

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ITALIANA

Paula Garcia de Freitas

Proposta para o ensino de italiano por meio da culinária

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Língua e
Literatura Italiana do Departamento de
Letras Modernas da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo, para a
obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olga Alejandra Mordente

São Paulo
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ITALIANA

Proposta para o ensino de italiano por meio da culinária

Paula Garcia de Freitas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Italiana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olga Alejandra Mordente

São Paulo
2008

*À minha família,
que me apóia incondicionalmente.
Ao meu marido Luiz,
companheiro de todas as horas,
meu amor, meu protetor.*

Agradecimentos

A Olga Alejandra Mordente, por ter aceitado orientar esta dissertação.

A Paola Giustina Baccin e Vera Lúcia Marinelli pelos valiosos conselhos no Exame de Qualificação.

A Elisabetta Santoro que, aceitando-me no PAE, me ensinou (e me ensina) a ser uma professora melhor.

A Andréia Guerrini e Velia Senzameno que nos últimos meses ajudaram a manter meus compromissos acadêmicos em dia.

Aos colegas do Centro de Cultura Italiana que me ajudaram na divulgação do curso experimental.

Aos meus alunos, com quem me divirto e aprendo a cada encontro.

A Regina Gati, pelo relato de sua experiência.

A todos os meus amigos, em especial Greice, Miguel e Karine, por suportarem minhas lamentações.

A meus pais, meus irmãos, meus sogros e minha cunhada, por darem todo o apoio quando estou perto ou quando estou longe.

Ao meu marido, pelas inúmeras trocas de impressões, comentários ao trabalho, auxílio tecnológico e culinário. Acima de tudo, pelo inestimável apoio familiar que preencheu as diversas falhas que fui tendo por força das circunstâncias, e pela paciência e compreensão reveladas ao longo destes últimos meses.

Per conoscere un territorio bisogna mangiarlo.

Ítalo Calvino

Resumo

Mudar a clássica sala de aula pela cozinha, a carteira pela mesa de jantar; no lugar do lápis a colher-de-pau e no lugar do livro didático um caderno de receitas... O objetivo principal dessa dissertação é propor um curso de língua italiana por meio da culinária que permita ao aluno desenvolver as quatro habilidades lingüísticas de base – ouvir, falar, ler e escrever em língua estrangeira – nos parâmetros propostos pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Para alcançar tal objetivo, o Capítulo I deste trabalho apresenta um breve panorama da culinária italiana, as influências e os sabores que contribuíram para a formação de uma cultura reconhecida mundialmente pela sua culinária.

O Capítulo II analisa as teorias de ensino/ aprendizagem centradas no aluno, a didática da ação e a proposta do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. A partir da fundamentação teórica apresentada nos dois primeiros capítulos, foi levantada a hipótese de que o aluno brasileiro se identifica com a culinária italiana e essa constitui uma motivação muito válida na aquisição/ aprendizagem da língua italiana ainda na fase inicial de estudo.

O Capítulo III apresenta o percurso de elaboração do curso: a análise dos livros didáticos, a definição dos objetivos e dos conteúdos e a sistematização das unidades didáticas. O quarto e último capítulo é dedicado à apresentação do curso experimental de italiano por meio da culinária. O curso foi realizado com estudantes de primeiro nível que encontraram na proposta uma oportunidade de conhecer melhor a cultura e os hábitos de um povo, e de adquirir/ aprender os conceitos fundamentais da língua italiana. Aqui é feita a descrição do curso, são apresentadas algumas constatações diante da experiência e os resultados de sua aplicação. As conclusões que seguem a esse capítulo comprovam: aprender com prazer dá sempre bons resultados.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira, didática de línguas, língua italiana, culinária.

