

# A aprendizagem funcional de construções imperativas em Português Língua Estrangeira

## A didatização de materiais autênticos injuntivos

María Antonietta Rossi

Università per Stranieri di Siena, Italia

**Abstract** Considering the didactic sequence model developed in the context of the glottodidactics to promote the real use of the target language in a socio-discursive perspective, the present work presents two proposals based on the pedagogical transposition process of authentic injunctive materials ('cooking recipe' and 'assembly instructions'), with communicative and collaborative approaches, in order to promote for levels A2 and B1 the Meaningful Learning of imperative constructions in Portuguese as a Foreign Language, whose assimilation difficulty in the cognitive domain is recurrent in Italian-speaking students.

**Keywords** Authentic material. Imperative constructions. Linguistic functionalism. Socio-discursive competence. Textual competence.

**Resumo** 1 À guisa de introdução. – 2 Metodologia e quadro teórico referencial. – 3 Propostas de sequências didáticas: a transposição pedagógica de textos autênticos injuntivos. – 4 Considerações finais.



**Edizioni**  
Ca' Foscari

### Peer review

Submitted	2022-01-25
Accepted	2022-03-01
Published	2022-03-22

### Open access

© 2022 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



**Citation** Rossi, M.A. (2022). "A aprendizagem funcional de construções imperativas em Português Língua Estrangeira. A didatização de materiais autênticos injuntivos". *EL.LE*, 11(1), 87-102.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2022/01/005

87

## 1 À guisa de introdução

Na ótica do Funcionalismo Linguístico (Halliday 1985) e da Linguística tanto Pragmática (Austin 1962; Searle 1969) como Textual (Werlich 1975; De Beaugrande, Dressler 1981; Silva 2012), o presente trabalho de pesquisa tem como objetivo principal discutir e avançar estratégias e metodologias pedagógicas finalizadas à Aprendizagem Significativa (Ausubel 1963) das construções imperativas em Português como Língua Estrangeira (PLE) ou Segunda (PL2), cuja dificuldade de assimilação no domínio cognitivo é profundamente recorrente no desempenho comunicativo de alunos italo falantes de nível quer básico (A1/A2), quer intermédio (B1), por serem estruturas verbais que apresentam, na própria língua materna, peculiaridades morfológicas e socio-pragmáticas fortemente dissemelhantes. Sendo graus de conhecimento do idioma que pressupõem, conforme as indicações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas de 2001, o domínio funcional de atos de fala diretos (Searle 1969) – baseados no emprego de sequências injuntivas para estruturar enunciados que expressam pedidos, solicitações e ordens – consideramos conveniente propor atividades didáticas apropriadas de modo a estimular a interiorização a longo prazo destas estruturas verbais na Memória Enciclopédica dos aprendizes, armazenadas em *script* conceituais (Anderson 1983). Da mesma forma, é imprescindível promover o adequado emprego acional do idioma aprendido consoante as diferentes tipologias de i) contextos interativos e de ii) interlocutores, de modo a ativar uma negociação eficiente de conteúdos em PLE e de fortalecer os chamados ‘conhecimentos condicionais’ (Paris, Cross, Lipsen 1984), fundamentais para selecionar as convenientes estratégias comunicativas de acordo com a respetiva circunstância conversacional e socio-discursiva.

Posto isto, é de nosso particular interesse avançar exemplos de sequências didáticas, considerando o modelo proposto por Dolz e colaboradores (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004) voltado para o uso funcional da língua em perspectiva discursiva, para incentivar o desenvolvimento da competência conversacional e pragmática no idioma alvo, focalizadas nomeadamente em abordagens interativas de tipo i) comunicativo (Hymes 1972; Canale, Swain 1980) e ii) colaborativo (Kagan 1994), tendo como ponto de partida o processo de transposição didática de textos autênticos (Wilkins 1976; Breen 1985; Cisotto 2006) – sem adaptações, ainda frequentes nos atuais Manuais de Português Língua Estrangeira (MPLE) – pertencentes à tipologia injuntiva (Werlich 1975) e ao género da ‘receita culinária’ e das ‘instruções de montagem’, instrumentos úteis não apenas para promover o desenvolvimento de competências pragmáticas (Cisotto 2006, 12) e das Funções Executivas (FE), mas ainda para incentivar a transferência cognitiva de itens lexicais referentes aos campos semânticos da gastronomia e da arte técnica.

Tomando como base este objetivo educacional, julgamos oportuno, para recriar um ambiente de aprendizagem estimulador capaz de promover um *mood* positivo (Dansereau 1985) – baixando, desta forma, o filtro afetivo dos alunos (Krashen 1985) –, privilegiar propostas pedagógicas baseadas na i) ação (*Action-based approach*) e na ii) promoção de tarefas e competências (Ellis 2003; Da Re 2013), métodos dinâmicos que encorajam, como experimentámos durante os nossos cursos académicos para os níveis A2 e B1, a evolução de uma atitude comunicativa estratégica, i.e. de habilidades linguísticas voltadas para uma prática ativa e motivada do idioma alvo (Cisotto 2006, 23).

