

Do léxico especializado à ação comunicativa: perspectivas para o ensino do italiano em contextos específicos

From specialized vocabulary to communicative action: theoretical perspectives on italian language teaching in specific contexts

DANIELA VALENTINI

RESUMO: O ensino do italiano como língua estrangeira tem se consolidado no cenário educacional contemporâneo, impulsionado pela valorização acadêmica, cultural e profissional ligada ao idioma. Esse movimento evidencia a necessidade de revisão das metodologias tradicionais, superando modelos centrados na memorização de regras e abrindo espaço para abordagens comunicativas e orientadas para a ação, que favorecem o uso efetivo da língua em situações reais de interação. Nesse contexto, surge o problema que fundamenta esta pesquisa: compreender como tais perspectivas metodológicas podem ser pensadas teoricamente a serviço da aprendizagem do italiano em contextos de *microlingue* e linguagens especializadas, com destaque para o campo enogastronômico. O objetivo deste artigo é investigar, em perspectiva teórica, as possibilidades de articulação entre a abordagem comunicativa e o ensino baseado em tarefas no campo da didática do italiano, discutindo seus pressupostos epistemológicos, o estatuto da gramática na constituição da competência linguístico-discursiva e o papel do léxico especializado em contextos situados. Analisa-se, ainda, à luz das categorias do *Quadro comum europeu de referência* para as línguas (QCER, especialmente nos níveis B1 e superiores), como esses referenciais podem contribuir para ampliar a compreensão das dinâmicas formativas envolvidas no ensino de italiano para fins específicos. A pesquisa adota metodologia qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise crítica de obras, artigos e documentos sobre ensino-aprendizagem de línguas. A análise permite compreender que o diálogo teórico entre abordagem comunicativa e ensino por tarefas aprofunda a reflexão sobre a competência comunicativa, o lugar da gramática e a relevância do léxico especializado. Assim, tais perspectivas oferecem um quadro conceitual que contribui para fortalecer o debate sobre o ensino do italiano em contextos específicos, reafirmando sua pertinência epistemológica e sua ancoragem em fundamentos teóricos sólidos.

Palavras-chave: ensino de italiano, abordagem comunicativa, *microlingue*, QCER, autonomia linguística.

ABSTRACT: The teaching of Italian as a foreign language has gained increasing recognition in contemporary educational settings, driven by its cultural, academic, and professional relevance. This expansion highlights the need to review traditional methodologies, moving beyond rule-memorization models and opening space for communicative and action-oriented approaches that emphasize real language use in authentic social interaction. Within this context, the core problem that guides this research consists in understanding how such methodological perspectives may be theoretically examined in relation to the learning of Italian in microlanguage and specialized-language contexts, with particular attention to the field of enogastronomy. The objective of this article is to investigate, from a theoretical perspective, the articulation between the communicative approach and task-based language teaching (TBLT) in the didactics of Italian, discussing their epistemological foundations, the role of grammar in developing linguistic-discursive competence, and the relevance of specialized lexicon in

situated contexts. Further analysis, grounded in the descriptors of the *Common european framework of reference for languages* (especially from level B1 onward), seeks to understand how these theoretical frameworks may contribute to a broader comprehension of the formative dynamics that shape Italian for specific purposes. This study adopts a qualitative and bibliographical methodology based on critical analysis of theoretical works, articles, and documents related to language teaching and learning. The results indicate that the theoretical dialogue between communicative approaches and task-based instruction deepens reflection on communicative competence, the status of grammar, and the importance of specialized lexicon. Thus, these perspectives offer a conceptual framework that reinforces the debate on Italian language teaching in specific contexts, reaffirming its epistemological relevance and grounding in solid theoretical foundations.

Keywords: Italian language teaching; communicative approach; microlanguages; CEFR; linguistic autonomy.

Introdução

O ensino do italiano como língua estrangeira tem atravessado transformações expressivas no cenário educacional contemporâneo, acompanhando as mudanças nas teorias de aprendizagem de línguas e nas demandas culturais e profissionais de um mundo globalizado. Se antes vigorava um modelo transmissivo, baseado na reprodução de regras gramaticais e na memorização de listas de vocabulário, hoje ganha relevância a compreensão de que uma língua se realiza, sobretudo, no agir comunicativo situado. Para o italiano, essa mudança se torna ainda mais significativa quando se considera a crescente presença da cultura enogastronômica italiana no Brasil, campo no qual o idioma adquire valor social, turístico, acadêmico e econômico. No entanto, observa-se que grande parte do ensino ofertado no país permanece desvinculado de vocabulários técnicos, *microlingue* e práticas comunicativas próprias do universo profissional da enogastronomia, revelando um descompasso entre necessidades reais e materiais didáticos disponíveis.

É nesse horizonte problemático que se insere esta pesquisa. O estudo busca compreender, em perspectiva teórica, como a articulação entre o enfoque comunicativo e o ensino baseado em tarefas pode ser pensada no âmbito da didática do italiano para fins específicos. O *corpus* de análise é constituído por bibliografia especializada em italiano L2 e *microlingue*: Cabré (1999, 2004), Scelzi (2009), Frosini (2019), Ballarin (2021), Tarantino (2016), Spinelli (2011), Birello, Odelli e Vilagrasa (2017), entre outros, bem como pelos descritores do *Quadro*

Do léxico especializado à ação comunicativa: perspectivas para o ensino do italiano em contextos específicos

comum europeu de referência para as línguas (QCER, 2020), especialmente a partir do nível B1. A investigação, de caráter qualitativo e bibliográfico, não se dedica à implementação prática de modelos didáticos, mas à análise conceitual dos fundamentos epistemológicos, do estatuto da gramática na constituição da competência linguístico-discursiva e do papel do léxico especializado como dimensão constitutiva da microlíngua enogastronômica.

O objetivo deste artigo é examinar as possibilidades de articulação entre abordagem comunicativa e ensino por tarefas, analisando como tais referenciais permitem ampliar a compreensão das dinâmicas formativas envolvidas no ensino do italiano em contextos especializados. Ao final, argumenta-se que essa articulação oferece um quadro conceitual capaz de contribuir para o debate acadêmico sobre o ensino de italiano para fins específicos no Brasil, reafirmando sua pertinência epistemológica e o valor da especialização terminológica como elemento estruturante da didática contemporânea.