Abstract

Swapping the traditional classroom for the kitchen, the desk for the dinner table; instead of the pencil, the wooden spoon, and rather than a Book of Italian, a recipe book... This essay main intention is to propose an Italian as a Foreign Language Course by cooking, while favoring students to develop the four basic skills- speaking, listening, reading and writing in another language- according to the *Council of Europe Common European Framework*. In order to achieve its objective, Chapter I presents an overall sight of the Italian Culinary Arts, with the influences and flavors that helped shape the culture of a country, world widely recognized for its Cuisine.

Chapter II analyses the student based teaching/ learning theories, the didactic method and the Council of Europe Common European Framework specifications. From that theoretical background, presented in both previous chapters, the hypothesis that Brazilian students have a connection with the Italian Cuisine has been stated, therefore being a valuable motivation in acquisition/ absorption of the Italian language even in first levels of knowledge.

Chapter III explains the sequence for the course preparation: the analysis of the tuition books, definitions of goals and contents and its partition into teaching units. The fourth and last chapter is exclusive for the presentation of experimental cooking classes where Italian as a Foreign Language was taught using the Italian Gastronomy. The subjects were first-level students who, through such proposal, came upon the opportunity of knowing more about the culture and habits of a country's population, besides gaining basic understanding of the Italian language. It presents the description of those classes, some remarks arisen from the experience and its results. Its following conclusions attest the theory that learning with pleasure always works well.

Key Words: Foreign Language Teaching, Language Didactic Method, Italian Language, Gastronomy.

Riassunto

Trasferirsi da una classica aula scolastica ad una cucina, sostituire il banco con un tavolo da pranzo, usare un mestolo di legno al posto della matita e un quaderno di ricette in luogo del manuale didattico... Lo scopo principale di questo lavoro è quello di proporre un corso di lingua italiana che, attraverso la culinaria, permetta all'allievo di sviluppare le quattro abilità linguistiche di base – ascoltare, parlare, leggere e scrivere in lingua straniera – avendo come riferimento i parametri proposti dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*. Per raggiungere il suddetto obiettivo, il Capitolo I della tesi presenta un breve panorama della culinaria italiana, le influenze e i sapori che hanno contribuito a rendere la cucina italiana famosa e riconosciuta a livello mondiale.

Il Capitolo II analizza le teorie di insegnamento/ apprendimento centrate sull'allievo, l'approccio orientato all'azione e la proposta del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. A partire dalle teorie presentate nei primi due capitoli, si è notato che gli studenti brasiliani si identificano con la culinaria italiana e ciò costituisce una motivazione molto valida nell'acquisizione/ apprendimento della lingua, già nella fase iniziale.

Il capitolo III, presenta il percorso attraverso il quale si è pervenuti all'elaborazione del corso: l'analisi dei libri didattici, la definizione degli obiettivi e dei contenuti e la sistematizzazione delle unità didattiche. Il quarto e ultimo capitolo è dedicato alla presentazione del corso sperimentale di italiano attraverso la culinaria. Il corso è stato realizzato con studenti del primo livello che, nella proposta, hanno trovato un'opportunità di conoscere meglio la cultura e le abitudini di un popolo, e di acquisire ed apprendere gli elementi di base della lingua italiana. Nello stesso capitolo, viene descritto il corso, vengono fatte alcune considerazioni e analizzati i risultati dell' esperimento. Le conclusioni a cui si è giunti confermano l'ipotesi: imparare con piacere dà sempre dei buoni risultati.

Parole-chiave: insegnamento di língua straniera, glottodidattica, lingua italiana, culinaria.