## 2 Metodologia e quadro teórico referencial

O ponto de partida do estudo aqui proposto é, como frisámos na parte introdutória, apresentar propostas pedagógicas interativas focalizadas no processo de didatização de textos autênticos pertencentes aos géneros da ‘receita culinária’ e das ‘instruções de montagem’, ferramentas textuais que podem promover, a nosso ver, a consolidação da competência pragmática e estratégica (Canale, Swain 1980) em Português Língua Estrangeira, nomeadamente na estruturação de atos de fala que requerem o emprego de construções imperativas para articular pedidos, exortações e ordens que caracterizam, de facto, tais instrumentos socio-discursivos.

Diante deste pressuposto, podemos afirmar que os materiais autênticos – definidos por David Arthur Wilkins como «materials which have not been specially written or recorded for the foreign learner» mas, pelo contrário, «directed at a native-speaking audience» (Wilkins 1976, 79) – representam um válido auxílio na organização de sessões de aprendizagem com foco interativo e comunicativo voltadas para o emprego verídico do idioma aprendido, encorajando, destarte, o progresso das capacidades tanto expressivas como comunicativas (Vedovelli, Casini 2016, 12), dando incentivo à expansão do espaço linguístico e cultural dos aprendentes (De Mauro, Ferreri 2005, 27).

De facto, os chamados ‘métodos’ ou ‘livros didáticos’ de língua portuguesa em circulação dirigidos a estrangeiros apresentam o idioma alvo, como já analisámos no trabalho publicado em 2022 (Rossi 2022, 194-8), como um sistema de comunicação abstrato, homogéneo e atemporal (Cisotto 2006, 29) que não reflete a poliédrica dimensão diatópica e diastrática do espaço lusófono em termos de variações e de variedades sociolinguísticas. Posto isto, é deduzível que as atividades propostas nos hodiernos manuais não são suficientes para expor o público alvo à autenticidade do idioma, às «forms of language current in speech» (Wilkins 1976, 79), já que apresentam de maneira maioritária textos adaptados ou alterados na componente tanto composicional como lexical para pôr nomeadamente em evidência os

assuntos gramaticais trabalhados nas respetivas unidades que caracterizam a estrutura endógena destes instrumentos metalinguísticos, cuja intencionalidade textual consiste, com efeito, em fornecer aos estudantes os cânones da norma padrão (Bagno 2007).

Consequentemente, para expor os alunos ao efetivo emprego pragmático das estruturas imperativas em Português Língua Estrangeira, relacionadas também com as diferentes formas de tratamento (Cintra 1972) que são social e culturalmente conotadas conforme os diferentes países do espaço lusófono, seria propício, em termos de aprendizagem significativa (Ausubel 1963), organizar atividades pedagógicas partindo da didatização de textos injuntivos autênticos, que mostrem a real função de sentenças construídas através do chamado imperativo ‘verdadeiro’ ou ‘supletivo’ (Scherre et al. 2007) consoante a tipologia de i) contexto acional e de ii) alocutário.

Para planear apropriadas sequências didáticas baseadas nesta perspetiva pedagógica, foi necessário conduzir, em primeiro lugar, uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa finalizada à revisão da literatura especializada em relação: i) ao processo de transposição didática dos géneros ‘receita culinária’ e ‘instruções de montagem’, objeto de análise de um número reduzido de trabalhos pedagógicos (Gonçalves 2011) e académicos que salientaram a funcionalidade destes textos para trabalhar em particular a competência textual e socio-discursiva em Português Língua Materna e Estrangeira (Ferreira, Quaresma 2017; Cardoso et al. 2019); ii) às propostas pedagógicas que mais incentivam o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (Gardner 1983), em particular de tipo linguístico, físico-cinestésico, interpessoal e intrapessoal, como abordagens de tipo comunicativo e colaborativo baseadas na i) ação (*Action-based approach*) e na ii) promoção de tarefas e competências (Ellis 2003; Da Re 2013), estratégias eficazes para promover o desenvolvimento de saberes processuais no idioma alvo; iii) à estruturação de sequências didáticas apropriadas (Gagné, Briggs 1990; Balboni, 1998; Vedovelli 2002; Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004; Da Re 2013; Cardoso, Pereira, Silva 2015; Castoldi 2017; Urbietta, Wexell-Machado 2017; Nigris, Balconi, Zecca 2019) que possam promover um dinâmico desempenho linguístico e sociocultural graças à realização de trabalhos cooperativos capazes de estimular, na visão vigotskiana, a zona de desenvolvimento proximal (Vygotskij 2007). Por conseguinte, o exame do estado da arte foi fundamental para relevar que atualmente, no âmbito da Educação Linguística de matriz lusitana, o uso didático dos géneros textuais por nós elegidos é ainda pouco explorado, sobretudo para o processo de ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira ou Segunda, área de pesquisa que norteia este trabalho.