Referencial teórico: Italiano para fins específicos e enogastronomia

208

A opção pela expressão ‘italiano para fins específicos’ (Cabré, 2004), em contraste com variantes como ‘língua para fins específicos’ (Ferioli, 1998; Alcalá, s.d.), ‘língua setorial’ (Frosini, 2019) ou ‘microlíngua’ (Balboni, 2000; 2007), fundamenta-se em alguns critérios relevantes. Em primeiro lugar, trata-se de uma designação de maior precisão terminológica, pois explicita claramente o objeto de ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, possui amplitude de aplicação, abrangendo contextos profissionais, acadêmicos e culturais, sem se restringir a áreas muito delimitadas. Além disso, reflete uma tradição acadêmica consolidada, que a legitima no âmbito dos estudos linguísticos e didáticos. Outro aspecto fundamental é a sua coerência conceitual, uma vez que mantém alinhamento com o campo das línguas para fins específicos em geral, preservando, contudo, a identidade do italiano enquanto língua de ensino. Por fim, destaca-se a centralidade do aprendente, já que a expressão enfatiza as necessidades comunicativas concretas que orientam o processo didático.

Assim, a escolha pela expressão ‘italiano para fins específicos’ revela-se mais adequada para descrever a natureza e os objetivos do ensino em contextos

especializados, ressaltando a importância de responder às exigências profissionais e comunicativas dos aprendentes.

Na primeira subseção, será explorado o conceito de ‘linguagem especializada’, entendido como o conjunto de terminologias e estruturas próprias de setores específicos do saber e da prática profissional. Tal análise permitirá compreender como essas formas linguísticas funcionam enquanto instrumentos de comunicação eficaz entre especialistas.

Na segunda subseção, a atenção recairá sobre o ensino do italiano para ‘fins específicos’, discutindo-se como a língua é trabalhada de modo a atender a necessidades concretas dos estudantes, sejam elas de ordem profissional, acadêmica ou cultural. Serão analisadas, ainda, as implicações didáticas dessa perspectiva, em particular a adaptação de métodos e materiais às demandas de cada contexto de aprendizagem.

Na terceira subseção, será trabalhada a linguagem culinária como especializada, já que, diferentemente da burocrática ou científica, sua definição não é clara. Para lidar com essa complexidade, propõe-se a expressão ‘linguagem alimentar’ como termo abrangente, capaz de incluir dimensões ligadas ao alimento, à prática culinária e à experiência enogastronômica. Essa proposta abre a reflexão sobre a pertinência da classificação como linguagem especializada e as resistências que pode suscitar.

A linguagem especializada

Gualdo (2021), retomando Cortelazzo, define a ‘língua especializada’ ou ‘linguagem técnica’ como uma variedade funcional da língua natural, vinculada a âmbitos específicos de conhecimento ou atividade, e utilizada por um grupo restrito de indivíduos. Essa variedade emerge para atender a necessidades comunicativas particulares, sobretudo de caráter referencial, em determinado setor. Distingue-se pelo emprego de um léxico especializado e de estruturas morfossintáticas relativamente regulares, que se diferenciam daquelas da língua padrão. O caráter ‘funcional’ é central, pois indica o propósito de assegurar uma comunicação eficaz em contextos delimitados, mediante uma terminologia precisa e ajustada ao público de especialistas. Embora possua caráter restrito, a linguagem

especializada pode, em certos casos, difundir-se para além dos circuitos técnicos e integrar-se ao uso comum, ampliando sua inteligibilidade fora dos contextos de origem.

Scelzi (2009, p.119) amplia essa visão ao destacar que tais linguagens não se definem apenas por especificidades verbais, mas também por elementos não verbais e traços ligados à sociedade, comunidade e práticas compartilhadas, nas quais a linguagem exerce função constitutiva.

A análise das diferentes dimensões da linguagem especializada exige, portanto, uma perspectiva diacrônica, capaz de evidenciar a evolução do conceito e sua integração progressiva aos estudos sobre línguas para fins específicos. As primeiras pesquisas das décadas de 1920 e 1930 evidenciaram as diferenças morfológicas e lexicais entre a língua geral e a especializada, concebendo esta última como um vocabulário especializado e como subsistema autônomo dentro da língua comum (Scelzi, 2009, p.119).

A partir da década de 1950, as pesquisas sobre as linguagens especializadas concentraram-se no estudo do vocabulário e dos registros, buscando destacar suas diferenças em relação à linguagem comum. Nos anos 1960 e 1970, a atenção deslocou-se para os destinatários, os contextos de uso e as funções comunicativas, integrando a análise dessas linguagens a uma perspectiva sociolinguística. Já na década de 1980, o enfoque pragmatolinguístico passou a valorizar o uso concreto em contextos profissionais, incluindo os aspectos extralinguísticos e as necessidades específicas dos destinatários. Esse percurso levou a conceber as linguagens especializadas como *línguas para fins específicos*, valorizando a orientação precisa de seus objetivos (Scelzi, 2009, p.119).

Em 1993, Sobrero (*apud* Scelzi, 2009, p.120) propôs distinguir entre 'línguas especializadas de disciplina' e 'línguas setoriais'. As primeiras caracterizam-se por um vocabulário exclusivo e por estruturas altamente precisas; já as segundas apresentam um léxico específico, frequentemente marcado pelo uso de empréstimos e metáforas. Essa distinção evidencia que as linguagens especializadas, analisadas sob perspectivas sociolinguísticas, pragmáticas e didáticas, respondem a necessidades concretas, situam-se em contextos

delimitados, refletem a identidade social de seus usuários e, ao mesmo tempo, interagem com a linguagem comum sem perder sua identidade funcional.

