperfetto* para os verbos regulares, tomando como exemplo os verbos *parlare*, *leggere* e *dormire*; a segunda – item 8 – apresenta a conjugação dos verbos irregulares *essere*, *bere*, *dire*, *fare*. No contexto desta pesquisa, o enunciado **todas as formas verbais encontradas**

significa tanto as formas que estão **explícitas**, isto é, grafadas nas páginas, quanto as **implícadas**, isto é, as formas a que o aluno chega a partir de um comando dado pelo *Libro*, em especial, nos itens em que a atividade fornece o verbo que deve ser conjugado e inserido em espaços vazios ou em frases a serem formuladas a partir de exemplos dados, como o item 7 (p. 105) da seção **A – Un Film** e o item 4 (p. 108) da seção **B – Ricordi che risate?**, figuras 4 e 5 a seguir. Resulta disso que atividades de produção livre – escrita ou oral – foram desconsideradas da análise, posto que é impossível quantificar algo não presente.

Figura 4 – Atividade item 7 da seção **A – Un Film**

7 Osservate la tabella e costruite delle frasi secondo il modello.

Mentre (*io-mangiare*), (*io-leggere*) il giornale. ⇔ Mentre mangiavo, leggevo il giornale.

1. Ogni volta che (*loro-venire*) da noi (*loro-portare*) dei cioccolatini.
2. Quando mia madre (*preparare*) da mangiare, (*io-guardare*) la tv.
3. Mentre Monica (*pulire*) la casa, sono arrivati gli ospiti!
4. Ogni estate (*io-andare*) al mare con i miei suoceri.
5. Dove (*tu-andare*) ieri mattina alle 11?
6. Quando (*parlare*) lui, tutti (*rimanere*) a bocca aperta.

Fonte: Marin e Magnelli (2013, p.105).

Figura 5 – Atividade item 4 da seção **B – Ricordi che risate?**

4 Osservando la tabella precedente costruite delle frasi secondo il modello.

(*io-essere*) a casa quando (*venire*) Paola. ⇔ Ero a casa quando è venuta Paola.

1. Mentre (*lei-ascoltare*) la musica, (*studiare*) l'italiano.
2. Ieri sera alle 8 Gianna e Francesca (*essere*) a casa.
3. Mentre (*io-aspettare*) l'autobus, (*vedere*) un vecchio amico.
4. Quando (*noi-andare*) da loro (*portare*) sempre qualcosa alla loro figlia.
5. Quando (*telefonare*) Luca (*io-dormire*) ancora.
6. Ieri sera Sofia (*lavorare*) fino a mezzanotte!

Fonte: Marin e Magnelli (2013, p.108).

Os resultados presentes na tabela 1 apresentam números que despertam a atenção para um detalhe. Nela, podemos ver que a quantidade de formas com função iterativa é bem menor (23 ocorrências) que a quantidade de formas com função descritiva (43 ocorrências). Das 23 ocorrências de iterativo, 18 estão presentes na seção **A – Un film**, 5 na seção **B – Ricordi che risate?**; das ocorrências de descritivo, 26 são encontradas naquela seção, e 17 nesta. Considerando que a *Guida* afirma que na seção **B – Ricordi che risate**, o aluno, após o trabalho com outros usos do *imperfetto*, encontrar-se-á, então, com a função descritiva do *imperfetto*, inferimos que a seção **A – Un film** é dedicada, em especial, à apresentação da função iterativa, posto que a função narrativa é descartada das duas seções. Os números parecem, todavia, contradizer essa inferência, vista a grande ocorrência da função descritiva já nessa seção. Contudo, entendemos que o número elevado dessas ocorrências nessa seção se deve ao fato que

a função descritiva agrupa em si duas funções do passado imperfectivo: a noção aspectual do progressivo e a noção aspectual da continuidade.