Em decorrência disto, para elaborar a parte mais empírica da nossa investigação, respeitante à estruturação de sequências didáticas que assentam na autenticidade das ‘receitas culinárias’ e das ‘ins-

truções de montagem’ para estimular a interiorização eficaz das estruturas imperativas em PLE, baseamo-nos nas orientações teóricas i) do Funcionalismo Linguístico (Halliday 1985) e da Pragmática Conversacional (Austin 1962; Searle 1969; Grice 1975), que consideram a língua como um instrumento de interação social para cumprir ações e veicular sentidos no evento comunicativo; ii) da Pedagogia do Texto (Breen 1985; Lavinio 1990; Cisotto 2006; Paez, Stutz 2015) e da Linguística Textual (Werlich 1975; De Beaugrande, Dressler 1981; Adam 1992; Bronckart 1997; Andorno 2003; Marcuschi 2003; Silva 2012), fundamentais para trabalhar de modo conveniente a dimensão composicional, gramatical e lexical dos gêneros autênticos selecionados, reforçando, deste modo, a competência tanto estrutural como textual do público alvo; e finalmente, iii) da Didática por Tarefas e Competências (Ellis 2003; Da Re 2013) e do Construtivismo Sociocultural (Piaget 1937; Vygotskij 2007), linhas teóricas indispensáveis para planejar atividades cooperativas, focalizadas sobretudo na metodologia do *Total Physical Response* (TPF) (Asher 2003), recomendada para promover a aprendizagem significativa de saberes quer declarativos, quer processuais em PLE, tornando os alunos em proficientes ‘sujeitos semióticos’ capazes de produzir e receber conteúdos através do sistema linguístico aprendido (Vedovelli, Casini 2016, 27).

### **3 Propostas de sequências didáticas: a transposição pedagógica de textos autênticos injuntivos**

Com base nas reflexões apresentadas na parte introdutória deste contributo e nos resultados obtidos através da revisão da literatura especializada, que revelou uma notável carência de estudos científicos em relação ao tópico aqui analisado, avançamos nesta secção propostas pragmáticas de sequências didáticas, considerando o estudo pioneiro de Dolz e colaboradores (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004), focalizadas no processo de transposição pedagógica de textos autênticos em perspetiva socio-discursiva, pertencentes à tipologia injuntiva e aos gêneros da ‘receita culinária’ e das ‘instruções de montagem’, para incentivar o emprego funcional de atos de fala diretos construídos através do imperativo ‘verdadeiro’ ou ‘supletivo’ (Scherre et al. 2007), estruturas gramaticais que configuram, de facto, a componente composicional de tais materiais.

Articulando o processo de ensino-aprendizagem segundo este modelo teórico de referência, os ‘aprendentes-locutores’ terão a possibilidade de desenvolver, a nosso ver, quer i) as próprias habilidades pragmáticas e textuais necessárias para ativar adequados estratagemas conversacionais conforme o contexto interativo, quer ii) o uso socio-discursivo apropriado, conforme a tipologia de interlocutor, das sentenças imperativas necessárias para articular convenientemente pe-

didados, ordens e conselhos durante o evento comunicativo, habilidades basilares do «linguistic behavior» (Wilkins 1976, 2) a conseguir. Além disso, consideramos igualmente possível, através deste modelo didático, organizar atividades e tarefas colaborativas (Kagan 1994) voltadas não apenas à interiorização de estruturas gramaticais, mas também dos itens lexicais – ou palavras *target* – que caracterizam tais gêneros textuais, pertencentes aos campos semânticos da gastronomia e da arte técnica, ampliando, desta feita, o vocabulário mental dos discentes.

O protótipo pedagógico de referência que norteia as nossas propostas, como referido na parte dedicada à metodologia, é a abordagem teorizada pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), baseada na estruturação de sequências didáticas, definidas como «um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito» (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004, 96), cuja finalidade consiste em

ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados. (97)

Com base nos pressupostos apresentados pelos autores, o público alvo é exposto ao emprego verídico do idioma aprendido através da análise de gêneros textuais autênticos, instrumentos que permitem, por conseguinte, identificar as adequadas estratégias conversacionais a aplicar em determinados contextos socio-discursivos do evento comunicativo.

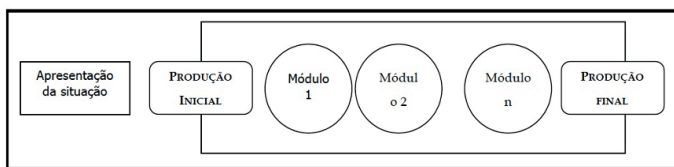


Figura 1 Modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, 97)

O esquema do modelo didático apresentado prevê a realização de várias tarefas, depois da «apresentação da situação» – ou «projeto de comunicação» (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004, 98) – durante as várias fases ('produção inicial' e 'módulos') que preparam o público alvo à produção de um trabalho final, de molde a «pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos» (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004, 106).