Segundo Scelzi (2009, p.121), a linguagem especializada, quando interpretada a partir dos conceitos saussurianos de *'langue'* e *'parole'*, caracteriza-se pela sua especificidade e função comunicativa, destacando-se pela interação constante com a língua geral e pelo uso de terminologia própria. Sua análise pode articular-se em diferentes níveis: no plano linguístico, avalia-se a eficácia comunicativa; sob as perspectivas sociolinguística e didática, investigam-se suas conexões com a linguagem comum, de modo a compreender suas finalidades específicas e atender a demandas educativas, práticas e comunicativas. A autora destaca que a relação entre linguagem comum e linguagem especializada é marcada por um dinamismo recíproco, no qual ambas se influenciam e se renovam mutuamente.

Ballarin (2021, p.99) acrescenta a conveniência de distinguir as linguagens especializadas em *'científicas'* e *'profissionais'*. As primeiras se situam sobretudo no âmbito acadêmico, servindo à pesquisa, à divulgação e à comunicação precisa entre especialistas, com o objetivo de eliminar ambiguidades. As segundas, por sua vez, estão ligadas a práticas profissionais específicas, reguladas por terminologias técnicas que asseguram a clareza e a eficácia da interação.

As línguas especializadas exigem não apenas o domínio de um vocabulário específico, mas também o desenvolvimento de competências morfológicas, sintáticas e textuais, articuladas a dimensões culturais e interculturais. Como observa Ballarin (2021, p.99, tradução nossa), “não é o uso exclusivo de um certo tipo de léxico especializado que define uma microlíngua, mas sim o contexto situacional”, de modo que é o propósito comunicativo que distingue as microlínguas científicas, profissionais e disciplinares.

Nesse sentido, Scelzi (2009, p.124) sintetiza a análise transdisciplinar da linguagem especializada em três eixos. Primeiro, trata-se de um campo amplo, dinâmico e sujeito a redefinições históricas constantes. Segundo, há uma continuidade entre a linguagem comum e a especializada, sem fronteiras rígidas, já que a passagem ocorre por meio de transições graduais. Por fim, tais linguagens não se limitam à terminologia, abrangendo também a profundidade conceitual e

Do léxico especializado à ação comunicativa: perspectivas para o ensino do italiano em contextos específicos

as estruturas discursivas que sustentam a comunicação em contextos específicos, ampliando o objeto de estudo para além do vocabulário técnico.

Ballarin (2021, p.99) ressalta que as línguas especializadas, presentes em contextos profissionais e científicos, têm como função principal assegurar clareza e precisão na comunicação entre especialistas. Apesar das especificidades de cada setor, elas compartilham traços formais comuns ligados à fonologia, à morfossintaxe e à terminologia, o que as diferencia da linguagem padrão e entre si. O ensino dessas variedades, contudo, exige dos docentes tanto domínio linguístico quanto conhecimento do campo específico. Por isso, Ballarin (2021, p.101) propõe métodos didáticos colaborativos, mais adequados aos âmbitos científicos e profissionais, reconhecendo, porém, a maior dificuldade no ensino das microlínguas disciplinares, sobretudo para estudantes sem experiência consolidada na área.

Scelzi (2009, p.125) distingue, no léxico especializado, dois níveis de funcionamento. O primeiro é composto por um vocabulário amplo e preciso, regulado por normas claras e amplamente aceitas, que possibilitam a criação de novos termos em cada setor. O segundo, mais restrito e menos específico, resulta de regras mais flexíveis e frequentemente incorpora termos da língua geral adaptados a usos técnicos ou disciplinares. Essa diferenciação evidencia tanto a estabilidade quanto a plasticidade das linguagens especializadas, permitindo que se renovem em sintonia com as transformações do conhecimento e das práticas profissionais.

O ensino do italiano para fins específicos

Scelzi (2009, p.128) destaca que o ensino de línguas para fins específicos requer do docente não só domínio das estruturas linguísticas, mas também conhecimento dos contextos culturais, filosóficos e epistemológicos do campo, o que demanda formação especializada. Nesse sentido, o professor atua como facilitador, criando condições para que o estudante desenvolva competências linguísticas ajustadas às demandas reais.

No âmbito da linguagem especializada, Scelzi (2009) distingue dois aspectos: um epistemológico, ligado à difusão do conhecimento científico e à precisão

conceitual, e outro relacional, voltado à ação comunicativa em contextos profissionais e sociais. Esses aspectos se concretizam em tipologias textuais com características sintáticas, lexicais e extralinguísticas definidas, que orientam a produção e a recepção dos discursos (Scelzi, 2009, p.129).

Por fim, Scelzi (2009) afirma que a aprendizagem vai além da memorização de termos, pois a terminologia é tão relevante que deve integrar os currículos universitários. Como sublinha Scelzi (2009, p.132, tradução nossa):

[...] a habilidade de tradução, estendida até o ‘saber fazer com a língua’ numa perspectiva pragmática e comunicativa, deveria ser um componente didático incluído entre os objetivos do percurso formativo do Quadro Europeu Comum de Referência e não algo prioritário apenas para tradutores.

Ferioli (1998, p.136) sustenta que, no contexto escolar, a aquisição de uma segunda língua (L2) ocorre principalmente por meio da figura do professor, considerado o principal ponto de referência para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. No entanto, a aprendizagem não se limita à relação vertical entre docente e aluno. O ambiente escolar, sobretudo nas fases iniciais, configura-se como espaço privilegiado para a prática da língua-alvo, pois possibilita interações horizontais entre os próprios estudantes. Tais interações favorecem não apenas a consolidação de estruturas linguísticas, mas também o desenvolvimento de competências sociais e colaborativas.

Nesse sentido, reconhece-se que o processo de integração linguística e cultural é atravessado por múltiplos fatores: aspectos sociais, idade, variações no desenvolvimento cognitivo e linguístico, preconceitos e atitudes em relação à comunidade linguística de referência ou, em contextos mais específicos, em relação a culturas empresariais determinadas. A tudo isso soma-se a necessidade de colaboração eficaz entre colegas, pois, como afirma Ferioli, “a aprendizagem de uma L2 é uma espécie de reaprendizado linguístico e, além disso, compreende uma extensão ou uma reeducação nas habilidades comunicativas de papéis sociais específicos” (Ferioli, 1998, p.136).