Sumário

Introdução	11
1. Justificativas.....	15
2. Objetivos	17
2.1. Objetivos Gerais.....	17
2.2. Objetivos Específicos.....	17
3. Plano da Dissertação.....	18
Capítulo 1	
Cozinha italiana: a formação de uma identidade	19
1. Itália: informações gerais.....	19
2. Breve panorama histórico-gastronômico	21
2.1 A formação da Itália	21
2.1.1 Do Mediterrâneo à Europa: formação da cozinha ‘européia’.....	22
2.1.2 Da Europa à Itália: definição da cozinha italiana por meio da literatura	23
2.2 A Itália gastronômica atual.....	26
2.2.1 A Dieta Mediterrânea	27
2.2.2 <i>La pasta</i> (As massas alimentícias)	28
2.2.3 <i>A pizza</i>	29
2.2.4 A polenta	31
3. A cozinha italiana fora da Itália: o olhar estrangeiro	32
Capítulo 2	
A Didática Comunicativa.....	37
1. A Didática Comunicativa.....	37
1.1. A competência da ação.....	42
1.2. Comportamento comunicativo em aula de Língua estrangeira.....	42
1.2.1 A língua de uso	42
1.2.2 O erro e a correção	43
1.2.3 O espaço comunicativo	44
1.2.4 O professor comunicativo	45
2. A competência intercultural.....	46
2.1 As três dimensões da competência intercultural.....	49
3. Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas.....	51

Capítulo 3

Percurso para a elaboração do Curso de italiano por meio da culinária.....	56
1, Percurso para elaboração do curso.....	56
1.1 Análise dos livros didáticos.....	56
1.2 Curso instrumental ou curso regular de língua?.....	59
1.3 A definição do espaço.....	61
1.4 Estabelecendo objetivos para o curso.....	63
1.5 Os conteúdos.....	70
2. As unidades Didáticas.....	77
2.1 Motivação.....	79
2.2 A fase global.....	80
2.2.1 A escolha dos textos.....	81
2.3 Análise, reflexão e síntese.....	86
2.4 Controle (verificação e recuperação dos conteúdos).....	88
3. A confecção dos pratos.....	89

Capítulo 4

Curso experimental de italiano por meio da culinária.....	93
1. La cucina all'italiana.....	94
2. Organização dos encontros.....	97
3. As receitas e as atividades propostas.....	99
4. A língua em classe.....	102
5. A avaliação.....	108
6. O projeto 'Sentidos da Língua Italiana'.....	110
Conclusões.....	114
Bibliografia.....	115
Anexo I – Questionário.....	120
Anexo II – Corso di Italiano attraverso la culinaria.....	121
1. Guia do professor.....	121
2. Material do aluno.....	138
3. Atividades extras.....	139
Anexo III – Material audiovisual utilizado no curso (em DVD)	

Introdução

Em todas as sociedades, os hábitos alimentares são regulados por convenções análogas às que dão sentido e estabilidade à linguagem verbal. Montanari (2006: 137) chama esse conjunto de convenções de 'gramática', que não se configura como uma simples soma de produtos e de comidas, mas como uma estrutura dentro da qual cada elemento define o seu significado. Assim como a língua, a culinária tem léxico, morfologia, sintaxe e retórica.

Por *léxico* entendemos o conjunto de palavras de um sistema lingüístico. Na culinária pode ser representado pelos produtos disponíveis, plantas e animais que constituem uma espécie de morfemas (unidades significativas de base) sobre os quais se constroem as palavras. Para o autor, é um léxico que tem uma relação com a situação ambiental, econômica, social e cultural, uma vez que um produto pode ser acessível a um grupo, comercializado em outro, produzido em outro ainda, pode ser inacessível por motivos de disponibilidade e preço, pode ser recusado já que gostos (coletivos e individuais), tradições ou opções culturais são diferentes. Essas diferenças não excluem uma linguagem comum, mas a pressupõe. Por exemplo, o 'léxico especializado' de um grupo de *chefs* tem um caráter distintivo só dentro de uma cultura compartilhada.

A *morfologia* são os modos com os quais os produtos são preparados e adaptados às várias exigências de consumo, por meio das práticas de cozinha: gestos e procedimentos concretos (modo de preparo) transformam as unidades de base em palavras, ou seja, em pratos.

A *sintaxe* é a estrutura da frase, que dá sentido ao léxico e às suas variações morfológicas. No caso da comida, é a refeição, que ordena os pratos segundo critérios de sucessão ou de relações recíprocas. Assim, como na frase verbal, existem um ou mais sujeitos ao centro do processo (os pratos principais), que são acompanhados dos

‘complementos’, que precedem, acompanham, seguem: *antipasti, intermezzi, contorni, dessert*.