Considerando, para tanto, a estrutura sequencial deste protótipo pedagógico, propomos duas tipologias de sequência didática – pensadas para os níveis A2 e B1 – focalizadas na análise dos gêneros ‘receita culinária’ e ‘instruções de montagem’ para reforçar, por um lado, i) os conhecimentos gramaticais fundamentais para articular as orações imperativas e, por outro, a dimensão tanto ii) textual como iii) lexical, encorajando, desta maneira, a progressão das capacidades semióticas do público alvo.

A primeira proposta aqui apresentada assenta no processo de transposição didática do género ‘receita culinária’ que, pela estrutura endógena simplificada – caracterizada por uma baixa densidade informacional – e pelo léxico empregado, recomendamos para o nível elementar A2. Na tabela a seguir, mostramos o planeamento da sequência didática – composta pela ‘apresentação da situação’, por dois ‘módulos’ e pela ‘produção final’ – onde explicitamos também os objetivos de aprendizagem, conjeturados conforme as necessidades educacionais a atingir pelos discentes, e os materiais autênticos a utilizar para a organização das atividades com abordagem comunicativa e cooperativa.

**Tabela 1** Proposta de sequência didática baseada no género ‘receita culinária’

<b>Género textual</b>	Receita Culinária
<b>Nível de aprendizagem</b>	A2
<b>Público alvo</b>	Estudantes universitários italo falantes
<b>Objetivos de aprendizagem</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. interiorizar a macro e micro estrutura textual da receita culinária;</li> <li>2. reforçar a articulação de construções imperativas com os modos indicativo e conjuntivo.</li> </ol>
<b>Planificação</b>	<p>4 aulas (duas horas cada uma) = 8 horas em total</p> <p>AULA 1: Apresentação da Situação (2 horas)</p> <p>AULA 2: Módulo 1 (2 horas)</p> <p>AULA 3: Módulo 2 (2 horas)</p> <p>AULA 4: Produção final (2 horas)</p>
<b>Materiais autênticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Livro de receitas (<i>realia</i>);<sup>1</sup></li> <li>– Vídeos de realização de receitas postados na internet ou nas redes sociais (YouTube, TikTok, Facebook, Instagram);</li> <li>– Textos culinários digitais.</li> </ul>

**1** Sugere-se, além dos livros culinários autênticos, empregar como apoio o manual *Cozinhar em Português* da autora Liliana Gonçalves, editado em 2011 pela Lidel, finalizado ao ensino do Português como Língua Estrangeira, Segunda e Não Materna.

A primeira fase da sequência didática proposta, i.e. a ‘apresentação da situação’ que mostra aos alunos o tópico e o género textual protagonista da sessão de aprendizagem, visa contextualizar, durante uma aula com duração de duas horas, o tema escolhido para sensibilizar o público alvo para a heterogeneidade sociocultural da lusofonia, envolvendo-o diretamente nesta fase através de processos inferenciais para recuperar informações gramaticais e culturais já possuídas. Para estimular tal processo cognitivo, sugerimos colocar perguntas de *warm-up* – ou de aquecimento –, necessárias para introduzir o assunto e para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes no que concerne à gastronomia lusófona e aos saberes processuais em realizar um prato seguindo as instruções de uma receita no idioma estudado. A título de exemplificação, podemos propor esta tipologia de questões, a discutir de maneira colaborativa, através de atos ilocutórios diretos: i) Conhecem algum prato da gastronomia lusófona?; ii) Já experimentaram algum prato brasileiro ou português?; iii) Lembram-se dos ingredientes que foram utilizados?; iv) Saberiam reconstruir a receita para preparar estes pratos?; v) Sabem como está estruturada uma receita?; vi) Quais estruturas verbais se utilizam neste género textual?

Depois desta fase de ‘aquecimento’ comunicativo, que permite aos alunos pôr também em prática os princípios gricianos das máximas conversacionais (Grice 1975), podemos empregar como material autêntico um livro de receitas em língua portuguesa – *realia* didático (Berwald 1987, 3) – para mostrar, em primeiro lugar, quer a macroestrutura (a lista dos ingredientes e a parte prescritiva), quer a microestrutura de cada parte do género trabalhado, focalizando a atenção, recorrendo nomeadamente ao método indutivo, i) nas estruturas verbais utilizadas, construídas através do modo indicativo para o imperativo ‘verdadeiro’ e ao conjuntivo para o imperativo ‘suptivo’, incentivando até comparações contrastivas com as mesmas orações em italiano, e ii) nas unidades lexicais pertencentes ao campo semântico da ‘comida’, basilar para o nível A2.