Spinelli (2011) ressalta que todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem apresentam necessidades concretas, expressas em perguntas como: “o que posso fazer com a língua que estou aprendendo? O que posso ler? Posso falar? Como e em quais situações?”. Tais demandas requerem respostas claras e contextualizadas, mas muitas vezes o percurso didático não corresponde às expectativas dos aprendentes, revelando a distância entre o conteúdo ensinado e o uso real da língua.

Nesse sentido, Spinelli (2011, p.4, tradução nossa) adverte que “ensinar o vocabulário da comida ou como interagir em um restaurante para fazer um pedido não garante ao falante que ele consiga ‘agir’ com sucesso em todas as situações comunicativas desse tipo”. Do mesmo modo, aprender adjetivos ou formas do subjuntivo não significa saber elaborar descrições adequadas ou desenvolver uma argumentação eficaz. A vida real, afirma a autora, envolve variantes comunicativas muito mais complexas, que ultrapassam o domínio escolar e exigem competências efetivas de uso.

Segundo Ferioli (1998, p.136-137), o processo de aprendizagem de uma língua para fins específicos pode ser estruturado em diferentes fases didáticas. A primeira consiste na elaboração de materiais didáticos que privilegiem o objetivo funcional da língua, de modo a preparar o estudante para situações concretas de uso em contextos acadêmicos ou profissionais. Em seguida, destaca-se a necessidade de metodologias capazes de articular prática e teoria, superando a dicotomia entre aplicação imediata e domínio das regras linguísticas. Por fim, as estratégias didáticas devem favorecer a integração entre competências comunicativas, ligadas ao uso efetivo da língua, e competências metacomunicativas, que permitem ao aprendente refletir criticamente sobre esse uso.

Essa metodologia valoriza de maneira especial a aprendizagem colaborativa, entendida como recurso essencial para a construção de um percurso eficaz. A interação entre os aprendentes funciona, assim, como motor do processo de ensino-aprendizagem, ampliando a motivação e a capacidade de negociação de sentidos. Ferioli sublinha ainda a importância de uma apresentação progressiva do material linguístico, cabendo ao professor definir a sequência de introdução dos conteúdos, estabelecer prioridades e decidir quais tópicos devem ser abordados

desde o início e quais podem ser adiados. Essa organização sequencial garante uma aprendizagem mais coesa, cumulativa e orientada para os objetivos específicos de cada contexto.

A linguagem culinária como especializada

Frosini (2019, p.151) problematiza a classificação da linguagem culinária como especializada, já que, diferentemente da burocrática ou científica, sua definição não é clara. A autora questiona se deve ser considerada especializada em sua totalidade ou apenas em subsetores, dada a variedade de termos como culinária, nutrição, gastronomia e enogastronomia. Para lidar com essa complexidade, propõe a expressão linguagem alimentar como termo abrangente (*umbrella term*), capaz de incluir dimensões ligadas ao alimento, à prática culinária e à experiência gastronômica. Essa proposta abre a reflexão sobre a pertinência da classificação como linguagem especializada e as resistências que pode suscitar.

A dificuldade aumenta pela presença de geossinonímia e pela ausência de padronização terminológica, já apontada por Pellegrino Artusi (2013). Apesar disso, a redefinição semântica de termos e a especificidade conceitual de certos usos sustentam sua possível inclusão entre as linguagens especializadas. Frosini (2019, p.152-153) defende, assim, uma posição intermediária: considerar a linguagem culinária especializada ‘por atração’ e ‘por aproximação’, dado seu caráter terminológico em contextos específicos e seu direcionamento a públicos determinados. A história da linguagem culinária italiana confirma esse dinamismo, marcado pela diversidade local e por influências estrangeiras, revelando um processo contínuo de adaptação (Frosini, 2019, p.153).

Sob outro viés, Baccin (2003, p.179) observa que a linguagem gastronômica privilegia a inovação em detrimento da precisão científica, valorizando palavras que evocam sentidos e imaginação, de modo que a criação de pratos assume dimensão estética e artística. Cabré (1999) acrescenta que a terminologia culinária, enquanto meio de comunicação especializado, caracteriza-se pela diversidade, reflexo da multiplicidade de contextos comunicativos.

Baccin (2003) explica que, embora integrada ao sistema linguístico global, a terminologia culinária apresenta peculiaridades próprias que permitem considerá-

la uma linguagem especializada. Para organizar esse campo, a autora propõe uma divisão em três subáreas distintas, cada uma marcada por especificidades que demandam atenção particular. Essa categorização fornece uma visão estruturada das diferentes dimensões da linguagem associada à alimentação e à cozinha, permitindo compreender com maior precisão suas nuances.

A primeira subárea, denominada *Terminologia da nutrição e da dietética* (T₁), corresponde ao vocabulário técnico-científico empregado para descrever os aspectos nutricionais dos alimentos. Inclui referências a valores calóricos, vitaminas, minerais e substâncias essenciais à saúde. Trata-se de um léxico mobilizado sobretudo por profissionais da área da saúde, como nutricionistas e dietistas, e orientado para avaliar a qualidade dos alimentos e seus benefícios para o bem-estar (Baccin, 2003, p.182).

A segunda subárea é a *Terminologia da gastronomia e das artes culinárias* (T₂), que abrange os termos relacionados à preparação, ao cozimento e à apresentação dos pratos. Inclui desde a nomenclatura de utensílios e técnicas culinárias até a descrição de receitas e métodos de cocção. É utilizada principalmente por *chefs*, estudantes de escolas de gastronomia, críticos especializados e profissionais da restauração de alto nível, sendo fundamental para a prática e a comunicação no âmbito da cozinha profissional (Baccin, 2003, p.182).