Pelas razões apontadas no capítulo Referencial Teórico deste trabalho, a função iterativa do *imperfetto* corresponde única e exclusivamente à noção aspectual habitual, isto é, à repetição da ação no passado. Imperfectivo contínuo e imperfectivo progressivo não se enquadram nessa noção, pois, como esclarecido, este foca um momento de um evento em curso sem determinar a sua prossecução, e aquele implica uma ideia de indeterminação em relação à prossecução ou em relação ao número de repetições do processo; mas, diferentemente do aspecto progressivo, não contempla a individualização de um único instante de focalização; e, à diferença da aceção habitual, contempla a identificação de um quadro situacional único. O que separa o imperfectivo habitual – e o *imperfetto* iterativo – do imperfectivo progressivo e contínuo – e o *imperfetto* descritivo – é, portanto, a possibilidade de um evento apresentar um fim, um *télos*. Chama-se, pois, télico um verbo que apresenta em seu sema um fim como exigência; chama-se atélico um verbo que não o apresenta (BONOMI; ZUCCHI, 2004).

Consideramos essa noção para enquadrar os verbos imperfectivos habituais no grupo da função iterativa e os verbos imperfectivos contínuos no grupo da função descritiva. Verbos imperfectivos progressivos podem apresentar um fim, mas não necessariamente o devem fazer. Quando isso acontece, verbos desse tipo servem como pano de fundo para a realização de outros eventos, perfectivos ou mesmo imperfectivos. Por essa razão, aloco-los na função descritiva. Assim posto, afirmamos que, embora não nos interesse, neste trabalho, subdividir a função descritiva, detalhando as duas noções aspectuais, o número de formas habituais na seção **A – Un film** é maior que as outras duas formas consideradas isoladamente. Devido a termos alocado duas noções aspectuais em um mesmo grupo funcional, em todas as tabelas o número de *imperfetto* com função descritiva ocorrerá sempre em maior escala que as formas de *imperfetto* com função iterativa. De fato, a seção **Autovalutazione** não apresenta nenhuma ocorrência de *imperfetto* iterativo e 3 ocorrências de *imperfetto* descritivo, o que representa, respectivamente, 0% e 0,45% do total de 66 formas de *imperfetto* encontradas no *Libro*.

A tabela 2 mostra que, na fase de controle, os exercícios presentes no *Quaderno* apresentam uma ocorrência maior da função descritiva (59,7%) e um número inferior da função iterativa (40,3%) em um universo de 144 formas de *imperfetto*. Novamente, a alta ocorrência da função descritiva se deve ao fato de esta agrupar duas noções aspectuais em seu grupo, como esclarecido no parágrafo anterior. Chegamos a esses números quantificando todas as formas verbais encontradas, tanto as explícitas quanto as implicadas. Apenas em 7 das 23 atividades

analisadas, a função iterativa teve mais ocorrência do que a função descritiva: 1a, 1b, 2, 4, 7, 8, 9. Os exercícios 17 e 18 não constam na tabela porque tratam dos verbos modais ao *imperfetto*, os quais, como alertado anteriormente, foram excluídos de toda a nossa análise.

Os exercícios 17 e 20 foram excluídos porque abordam, respectivamente, os verbos modais e o *trapassato prossimo* unicamente. O exercício 25 é destinado a verificar o uso correto das preposições e não dos tempos verbais. Contudo, como as preposições são selecionadas pelo verbo a depender do tipo de complemento que elas introduzem, consideramos esse exercício na nossa análise. Os exercícios 26 e 27 tratam do argumento cinema e não apresentam formas de *imperfetto*. O exercício 3 apresenta o aspecto progressivo do passado imperfectivo em todos os 6 itens.

Peculiares são os exercícios 5 (p. 82) e 8 (p. 83). Aquele porque é uma atividade mista, em que o aluno deve ligar uma pergunta a uma resposta e, nesta, conjugar o verbo dado no infinito, inserindo-o no espaço destinado. Esse tipo de atividade requer uma atenção maior, pois não basta conjugar o verbo, é necessário verificar quais frases formam um bloco coeso de sentido na interação. Este porque o aluno deve ligar orações subordinadas em que ambas as partes – prótase e apódose – apresentam verbos a serem conjugados e inseridos nos espaços destinados. Verifica, além da capacidade de conjugar os verbos dados, a capacidade de relacionar predicados diversos e encaixá-los em uma sentença coesa e coerente, tendo que, para isso, compreender o mecanismo de relação temporal expresso pelos advérbios e pelas palavras circunstanciais presentes em cada frase.