Em seguida, na parte final da primeira aula, o docente propõe aos estudantes elaborar, em grupos ou em duplas, a ‘Primeira produção textual’, atividade colaborativa finalizada à produção escrita de uma receita culinária de um prato da lusofonia, seguindo os modelos analisados no *realia* utilizado na fase anterior: deste modo, o público alvo tem a oportunidade de fixar nas estruturas cognitivas i) a componente composicional do género trabalhado, caracterizado por uma organização bipartida (lista dos ingredientes e instruções), ii) os itens lexicais concernentes ao campo semântico da comida e iii) o emprego pragmático de sequências injuntivas baseadas em construções imperativas. Esta tarefa de co-construção do texto permite assinalar, através do processo de revisão coletiva, as reais dificuldades linguísticas ou processuais encontradas pelos estudantes durante a execução do trabalho, circunstância que permite ao professor identificar



determinadas linhas de intervenção, a ativar na fase dos ‘módulos’, para sanar os problemas que dificultam a realização do apropriado desempenho perlocutório.

A segunda aula, com duração de duas horas, prevê a realização do primeiro ‘módulo’ favorecendo um enfoque comunicativo e colaborativo para fortalecer a competência pragmática em elaborar tanto na fala como na escrita prescrições de comportamentos em PLE. Tomando como base este propósito, recomendamos utilizar como material autêntico, nesta fase da sequência didática, vídeos interativos de realização de alguns pratos do espaço lusófono, com emprego diferenciado do modo imperativo (‘verdadeiro’ ou ‘supletivo’), a encontrar facilmente no ciberespaço ou nas redes sociais – como YouTube, Instagram, Facebook e TikTok – ferramentas digitais que os mais jovens empregam, de facto, diariamente (Aragão, Dias 2014). Sendo caracterizados por «linguagens multimodais» (Gregolin 2017), i.e. verbais, visuais e sonoras, estes mediadores didáticos icónicos (Damiano 1993) estimulam quer a participação mais ativa dos estudantes, quer uma aprendizagem mais eficaz de noções gramaticais, de estratégias conversacionais e de unidades verbais interiorizadas como imagens mentais. Depois de ter focalizado a atenção nas estruturas imperativas empregadas, privilegiando a metodologia indutiva, sugerimos propor uma atividade colaborativa para promover novamente um diálogo profícuo entre a competência textual e gramatical: em grupos ou em pares, os alunos são chamados a converter o vídeo em texto escrito para reforçar i) a competência textual ao redigir uma ‘receita culinária’ e ii) o emprego acional das estruturas imperativas. Sugerimos, aliás, promover a revisão colaborativa dos textos redigidos, processo polifónico fundamental para identificar eventuais lacunas textuais, gramaticais ou lexicais a aperfeiçoar durante a fase sucessiva desta proposta pedagógica.

O segundo módulo, que determina a terceira parte desta sequência didática, tenta expor novamente os estudantes à autenticidade da língua aprendida através da leitura e da análise colaborativa de receitas culinárias digitais disponíveis na internet, a escolher previamente considerando os objetivos de aprendizagem e as dificuldades identificadas na aula anterior: a partir da macro e microestrutura dos textos selecionados, concentramos a atenção no emprego funcional do imperativo verdadeiro e supletivo, incentivando nos alunos processos inferenciais para induzir as respetivas regras de formação e de uso acional, a discutir oralmente, conforme a i) tipologia de alocutário e a ii) forma de tratamento escolhida, na segunda ou terceira pessoa do singular. Na parte final do segundo módulo, pelo contrário, podemos propor uma tarefa a executar em casa para estimular o desenvolvimento de saberes quer declarativos, quer processuais no idioma alvo: a partir das receitas analisadas durante as aulas, os alunos são chamados a cozinhar um dos pratos apresentados

e gravar um vídeo interativo a postar, prévio consentimento, nas redes sociais – criando, assim, uma verdadeira comunidade virtual de aprendizagem (Bannel et al. 2016) – para mostrar o processo de realização da tarefa empregando a língua portuguesa para descrever todas as ações sequencialmente ordenadas para preparar a iguaria escolhida. Destarte, os alunos têm a possibilidade de reforçar, de maneira interativa e tecnológica, a própria competência digital e comunicativa, focalizando a atenção sobretudo nas estruturas gramaticais e lexicais trabalhadas em sala de aula.

A última fase, voltada para a chamada ‘produção final’, baseia-se na execução da tarefa colaborativa conclusiva da sequência didática através da metodologia do *Cooperative Learning* e do *Total Physical Response*, modelo teorizado por Asher (2003) que assenta na execução de instruções no idioma aprendido: tal ação pedagógica promove, mais uma vez, o desenvolvimento apropriado do desempenho linguístico perlocutório e dos saberes processuais em PLE. A título de ilustração, podemos propor a realização de i) um blogue de cozinha lusófona com as receitas experimentadas (ou renovadas) por cada aluno; ii) um *story telling* em versão digital para relatar a experiência gastronômica da turma durante o desenvolvimento da sequência didática; iii) um glossário virtual dos termos aprendidos através da ferramenta digital Padlet,<sup>2</sup> que permite criar, de maneira colaborativa, quadros virtuais interativos de trabalho empregando auxílios verbais e audiovisuais que favorecem o *transfert* dos conteúdos analisados nas estruturas cognitivas dos estudantes.