Por fim, a terceira subárea é a *Terminologia da cozinha do dia a dia* (T₃), composta por palavras e expressões comuns no contexto doméstico. Esse léxico, menos técnico e mais acessível, refere-se a ingredientes, pratos caseiros, técnicas simples de preparação e utensílios usuais. Sua relevância está no fato de ser parte integrante da vida cotidiana e de facilitar a comunicação entre não especialistas em ambientes familiares e informais. Como sintetiza Baccin (2003, p.183), “a terminologia alimentar, considerada um subconjunto do léxico da língua, reúne unidades lexicais do universo culinário: dietético-nutricional, gastronômico e cotidiano. T₁, T₂ e T₃ são campos lexicais ou terminológicos, subconjuntos da terminologia alimentar”.

A classificação de Baccin evidencia, portanto, a riqueza e a diversidade da linguagem culinária, mostrando como ela se transforma em função do contexto de

uso: desde os debates científicos sobre nutrição, passando pela alta gastronomia, até a comunicação cotidiana que se dá em torno da mesa.

O aprendente como ator social

Na prática do ensino de italiano como língua estrangeira, a escolha do método didático desempenha um papel central, pois deve equilibrar a motivação dos aprendentes com a seleção de estratégias eficazes para o ensino da gramática. Mais do que um mero receptor de conteúdos, o aprendente é compreendido, à luz das abordagens comunicativas e orientadas para a ação, como ator social: alguém que aprende a língua não apenas para conhecer suas regras, mas sobretudo para agir em situações concretas de comunicação.

Essa perspectiva, fortemente inspirada pelo *Quadro comum europeu de referência* para as línguas (QCER), rompe com a visão tradicional do aprendente como ‘aluno’, sujeito passivo, enfatizando sua capacidade de participar ativamente em interações significativas. O foco desloca-se, portanto, da simples transmissão de conhecimento linguístico para a formação de competências comunicativas, nas quais a gramática se integra de modo funcional e contextualizado. Ao invés de ser apresentada como fim em si mesma, a gramática passa a ser compreendida como recurso a serviço da ação comunicativa.

Tarantino (2016, p.4, tradução nossa) observa que “no ensino da língua, passamos gradualmente da gramática tradicional de cunho taxonômico [...] para aquela motivacional, que encontra na dimensão pragmática a sua vocação específica”. Assim, a autora defende uma abordagem em que a gramática seja entendida como meio de interação e não como regras isoladas. Para ele, é necessário equilibrar métodos, competências e conteúdos, formando aprendentes conscientes do uso que fazem da língua.

Embora as quatro competências – falar, ouvir, escrever e ler – sejam interdependentes, a prática pedagógica frequentemente valoriza de modo desigual essas dimensões, relegando a competência oral a um papel secundário nos manuais. Tarantino (2016) ressalta, por isso, a importância de valorizar a linguagem espontânea dos alunos como recurso didático, aproximando oralidade e escrita e tornando a aprendizagem mais significativa.

Do léxico especializado à ação comunicativa: perspectivas para o ensino do italiano em contextos específicos

Ao reconhecer o aprendente como ator social, a sala de aula passa a ser espaço de experimentação, onde a gramática deixa de ser abstração normativa e se torna instrumento vivo de interação. A partir dessa concepção, a autora propõe duas frentes: a “gramática para agir”, concebida de forma dinâmica e funcional, a serviço da ação comunicativa; e o “ensino baseado em tarefas”, metodologia centrada em atividades práticas e significativas, que simulam situações reais de uso e promovem motivação, engajamento e desenvolvimento de competências comunicativas concretas.

Uma gramática para agir

Tarantino (2016) destaca a mudança introduzida pelas *Diretrizes nacionais* de 2012, que substituem o termo gramática por reflexão linguística, enfatizando uma aprendizagem ativa e consciente. Como observa a autora, “uma abordagem glotodidática inovadora, que faz do método heurístico o seu foco central, permite converter as regras em um patrimônio consciente do aluno, útil para transformar a língua em um fenômeno ‘experimental’” (Tarantino, 2016, p.5).

Nesse modelo, a gramática deixa de ser um conjunto estático de normas a memorizar e passa a ser compreendida como instrumento funcional de ação comunicativa. O aprendente torna-se sujeito do processo, participando ativamente da construção do conhecimento linguístico. Um exemplo é o estudo das conjugações verbais: em vez de analisá-las isoladamente, pode-se compará-las para evidenciar padrões, o que torna o aprendizado mais concreto e integrado ao uso real da língua (Tarantino, 2016, p.6).

Essa concepção de “gramática para agir” aproxima-se de uma visão experiencial e heurística, na qual a reflexão metalinguística apoia a autonomia e fortalece a capacidade de agir em diferentes contextos. Como sintetiza a autora, “o aluno torna-se sujeito ativo e, enquanto reflete sobre a língua, percebe uma série de fenômenos que uma abordagem exclusivamente taxonômica faria perder” (Tarantino, 2016, p. 6, tradução nossa). Assim, a sala de aula torna-se espaço de experimentação, em que linguagem e uso social se entrelaçam.

Segundo Tarantino (2016, p.6), o conceito de ‘italiano médio’, entendido como variedade linguística marcada pela simplificação em relação ao padrão e pela

proximidade com a oralidade, constitui um terreno fértil para a análise das variações e para a compreensão dos fenômenos comunicativos. Trabalhar com essa variedade em sala de aula não apenas aproxima os aprendentes de usos reais da língua, mas também os estimula a refletir sobre regras já conhecidas e a intuir novas regularidades, a partir da competência gramatical implícita que todo falante mobiliza em sua prática linguística cotidiana.

Nessa mesma linha, as *Diretrizes nacionais* de 2012 enfatizam a relevância da chamada ‘gramática intrínseca’ das crianças. Trata-se do conhecimento intuitivo que o aprendente já possui e que, muitas vezes, é negligenciado por abordagens didáticas excessivamente normativas, que restringem as observações espontâneas e limitam a criatividade linguística. Valorizar essa competência pré-existente significa, portanto, reconhecer o aprendente como sujeito ativo do processo de aprendizagem e permitir que a reflexão sobre a língua se desenvolva de maneira mais natural, integrada e significativa.