É interessante destacar que o verbo *studiare* aparece em dois exercícios com duas noções aspectuais distintas. No exercício 8 (p. 84) aparece com o traço da habitualidade na prótase²³ de: *Quando Franco aveva un esame, studiava giorno e notte*. Apresenta, pois, a função iterativa. No exercício 10, aparece com o traço da indeterminação da duração da situação na apódose²⁴ de *Quando studiavo all'università, il fine settimana uscivo sempre con i miei amici*, servindo, por isso, como pano de fundo para o evento marcado com o traço da habitualidade. Apresenta, pois a função descritiva. É exatamente nesse exercício que o *Quaderno* passa a verificar a compreensão do aluno sobre o uso do *imperfetto* com o *passato prossimo* em orações subordinadas.

A tabela 3 mostra a ocorrência do par forma-função do *imperfetto* na seção **Test Finale**. O teste é composto por duas questões, A, B e C, divididas, cada uma, em itens. A

²³ Oração principal.

²⁴ Oração subordinada.

questão A apresenta um texto que o aluno deve completar usando o *imperfetto* ou o *passato prossimo* dos verbos dados. A questão B é composta por oito itens de múltipla escolha. A questão C é um jogo de palavras-cruzadas. Apenas as questões A e B apresentam ocorrências de *imperfetto*. Os números encontrados apontam um equilíbrio entre as funções tratadas: de um total de 12 formas de *imperfetto*, 50% são iterativos e 50% são descritivos.

A tabela 4, por sua vez, mostra o número de ocorrências das formas de *imperfetto* na seção *Attività video*. A partir do episódio intitulado *Che film andiamo a vedere?*, a seção apresenta uma atividade em que o aluno deve relacionar fotogramas a frases dadas e tentar descobrir o que acontece no episódio. Após esse momento, o aluno deve assistir o episódio completo para, em seguida, ligar expressões pronunciadas pelas personagens do episódio a seus respectivos significados, dados pelo livro em itens de múltiplas escolhas. A seção finaliza com uma atividade em que o aluno deve responder, assistindo novamente o episódio, qual, entre as expressões dadas, é usada pelas personagens. Apenas duas formas de *imperfetto* ocorrem nessa seção e todas as duas (100%) apresentam a função iterativa, presente na frase: *Senti, prendiamo i pop corn? Da piccola, quando andavo al cinema con i miei, li prendevo*. É uma frase emblemática que, ao nosso parecer, fecha a unidade de forma coesa, pois apresenta dois argumentos cardiais da unidade: o elemento gramatical *imperfetto* e o elemento cultural cinema. Além disso, a unidade se encerra, em termos práticos, do modo como começou: ativando no aluno, por meio dos elementos operativos da fase da motivação, lembranças do passado relacionadas a cinema e a filmes assistidos, em outras palavras, ativando nos alunos maneiras de contar, enumerar e descrever eventos acontecidos no passado.

A tabela 5, por fim, apresenta a quantidade de formas de *imperfetto* apresentadas em todo o material didático NPI1. Como podemos observar, de um universo de 224 formas, 39,7% (89 formas) apresentam a função iterativa, enquanto 60,3% (135 formas) apresentam a função descritiva. A função narrativa é totalmente desconsiderada.

Ao término da exposição dos resultados encontrados e da descrição do material, anteriormente realizada, podemos, então, discorrer e apresentar os resultados dos objetivos gerais traçados para essa pesquisa.

Como exposto na seção oportuna, identificamos que vários são os marcos teóricos que norteiam a elaboração do material didático de italiano como LE NPI1. Porque é orientado pelas diretrizes do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), o material didático em questão abraça em sua estrutura metodológica a base epistemológica e operativa da abordagem comunicativa, da abordagem intercultural, e da abordagem por tarefas. A abordagem comunicativa, cujo advento remonta à década de 60 do século XX e desenvolvimento e

posteriores desdobramentos remontam às décadas seguintes, considera que conhecer uma língua significa conhecer também as convenções sociais, estar atento não apenas às formas normativamente adequadas de uma frase, mas também à sua adequação ao contexto sociocultural no qual acontece a comunicação (BORNETO, 2002). Desse modo, porque os participantes da comunicação são pessoas que, dentro de uma sociedade, são também atores sociais, a competência da ação consiste na capacidade de saber interagir linguisticamente com outros indivíduos de modo participativo, cooperativo e orientado à mensagem para alcançar determinados fins. A abordagem intercultural e a abordagem voltada para ação são, na verdade, desdobramentos da abordagem comunicativa, e não conceitos destacados. De fato, Borneto (2002) afirma que, quando concebida, a abordagem comunicativa não estava totalmente atenta a todos os fatores e atores que coordenam a comunicação humana entre povos, atenção que foi, ao longo dos anos, sendo percebida por outros estudiosos, que, com suas devidas contribuições, enriqueceram-na.