A segunda proposta de sequência didática, pelo contrário, baseia-se no processo de transposição didática do gênero ‘instruções de montagem’ que, pelo léxico técnico empregado, seria oportuno utilizar para o nível intermédio B1. Na tabela a seguir, descrevemos o respetivo plano de trabalho – similar àquele já apresentado para o gênero para o nível A2, mas que difere pelos conteúdos e materiais autênticos empregados – onde especificamos os objetivos de aprendizagem a atingir pelo público alvo e os auxílios recomendados para a elaboração das atividades cooperativas.

---

<sup>2</sup> <https://it.padlet.com/>.

**Tabela 2** Proposta de sequência didática baseada no gênero ‘instruções de montagem’

<b>Gênero textual</b>	Instruções de montagem
<b>Nível de aprendizagem</b>	B1
<b>Público alvo</b>	Estudantes universitários italofalantes
<b>Objetivos de aprendizagem</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. interiorizar a macro e micro estrutura textual das instruções de montagem;</li> <li>2. reforçar a articulação de construções imperativas com os modos indicativo e conjuntivo;</li> <li>3. incentivar a memorização de léxico técnico.</li> </ol>
<b>Planificação</b>	<p>4 aulas (duas horas cada uma) = 8 horas em total</p> <p>AULA 1: Apresentação da situação (2 horas)</p> <p>AULA 2: Módulo 1 (2 horas)</p> <p>AULA 3: Módulo 2 (2 horas)</p> <p>AULA 4: Produção final (2 horas)</p>
<b>Materiais autênticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual de instruções de montagem (<i>realia</i>);</li> <li>- Vídeos de montagem de um objeto ou peça de mobília postados na internet ou nas redes sociais (YouTube, TikTok, Facebook, Instagram);</li> <li>- Textos injuntivos digitais.</li> </ul>

Para dar início a esta sequência didática, podemos dedicar a ‘apresentação da situação’, com duração de duas horas, à contextualização do tema e do gênero escolhido, de maneira a mostrar aos estudantes autênticas ‘instruções de montagem’ em língua portuguesa, ferramenta textual que os dirige para o emprego eficaz e funcional quer do i) léxico técnico, quer de ii) construções imperativas conforme os respetivos contextos socio-discursivos. Como avançado já para a primeira proposta, sugerimos ativar, mais uma vez, uma atividade colaborativa de debate através de perguntas de ‘warm-up’, estratégia que permite captar a atenção dos estudantes relativamente ao tópico analisado, estimulando, desta forma, processos cognitivos inferenciais para recuperar noções gramaticais ou dados lexicais já possuídos. Nesta fase, poderíamos colocar, por exemplo, as seguintes questões diretas, a que responder coletivamente, para estimular o diálogo, fundamental para o processo de alfabetização (Goodman 1991) e para motivar o interesse do público-alvo: i) Vocês montaram alguma vez um objeto ou uma peça de mobília?; ii) O que utilizaram para montar este objeto?; iii) Seguiram alguma instrução?; iv) Saberiam reconstruir o processo para montar um destes objetos elaborando um texto escrito?; v) Sabem como está estruturado um manual de instruções?; vi) Quais estruturas verbais se utilizam neste gênero textual?; vii) Que tipo de léxico se utiliza nestes textos?

Depois da fase de contextualização, sugerimos apresentar como material autêntico um manual de instruções de montagem, *realia* pedagógico útil para mostrar a macroestrutura (a lista de utensílios ou

materiais e a parte instrucional) e a microestrutura de cada parte do gênero textual examinado: deste modo, como já proposto para a análise das ‘receitas culinárias’, será necessário focalizar a atenção i) nos atos de fala contruídos através de estruturas imperativas, baseadas no modo indicativo ou conjuntivo (incentivando até comparações com as mesmas orações na L1 dos alunos), e ii) nas etiquetas lexicais pertencentes ao campo semântico da ‘linguagem técnica’, domínio socio-discursivo mais recomendado para o nível B1 de aprendizagem. A seguir os alunos, em grupos ou em duplas, são chamados a elaborar a ‘primeira produção’, i.e. um texto injuntivo com seqüências prescritivas para montar um objeto ou peça de mobília, atividade cooperativa voltada para a aprendizagem i) da componente composicional do gênero examinado, ii) do léxico técnico e iii) das construções verbais baseadas no imperativo ‘verdadeiro’ ou ‘supletivo’. Essa tarefa, graças ao processo de revisão colaborativa, permite ao docente/mediador identificar as lacunas e as dificuldades textuais ou linguísticas do público alvo, a sanar nos estágios sucessivos do plano de trabalho.