Tarantino (2016) critica abordagens didáticas que apresentam conceitos linguísticos de forma rígida e sem diálogo com a linguística moderna, lembrando que “a língua é comunicação, e se comunica compartilhando códigos, espaços e tempos, além de emoções” (p.7, tradução nossa). Para a autora, o ensino deve evitar absolutizações e partir de hipóteses de uso, que podem ser verificadas, transformadas em regras e reutilizadas.

O aprendizado da língua deve, portanto, valorizar o uso prático, estimulando os aprendentes a aplicar regras em situações concretas. Uma análise linguística inspirada no método das ciências experimentais favorece tanto a oralidade quanto a escrita, entendidas como competências que não dependem apenas da memorização de normas, mas da reflexão crítica sobre os dados linguísticos.

Essa perspectiva transforma a gramática em recurso para a ação comunicativa, priorizando um viés descritivo em lugar da correção prescritiva. Tal abordagem engaja os aprendentes na formulação de hipóteses e regras próprias, apoiadas em sua experiência. Como explica Tarantino (2016), cada falante elabora uma ‘gramática pessoal’, que sustenta sua autonomia no uso da língua e amplia sua capacidade de agir em diferentes contextos comunicativos.

O ensino baseado em tarefas

Birello, Odelli e Vilagrasa (2017) definem o *Task-based language teaching* como metodologia centrada no uso prático da língua por meio de atividades significativas. Diferente do ensino tradicional, que privilegia o estudo fragmentado da gramática, essa abordagem aproxima a sala de aula de situações reais, nas quais a comunicação é o eixo central. O foco desloca-se da memorização de regras para a resolução de problemas comunicativos concretos, como reservar um hotel, realizar compras ou elaborar apresentações. A gramática não é excluída, mas integrada de forma implícita, emergindo como recurso a serviço da interação.

Ao reproduzir cenários cotidianos e profissionais, o ensino baseado em tarefas favorece engajamento, autonomia e motivação, transformando a língua em instrumento funcional e interativo. Como destacam Birello, Odelli e Vilagrasa (2017, p.201), as tarefas ampliam a capacidade de negociar e experimentar, além de motivar o aprendente por meio de objetivos claros que incentivam o uso autêntico da língua.

Ferroni e Birello (2016) ressaltam que a abordagem orientada para a ação compreende a língua como instrumento de criação de significado. Aprender não implica apenas acumular estruturas, mas sobretudo desenvolver a capacidade de interagir em situações sociais concretas. A interação torna-se, assim, o núcleo da aquisição linguística, pois é no uso efetivo da língua que o aprendiz constrói e consolida competências comunicativas. Essa perspectiva converge com o ensino baseado em tarefas, ao reconhecer o aprendente como sujeito ativo, capaz de mobilizar seus recursos em atividades contextualizadas e significativas. O QCER (2020, capítulo 4, tradução nossa):

Evidencia a necessidade que os aprendentes, enquanto ‘atores sociais’, têm de recorrer a todos os seus recursos e experiências linguísticas e culturais para participar plenamente, em contextos sociais e educativos, na construção de uma compreensão recíproca, para acessar o conhecimento e desenvolver ainda mais o seu repertório linguístico e cultural.

Spinelli (2011) observa que o ensino de línguas deve ter como finalidade facilitar a comunicação e a interação, elementos indispensáveis em um mundo globalizado. A aprendizagem, portanto, vai além do domínio estrutural, envolvendo competências que permitam ao aprendiz atuar com autonomia em diferentes contextos sociais e culturais. Essa concepção reforça a ideia do aprendente como ator social e converge, em diálogo com Tarantino, Ferroni e Birello, para a valorização da gramática como instrumento funcional e para o ensino baseado em tarefas, ambos orientados a transformar a língua em ferramenta de ação comunicativa. O QCER, seguindo recomendações europeias, enfatiza a necessidade de desenvolver competências linguísticas para a vida cotidiana, o intercâmbio de ideias e a compreensão intercultural:

1. realizar as atividades da vida cotidiana em outro país [...];
2. trocar informações e ideias com jovens e adultos que falam outra língua [...];
3. compreender de forma mais ampla e profunda os hábitos e a mentalidade de outros povos [...]. (QCER, 2002, 3, tradução nossa)

O ensino baseado em tarefas (*Task-based language teaching*) organiza a aprendizagem em torno de atividades significativas que reproduzem usos reais da língua, aproximando a sala de aula dos contextos de comunicação cotidiana. Uma tarefa é definida como atividade orientada a um objetivo específico, cujo valor pedagógico está em tornar a aprendizagem mais relevante e próxima da experiência do aprendente.

Segundo Skehan (*apud* Birello; Odelli; Vilagrasa, 2017, p.202), as tarefas se caracterizam por: foco no significado, envolvimento ativo do aprendente, realismo das situações propostas, necessidade de conclusão com resultado definido e avaliação que inclui tanto o processo quanto o produto. De modo convergente, Birello, Odelli e Vilagrasa (2017, p.202), retomando Nunan, descrevem a tarefa como atividade que mobiliza o uso ativo da língua para interpretar, criar e comunicar, harmonizando significado e forma.

Martín Peris (*apud* Birello; Odelli; Vilagrasa, 2017, p.202-203) acrescenta que as tarefas devem ser ao mesmo tempo estruturadas e flexíveis, considerando o nível

Do léxico especializado à ação comunicativa: perspectivas para o ensino do italiano em contextos específicos

do aluno, temas relevantes, interesses pessoais, objetivos curriculares e a tomada de decisão como parte do processo. Birello, Odelli e Vilagrasa (2017, p.203) ressaltam que as tarefas favorecem colaboração e comunicação em contextos próximos da vida real, mas sua escolha deve ser criteriosa para evitar a fragmentação curricular. Os conteúdos linguísticos não são definidos apenas por critérios de dificuldade ou frequência, mas em função das necessidades específicas de cada tarefa, tornando o aprendizado dinâmico e personalizável.