A análise que fizemos da unidade 7 do material didático NPII evidencia um percurso que leva o aprendiz do ato de falar de suas recordações, contar suas lembranças, isto é, falar do seu íntimo, até o ato de saber narrar e descrever eventos acontecidos no passado, em especial, a trama de um filme assistido e as férias vividas. Orienta, pois, o aluno a uma aquisição de determinadas estruturas linguísticas e noções temporais para cumprir essas funções. Em especial, orienta o aluno em um percurso que o porta à aquisição da distinção aspectual perfectiva-imperfectiva, crucial para o arranjo e a expressão da temporalidade em situações comunicativas em que o falante precise contar eventos acontecidos no passado.

Além disso, opera com todos os instrumentos da UD (FREDDI, 1999), tal como propostos pelos estudiosos que pesquisam e ensinam línguas no âmbito da *Glottodidattica*, considerando, pois, as fontes teóricas que jazem e proveem esse campo de pesquisa. Identificamos que o *imperfetto* é o tema central da unidade 7, percurso didático em que o elemento cultural cinema italiano de ontem e de hoje se apresenta como tema cultural central. Nesse percurso, o aluno é orientado, com intermediações do papel do professor, a aprender as expressões linguísticas e as estruturas necessárias para falar de eventos passados, narrando-os e descrevendo-os.

A fim de atingir esse objetivo, nessa unidade, o material aborda, de forma progressiva, mas em espiral, as noções tempo-aspectuais do passado imperfectivo italiano, que se se apresenta sob a forma do *imperfetto*, desenvolvendo as funções iterativa e descritiva, para expressar a repetição dos eventos, a indeterminação da duração dos eventos e a apresentação de quadros situacionais sem limites de tempos. A fim de verificar o quando aprendido pelo

aluno, o material faz uso de atividades que contemplam a capacidade de completar textos com formas verbais ou com outros elementos dados, completar frases com formas verbais, ligar frases, escolher a expressão adequada e identificar funções. Para abordar esse tema de forma coerente e coesa com os desdobramentos das teorias de ensino de línguas, o material constrói as suas unidades de acordo com os modelos operativos da UD (FREDDI, 1999), ferramenta didática elaborada no âmbito da *Glottodidattica*.

Em relação à omissão da função narrativa do *imperfetto* na unidade em que esperávamos que ela aparecesse, pois é a unidade em que este é, ao lado do *trapassato prossimo* e acompanhado pelo *passato prossimo*, o elemento gramatical principal, consideramos que seria necessária uma pesquisa que se propusesse a verificar por que tal função não é abordada, posto que este não é um dos objetivos deste trabalho, que procurou identificar as funções presentes, quantificar a ocorrência do par forma-função e relacioná-las ao tratamento didático dado pelos autores do material. Em outras palavras, não nos ocupamos com o que está ausente, mas com o que está presente no material. Acreditamos que uma pesquisa nesse rumo é pertinente e faz-se necessária, pois encontraria respostas que poderiam implicar novas propostas metodológicas e didáticas no ensino do passado imperfectivo da língua italiana.

Concluimos, aqui, a exposição dos resultados da pesquisa realizada. No capítulo a seguir, apresentamos as considerações finais e, logo após, a lista com as obras sobre as quais fundamentamos as discussões apresentadas neste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada neste trabalho monográfico insere-se no âmbito das investigações desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa sobre Ensino/Aprendizagem de Língua Italiana LE (LAPELI) – UFC/CNPq. Por meio desse trabalho investigativo, propusemos analisar o tratamento das nuances tempo-aspectuais do *imperfetto* no material didático *Nuovo Progetto Italiano* 1. Para cumprir o nosso escopo, partimos da situação atual em que se encontram os estudos e as pesquisas destinadas a analisar e a avaliar materiais didáticos para ensino de italiano LE ou L2. Enriquecidos pelas contribuições da Linguística Aplicada e da *Glottodidattica* sobre questões linguísticas no ensino de línguas e modelos operativos para a didática do ensino de língua, somadas às considerações de diversos autores sobre a classe verbal e, em particular, as noções tempo-aspectuais e as funções do passado imperfectivo do italiano, pudemos efetivar a empreitada. Um olhar atento atribuído ao material, à sua concepção física-iconográfica e conteudística nos permitiu traçar e detalhar o percurso que o elemento linguístico cardinal dessa pesquisa segue. Desse modo, podemos alcançar os resultados apresentados no capítulo anterior.