Na segunda aula, dedicada à realização do primeiro módulo, necessário para promover um melhor domínio pragmático do gênero analisado, propomos utilizar como material autêntico, desta vez, vídeos de montagem de objetos ou peças de mobília, postados na internet ou nas redes sociais, caracterizados pelo emprego do modo imperativo diferenciado em ‘verdadeiro’ e ‘supletivo’, instrumentos que, sendo multissensoriais, estimulam também o *Visual Learning* e o armazenamento permanente das unidades lexicais nos esquemas mentais dos discentes. Na parte conclusiva da aula, recomendamos organizar outra atividade colaborativa para incentivar os alunos, em grupos, a converter o vídeo analisado em texto escrito para aperfeiçoar, por um lado, a competência textual e, por outro, o emprego acional das estruturas imperativas e das novas unidades verbais aprendidas. Seria também conveniente revisar, de maneira dialógica e colaborativa, os textos redigidos, de modo a identificar eventuais lacunas textuais ou linguísticas.

No segundo módulo, observando ainda uma abordagem de natureza comunicativa e cooperativa, sugerimos trabalhar com ‘instruções de montagem’ em versão digital - a escolher previamente segundo as necessidades de aprendizagem e a tipologia de conteúdos linguísticos selecionados - que os alunos devem analisar em grupos para aprofundar o emprego funcional do imperativo ‘verdadeiro’ e ‘supletivo’, induzindo as regras de formação a discutir oralmente. A seguir, podemos propor uma tarefa a executar em casa para pôr em prática a montagem de um objeto, postando o processo de realização nas redes sociais através de um vídeo interativo empregando a língua portuguesa para descrever todas as fases de preparação: esta atividade é fundamental para promover o desenvolvimento de saberes tanto declarativos como processuais no idioma alvo (Anderson 1983).

Em conclusão, para fechar a sequência didática, passamos à fase da ‘produção final’ para propor a execução da tarefa conclusiva deste processo formativo «em espiral» (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004, 123), através da metodologia do *Cooperative Learning*, considerando principalmente o vocabulário examinado: a título de ilustração, sugerimos a realização de um glossário virtual fotográfico dos termos técnicos aprendidos através da ferramenta digital Padlet, que permite elaborar quadros virtuais colaborativos de trabalho, ou no Instagram, a rede social que assenta na veiculação de conteúdos através das imagens.

#### **4 Considerações finais**

Ao terminarmos o trabalho aqui apresentado segundo uma perspetiva textual e socio-discursiva, podemos afirmar que as propostas pedagógicas apresentadas, considerando o modelo da ‘sequência didática’ elaborado por Dolz e colaboradores (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004), representam uma sugestão, no âmbito da Educação Linguística de matriz lusitana, para estruturar atividades interativas, com enfoque comunicativo e colaborativo, para promover, em sala de aula, a consolidação da competência estratégica (Canale, Swain 1980) no idioma alvo, tornando os alunos em agentes sociais e semióticos (Conselho da Europa 2001) capazes de cumprir ações através do correto uso gramatical e funcional em Português Língua Estrangeira. Além disso, as estratégias de ação pedagógica descritas permitem também promover, através de um processo formativo em espiral baseado em esquemas iterativos, quer a ampliação da bagagem lexical na memória a longo prazo, quer a fortificação da competência textual graças ao processo de transposição didática dos géneros ‘receita culinária’ e ‘instruções de montagem’ para os níveis elementar (A2) e intermédio (B1).

O propósito do presente estudo consiste, portanto, em apresentar sugestões de trabalho para incentivar a interiorização de estruturas imperativas – cuja aprendizagem significativa resulta complexa para os aprendentes italo falantes – através do emprego funcional de materiais autênticos que sensibilizam o público alvo para o real emprego pragmático do idioma, metodologias com orientação socio-discursiva que abrem, de facto, novos horizontes de prática didática. Concluimos na expectativa de que estas óticas pedagógicas possam ser, em futuro, objeto de ulteriores investigações científicas e que sejam feitas atualizações, neste sentido, no âmbito da Didática do Português como Língua Estrangeira.