Spinelli (2011, p.1) defende a revisão do planejamento didático e a superação de crenças tradicionais que privilegiaram a gramática e o vocabulário em detrimento da comunicação. Para a autora, é essencial considerar dimensões frequentemente negligenciadas – o “por quê”, “para quem”, “onde” e “quando” da interação –, centrais na abordagem orientada para a ação do QCER (2001, caps. 4 e 5). Nessa perspectiva, aprender uma língua significa não apenas dominar sua estrutura, mas compreender e atuar em seus contextos de uso, aproximando o ensino das práticas reais de comunicação e reafirmando o aprendente como ator social.

Para adaptar o ensino de línguas a esses princípios, o QCER (2020, 2.2, tradução nossa) recomenda:

- 2.1 [...] necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes;
- 2.2 definindo da forma mais explícita possível objetivos válidos e realistas;
- 2.3 elaborando métodos e materiais adequados;
- 2.4 desenvolvendo modalidades e instrumentos apropriados para a avaliação dos programas de aprendizagem.

No nível B₁ do QCER, Spinelli (2011, p.10) identifica competências essenciais à autonomia comunicativa: articular discursos, expressar opiniões e dissensos, mobilizar vocabulário específico e empregar estruturas corretas. Tais habilidades refletem não apenas clareza, mas também eficácia na interação em temas pessoais e sociais.

Nesse horizonte, Birello, Odelli e Vilagrasa (2017, p.206-207) distinguem a abordagem comunicativa, suscetível à repetição mecânica, da abordagem baseada em tarefas, que favorece o uso independente e inovador da língua para fins

práticos. Propõem, para tanto, uma sequência didática que vai da contextualização e introdução lexical à prática guiada, seguida de escuta com insumos realistas e momentos de produção livre, culminando em uma tarefa final integradora.

A fase de execução, muitas vezes em grupo, mobiliza recursos linguísticos e extralinguísticos, resultando em um produto concreto, texto, discurso ou atividade multimodal, posteriormente socializado. A avaliação, concebida como processo contínuo, inclui autoavaliação, reflexão e avaliação entre pares, recorrendo também a registros intermediários, como gravações. Assim, cada tarefa torna-se instrumento formativo, reforçando a comunicação entre aprendentes e docentes. Um currículo centrado em tarefas, concluem os autores, estimula a autonomia, promove estratégias comunicativas e consolida a aprendizagem como prática social.

No ensino baseado em tarefas, o aprendente é concebido como alguém que toma iniciativas e decisões para alcançar objetivos, enquanto o ‘professor’ atua como facilitador da aprendizagem. Como observam Birello, Odelli e Vilagrasa (2017, p.212), essa dinâmica colaborativa permite ao aprendente preparar, revisar e melhorar sua produção oral e escrita com o apoio do docente e dos colegas, fortalecendo sua segurança nas interações.

O desenvolvimento das competências linguísticas não é uniforme, mas condicionado por predisposições pessoais, interesses e práticas de uso. Cada aprendente mobiliza a língua conforme suas necessidades: adolescentes tendem a priorizar contextos privados, públicos e educativos, enquanto um *chef* pode concentrar-se no vocabulário e nas práticas comunicativas da culinária.

A aprendizagem de uma L2, portanto, não segue trajetória linear, mas configura-se como percurso flexível e personalizado, em que certas competências se destacam em momentos específicos. Essa perspectiva reforça a centralidade do aprendente como ator social, cujo progresso resulta de interações situadas e escolhas motivadas em função de seus contextos de atuação.

Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, descritiva e bibliográfica, uma vez que seu objetivo não consiste em aplicar ou testar

Do léxico especializado à ação comunicativa: perspectivas para o ensino do italiano em contextos específicos

empiricamente modelos didáticos, mas em examinar teoricamente os fundamentos epistemológicos que sustentam a articulação entre o enfoque comunicativo e o ensino baseado em tarefas no campo do italiano para fins específicos. A escolha dessa natureza metodológica responde ao caráter do problema investigado, que exige análise conceitual, reconstrução teórica e interpretação crítica de categorias formadoras da didática contemporânea.

O *corpus* teórico que sustenta a investigação foi composto por bibliografia especializada no ensino de italiano L2, linguagens especializadas e microlínguas, destacando-se, entre os autores centrais, Cabré (1999; 2004), Scelzi (2009), Frosini (2019), Ballarin (2021), Tarantino (2016), Spinelli (2011), Birello, Odelli e Vilagrasa (2017), bem como documentos normativos do Conselho da Europa, especialmente o *Quadro comum europeu de referência* para as línguas (QCER, 2001; 2020). Esses materiais constituem a base analítica utilizada para discutir os conceitos de léxico especializado, microlínguas, gramática funcional e ensino por tarefas.

O procedimento metodológico adotado consistiu em três etapas:

a) revisão crítica das obras e documentos normativos selecionados, visando identificar categorias e princípios estruturantes;

b) análise comparativa entre os referenciais, observando convergências e tensões conceituais;

c) síntese hermenêutica, articulando os elementos teóricos em um quadro interpretativo capaz de iluminar o debate sobre o ensino do italiano para fins específicos no Brasil.

Assim, a metodologia não se orienta pela busca de dados empíricos, mas pela produção de um quadro conceitual que permita compreender as potencialidades e limites da inserção das linguagens especializadas e do ensino baseado em tarefas na didática do italiano.

Resultados e discussões

Os resultados alcançados inscrevem-se em uma perspectiva teórica e concentram-se na integração conceitual dos elementos apresentados no referencial. Em primeiro lugar, verifica-se que o ensino do italiano para fins específicos – especialmente no universo enogastronômico – exige uma ampliação

da concepção tradicional de língua, incorporando a noção de microlíngua como dimensão constituinte das práticas sociais. Essa ampliação permite superar visões restritas do léxico especializado como simples lista de vocábulos, reposicionando-o como espaço discursivo, no qual cultura, identidade e saberes técnicos se articulam.

Em segundo lugar, a reflexão sobre a gramática, fundamentada na abordagem orientada à ação, evidencia que o componente normativo não deve ocupar função hegemônica. Os autores analisados convergem ao afirmar que a gramática, concebida como recurso heurístico (Tarantino, 2016), atua como mediadora do conhecimento linguístico e não como barreira ao uso. Esse deslocamento epistemológico produz efeito direto sobre o ensino: desloca-se o foco da transmissão de regras para a construção ativa de uma competência linguístico-discursiva, que integra consciência metalinguística e ação comunicativa.