Este trabalho, contudo, privilegia as particularidades de apenas uma forma verbal abordada em apenas um material didático de italiano como LE. Em hipótese alguma teve, pois, a pretensão de esgotar tema tão rico. Desejando ter colaborado para a construção de conhecimentos e reflexões sobre o ensino de italiano LE, esperamos que este trabalho possa representar o descortinar de pesquisas futuras em que sejam analisados de forma mais profunda, acurada e detalhada os materiais didáticos de italiano LE utilizados no ensino da língua ao público brasileiro, a fim de que sejam investigados os procedimentos e a complexidade da abordagem de temas gramaticais, comunicativos e culturais imprescindíveis à formação de um usuário competente, isto é, de um usuário que saiba não apenas usar a língua aprendida de maneira adequada aos diversos contextos sociocomunicativos, como refletir sobre os usos e as implicações pragmáticas destes. Com este trabalho, pretendemos contribuir, também, para as pesquisas sobre análise e avaliação de materiais didáticos e, em especial, para os estudos em italianística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. L. M. Abordagens de ensino - aprendizagem em manuais de italiano LE. 2014, 151f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Rio de Janeiro, 2014.

ALVES, D. F. **Análise de imagens de alguns livros didáticos de italiano como língua estrangeira.** 2011, 115 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Tecniche didattiche per l’educazione linguistica – italiano, lingue straniere, lingue classiche. Torino: UTET, 2002.

_____. Per una didattica umanistico-affettiva dell’italiano. 2000. In: DOLCI, Roberto; CELENTIN, Paola. (Orgs.). **La formazione di base del docente di italiano per stranieri.** Roma: Bonacci Editore, 2000. p.13-22.

BALÌ, M.; RIZZO, G. **Nuovo Espresso 2.** Libro dello studente e esercizi. Firenze: Alma Edizioni, 2014a.

_____. **Nuovo Espresso 2.** Guida per l’insegnante. Firenze: Alma Edizioni, 2014b.

BALTHAZAR, L. L. **Um olhar investigativo sobre as atividades orais de livros didáticos destinados a iniciantes de língua italiana.** 2009, 123 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BERTINETTO, P. M. **Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano:** Il sistema dell’indicativo. Firenze: Accademia della Crusca, 1986.

BIRAL, M. Indicazioni per l’analisi di testi per l’insegnamento dell’italiano come lingua straniera. In: DOLCI, Roberto; CELENTIN, Paola. (Orgs.). **La formazione di base del docente di italiano per stranieri.** Roma: Bonacci Editore, 2000. p.218-230.

BORNETO, C. S. **C’era una volta il metodo.** Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere. Roma: Carocci Editore, 2002.

CARNEIRO, L. V.; MULLER, F. S. Particularidades do *imperfetto* no livro didático de italiano L2 *Nuovo Espresso 2*. **Revista de italianística**, São Paulo, n. 35, p. 54-83, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/141892/137003>>. Acesso em: 20 abril 2018.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada:** estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis – SC: Insular, 2000, p. 17- 32.

CLARO, J.: **A presença das conjunções em um livro didático para ensino de língua estrangeira (Italiano):** foco em textos argumentativos. 2015, 135 f. Dissertação (Mestrado) –

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COAN, M; BACK, A. REIS, M. FREITAG, R. As categorias verbais tempo, aspecto, modalidade e referência: pressupostos teóricos para uma análise semântico-discursiva. **Estudos Linguísticos**, Campinas, São Paulo, v. 35, p.1463-1472, 2006.

COMRIE, B. **Aspect**. Londres, Nova York, Melbourne: Cambridge University Press, 1976.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas** – aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa, 2001.