## Bibliografia

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Austin, J. (1962). *How to do Things with Words*. New York: Oxford University Press.
- Anderson, C.A. (1983). «Imagination and Expectation: The Effect of Imagining Behavioral Scripts on Personal Influences». *Journal of Personality and Social Psychology*, (45)2, 293-305. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.293>.
- Andorno, C. (2003). *Linguistica Testuale: Un'introduzione*. Roma: Carocci Editore.
- Aragão, R.; Dias, I.A. (2014). «Redes sociais na internet e aprendizagem de línguas. Social media and language learning». *Pontos de Interrogação*, 4(1), 95-112. <https://doi.org/10.30620/p.i.v4i1.1779>.
- Asher, J. (2003). *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos (CA): Sky Oaks Productions.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- Bagno, M. (2007). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Balboni, P.E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Bannel, R. et al. (2016). *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagem*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC.
- Berwald, J.P. (1987). *Teaching Foreign Languages with Realia and Other Authentic Materials*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Breen, M. (1985). «Authenticity in the Language Classroom». *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.60>.
- Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>.
- Cardoso, A.; Pereira, S.; Silva, E. (2015). «Gramática & Texto: uma experiência na formação de professores». *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10, 355-80.
- Cardoso, A. et al. (2019). «A receita culinária: recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências textuais e linguísticas no 1.º CEB». Associação de Professores de Português, *Percursos de Interdisciplinaridade em Português: dos projetos às práticas*. Lisboa: APP, 193-208.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cintra, L.F.L. (1972). *Sobre 'formas de tratamento' na língua portuguesa: (ensaios)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Dansereau, E.F. (1985). «Learning Strategy Research». Segal, J.W.; Chapman, S.F.; Glaser, R. (eds), *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale: Erlbaum, 209-39.
- Da Re, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano-Torino: Pearson.

- De Beaugrande, R.; Dressler, W.U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Ulrich Dressler; New York: Longman.
- De Mauro, T.; Ferreri, S. (2005), «Glottodidattica come linguistica educativa». Voghera, M.; Basile, G.; Guerriero, A.R. (a cura di), *E.LI.CA. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*. Perugia: Guerra, 17-28.
- Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004). «Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento». Dolz, J. et al., *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 95-128.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferreira, D.M.A.; Quaresma, R.S. (2017). «Trabalhando o gênero receita culinária: por meio da deliciosa *Nega maluca fácil*». *SynThesis Revista Digital FA-PAM*, 8(8), 235-52.
- Gagné, R.M.; Briggs, L.J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino: Sei.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book.
- Goodman, Y. (1991). «Discorsi sul linguaggio e acquisizione della lingua scritta». Orsolini, M.; Pontecorvo, C. (a cura di), *La Costruzione del testo Scritto nei bambini*. Scandicci: La Nuova Italia Editrice, 433-49.
- Gonçalves, L. (2011). *Cozinhar em Português*. Lisboa: Lidel.
- Gregolin, I.V. (2017). «Impactos das redes sociais nas práticas linguísticas: (re)pensando atividades para o ensino de estratégias de cortesia em língua espanhola». *Caracol*, 13, 163-78. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i13p162-178>.
- Grice, P. (1975). «Logic and Conversation». Cole, P.; Morgan, J. (eds), *Syntax and Semantics*, vol. 3. New York: Academic Press, 41-58. [https://doi.org/10.1163/9789004368811\\_003](https://doi.org/10.1163/9789004368811_003).
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hymes, D. (1972). «On Communicative Competence». Pride, J.B.; Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-85.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lavinio, C. (1990). *Teoria e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Marcuschi, A. (2003). «Gêneros textuais: definição e funcionalidade». *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 19-36.
- Nigris, E.; Balconi, B.; Zecca, L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare, monitorare*. Milano: Pearson.
- Paez, D.; Stutz, L. (2015). «Transposição didática de gêneros textuais». *IIV Fórum das Licenciaturas / VI Encontro do PIBID / II Encontro PRODOCÊNCIA – Diálogos entre licenciaturas: demandas da contemporaneidade*. <http://www2.unicentro.br/proen/files/2014/09/Deisiane-Paez-e-Lidia-Stutz.pdf>.
- Paris, S.G.; Cross, D.R.; Lipson, M.Y. (1984). «Informed Strategies for Learning: A Program to Improve Children's Reading Awareness and Comprehension». *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-52. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1239>.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Rossi, M.A. (2022). «O ensino do português sob a ótica da Sociolinguística Variacionista: a abordagem da dimensão diatópica nos manuais didáti-

- cos para estrangeiros». *Anais do I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University*. New York: Columbia University, 189-205. <https://www.lrc.columbia.edu/wp-content/uploads/2021/12/ANAIS-2021.pdf>
- Scherre, M.M.P. et al. (2007). «Reflexões sobre o imperativo em português». *D.E.L.T.A.*, 23, 193-241. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000300010>.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, P.N. (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Livraria Almedina/CELGA.
- Urbietta, R.R.; Wexell-Machado, L.E. (2017). «Elaboração de Sequências Didáticas de Português como Língua Estrangeira por professores de Pré-Serviço no contexto paraguaio». *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(1), 60-75.
- Vedovelli, M. (2002). «Percorsi didattici: modelli di programmazione». Vedovelli, M., *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci, 143-93.
- Vedovelli, M.; Casini, S. (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci editore.
- Vygotskij, L.S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte; Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabyses*. Oxford: Oxford University Press.