Em terceiro lugar, a análise da metodologia baseada em tarefas indica que ela não apenas organiza atividades, mas constitui um paradigma didático, no qual o aprendente emerge como ator social. A língua, nessa perspectiva, não é objeto a ser contemplado, mas ferramenta para agir no mundo, em coerência com o QCER (2001; 2020). Assim, o ensino baseado em tarefas articula-se naturalmente à noção de microlínguas, uma vez que ambas pressupõem uso situado, contexto real de comunicação e mobilização de repertórios socioculturais.

Tomadas em conjunto, essas três constatações convergem para um resultado teórico central: a didática do italiano para fins específicos – quando articulada ao enfoque comunicativo, à gramática funcional e ao ensino baseado em tarefas – configura-se como modelo epistemologicamente consistente, capaz de responder às demandas contemporâneas de formação linguística. Trata-se de um quadro que não propõe receitas de intervenção, mas oferece fundamentos interpretativos para repensar políticas curriculares, formação docente, produção de materiais e pesquisas futuras na área.

Conclusão

A análise teórica desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a discussão sobre o ensino do italiano, especialmente no contexto das microlínguas

Do léxico especializado à ação comunicativa: perspectivas para o ensino do italiano em contextos específicos

e das linguagens especializadas ligadas à enogastronomia, demanda um deslocamento epistemológico em relação aos modelos tradicionais de ensino. Tal deslocamento implica reconhecer a língua como prática social e não apenas como sistema normativo, compreendendo que o processo formativo deve articular léxico especializado, gramática funcional e ação comunicativa.

Os resultados indicam que as linguagens especializadas, ainda que marcadas por complexidade terminológica e ausência de padronização, configuram um espaço fértil para a reflexão didática, pois permitem integrar aspectos culturais, identitários e discursivos ao ensino. De igual modo, constata-se que a gramática, quando concebida como recurso heurístico e não como instrumento prescritivo, passa a desempenhar papel mediador na constituição da competência linguístico-discursiva, contribuindo para uma visão mais ampla e dinâmica do aprender a língua.

Além disso, o ensino baseado em tarefas, ao alinhar-se aos princípios do QCER (2020) e à concepção do aprendente como ator social, constitui um paradigma teórico consistente para compreender como a aprendizagem pode ser situada, contextualizada e epistemologicamente fundamentada. Sua pertinência, entretanto, não deriva de experimentação empírica no presente estudo, mas da análise conceitual que revela sua compatibilidade com a didática do italiano para fins específicos.

Conclui-se, portanto, que a articulação entre léxico especializado, reflexão gramatical e ensino por tarefas configura um quadro teórico produtivo para repensar o lugar do italiano no ensino de línguas no Brasil, especialmente em áreas emergentes como a enogastronomia. Tal articulação não encerra o debate, mas abre novas possibilidades de investigação, incluindo análises empíricas futuras, estudos comparativos entre materiais didáticos e pesquisas aplicadas que possam aprofundar o impacto dessas categorias na formação linguística.

Referências

ALCALÁ, A. I. R.-P.; ANTUÑA, M. G. “Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas”. In:

CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ASELE), 20., Anais Comillas, 2009.

ARTUSI, P. *La scienza in cucina e l'arte di mangiar bene*. E-book, Edimedia, 2013.

BACCIN, P. G. *Italianismos na terminologia gastronômica na cidade de São Paulo: um modelo de glossário*. 2003. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BALBONI, P. E. “Didattica delle microlingue e uso veicolare della lingua: il ruolo della traduzione”, in MAZZOTTA, P.; SALMON, L. (a cura di), **Tradurre le microlingue scientifico-professionali**. Riflessioni teoriche e proposte didattiche. Torino: UTET Università, 2007. p. 49-63.

BALBONI, P. E. *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*. Torino: Utet Libreria, 2000.

BALLARIN, E. *Insegnare (lessico del)le microlingue: specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche*. [S. l.: s. n.], 2021.

BIRELLO, M.; ODELLI, E.; VILAGRASA, A. *A lezione con i task: fra teoria e operatività*. **EL.LE**, [s. l.], v. 6, n. 2, Luglio 2017.

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y outros artículos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999.

CABRÉ, M. “¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos?”. **Foro Hispánico**, [s. l.], p. 19-34, 2004.

CAPATTI, A.; MONTANARI, M. *La cucina italiana: storia di una cultura*. Bari-Roma: Laterza, 2005, Economica Laterza 369.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. [S. l.: s. n.], 2001.

COUNCIL OF EUROPE. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. [S. l.: s. n.], 2020.

FERIOLI, A. “Insegnare l'italiano per fini specifici: motivazione e apprendimento cooperativo”. **Quaderns d'Italia**, [s. l.], n. 3, p. 135-147, 1998.

FERRONI, R.; BIRELLO, M. *Meta-analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all'azione per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS*. [S. l.: s. n.], 2016.

FROSINI, G. “Il linguaggio del cibo: un linguaggio setoriale?” In: VISCONTI, Jaqueline (a cura di). **Parole Nostre**: Le diverse voci dell'italiano specialistico e settoriale. Il Mulino: Bologna, 2019. p. 151-163.

GUALDO, R. *Introduzione ai linguaggi specialistici*. Roma: Carocci editore, 2021.

Do léxico especializado à ação comunicativa: perspectivas para o ensino do italiano em contextos específicos

SCELZI, R. “Nel linguaggio specialistico”. **Studi di glottodidattica**, [s. l.], n. 3, p. 118-140, 2009.

SPINELLI, B. *Adattare il sillabo al profilo dell'apprendente: l'insegnamento e la valutazione delle competenze parziali*. **Italiano LinguaDue**, [s. l.], n. 1, 2011.

TARANTINO, C. *L'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue: spunti e riflessioni per una didattica attiva*. Barcellona: Difusión Casa delle lingue, 2016.

Submissão: 11.02.2026

/

Aceite: 22.02.2026