CORÔA, M. L. M. S. **O tempo nos verbos em português**: uma introdução à sua interpretação semântica. São Paulo: Parábola, 2005.

COSTA, S. B. B. **O aspecto em português**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

EDILINGUA. **L'italiano nel mondo...da insegnanti a insegnanti**. 2019. Disponível em: <<http://www.edilingua.it/it-it/Default.aspx>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

FANGIOTTI, G. A. **As variedades linguísticas no ensino de línguas: análise de dois livros didáticos de italiano para estrangeiros**, 2014, 254 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FARKAS, M. Le funzioni dell'imperfetto "modale" italiano in ungherese. *Analisi a confronti*. **Nuova Corvina**: Rivista di Italianistica dell'Istituto di Cultura per l'Ungheria, Budapeste, n. 4, p.69-74, 1998.

FREDDI, G. **Glottodidattica**: fondamenti, metodi, tecniche. Turim, UTET, 1999.

FREITAG, R. M. K. Aspecto inerente e passado imperfectivo no português: atuação dos princípios da persistência e da marcação. **Alfa**, São Paulo, 55 (2): 477-500, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ITALS. Laboratorio per la formazione e la ricerca in Italiano Lingua Straniera. NOZIONARIO DI GLOTTODIDATTICA. Glottodidattica. Sd. Disponível em: <<https://www.itals.it/nozion/noziof.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. Trad. de J. Paulo Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

LOPES, L. P. M. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi & ROCA, Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011, p. 10-24.

MARIN, T; MAGNELLI, S. **NPI1. Corso Multimediale di lingua e civiltà italiana. Libro dello studente con videocorso**. Roma: Edilingua, 2013.

MARIN, T. MAGNELLI, S. RUGGIERI, L. **Nuovo Progetto Italiano. Quaderno degli esercizi e delle attività video. Edizione aggiornata.** Roma: Edilingua, 2013.

MARTELOTTA, M. E.; KENEDY, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. **Linguística funcional: teoria e prática.** 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 11-20.

MASTERALO, Q. R. A. **Análise de materiais e propostas de cursos para o ensino do italiano jurídico.** 2014, 260 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NARDELI, I. C. **O processo de aquisição/aprendizagem do passato prossimo e imperfetto por aprendizes brasileiros em contexto de instrução formal.** 2012, 176 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 235-242.

PALLOTTI, G. **La seconda língua.** Florença: Giunti Editore, 2018.

PORCELLATO, A. M. **Aspectos culturais e interculturais nos livros didáticos de língua estrangeira: italiano e inglês em confronto.** 2013, 168 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

REICHENBACH, H. **Elements of symbolic logic.** Nova York: The MacMillan Company, 1948.

SALVI, G; VANELLI, L. Grammatica essenziale di riferimento della lingua italiana. Firenze: Le Monnier, 1992.

SEMPLICI, S. Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2. In: Diadori, P. (Org). **Insegnare italiano a stranieri**, 6. ed. Milão: Le Monnier, 2016, p. 322 – 341.

SENSINI, M. **La Grammatica della Lingua Italiana.** Milano: Mondadori, 1990.

SERIANNI, L. **Grammatica Italiana.** Torino: UTET, 1988.

SOUZA, R. F. **Implicações do uso de Material Didático Virtual Livre em contexto formal de ensino-aprendizagem de italiano como LE/L2: a perspectiva dos problemas de ensino.** 2014. 177 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TOMMASINI, M. G. **NPI1. Guida Corso Multimediale di lingua e civiltà italiana. Guida per l'insegnante.** Roma: Edilingua, 2013.

TÓTH, L. Contributi ai valori dell'imperfetto italiano. **Nuova Corvina: Rivista di Italianistica dell'Istituto di Cultura per l'Ungheria**, Budapeste, n. 5, p. 247 – 255, 1999a.

_____. Sulla globalità dell'azione (in relazione all'imperfetto "narrativo" e all'aspetto "inclusivo"). **Nuova Corvina**: Rivista di Italianistica dell'Istituto di Cultura per l'Ungheria, Budapeste, n. 6, p. 135 – 141, 1999b.

VARGAS, M.V. **Verbo e práticas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011.

VIEIRA, D. A. **A didatização de materiais autênticos para o ensino de italiano língua estrangeira**. 2012. 278 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.