A comida adquire plena capacidade expressiva graças à *retórica* que é o complemento necessário de cada linguagem. Retórica é adaptar o discurso ao argumento, aos efeitos que se quer causar. Se pensarmos em comida, a retórica passa a ser o modo como é servida, consumida.

Outra autora defende a relação entre língua e cozinha. Isabella Spagnuolo à Revista *Civiltà della tavola*¹, escreve que entre elas existem pelo menos três relações muito estreitas: uma lexical, uma genealógica e uma estrutural.

Analisando a relação do ponto de vista lingüístico, tanto língua como cozinha convertem sobre o órgão da língua como instrumento de conhecimento e reconhecimento de saber e sabor, palavras de mesma etimologia. Tanto é verdade que uma criança em sua fase de ‘conhecimento de mundo’ leva todo e qualquer objeto à boca afim de experimentá-lo, conhecê-lo, ‘degustá-lo’. Sobre a etimologia do vocábulo **saber** Manno² escreve:

Questo vocabolo, dalla bocca (...) sali alla reggia del cervello, ad esprimere tutto ciò che si apprende con la mente, ma il sapere partito dalla lingua deve alla lingua tornare, e chi non può esprimere bene quello che sa, è quasi come non sapesse.

A autora aponta para uma segunda relação existente no âmbito histórico-etimológico, na qual descobrimos, pelo estudo dos nomes dos pratos, muito mais sobre a história, a geografia da região de origem, sua cultura. Um exemplo é o famoso *gnocchi*, prato elaborado com pequenas bolinhas preparadas com massa de batata, farinha e ovos, conhecido (e reconhecido) no mundo inteiro como um prato tipicamente italiano, mas que muito provavelmente tem sua origem na Bavária, onde as bolinhas, que são maiores e servidas como acompanhamento para a carne, tem um

¹ SPAGNUOLO, Isabella. *Língua e gastronomia*. In: *Civiltà della tavola*, nº 179, gennaio 2007, p. 35

² in “sapere” no *Vocabolario etimologico della lingua italiana*. <http://www.etimo.it/?term=sapere>. Consultado em 04/03/2007

nome muito semelhante ao italiano: *nock-em*, que deriva de *knochel*, nó, noz, devido ao formato³. Para a autora, o prato pode ser uma herança da dominação austríaca no Lombardo-Veneto.

Temos, pois, que muito de um povo pode ser conhecido por meio da culinária. A história da Itália e a cultura que se construiu ao longo dos tempos são refletidas também em seus hábitos alimentares: o contato com outros povos, as crises, o livre mercado, a globalização, as condições geográficas e outros fatores contribuíram para a formação de uma gastronomia muito diversificada dentro do próprio território, mas homogênea ao olhar estrangeiro, onde a locução *all'italiana* agregada ao nome dos pratos ganha significado, e produtos como o macarrão e a pizza aparecem como os mais reconhecidos e característicos dessa cultura. Segundo Capatti e Montanari (2000: VII), esses pratos contribuem para dar uma noção de unidade a Itália e, quanto maior a distância, maior a unidade dada ao país.

A propósito, a terceira relação citada por Spagnuolo trata exatamente desse aspecto que ela chama estrutural, na qual afirma existirem relações entre comida, língua e cultura que estruturam a sociedade. Os hábitos, os gostos, as técnicas de preparo, as tradições (cultura), tudo é representado seja na língua, seja na culinária. Para Montanari (2006: 153), assim como a língua, o sistema alimentar contém e transporta a cultura de quem a pratica, é depositário das tradições e da identidade de um grupo. Logo, constitui um extraordinário veículo de auto-representação e de escambo cultural: é instrumento de identidade, mas também o primeiro modo para entrar em contato com uma cultura diversa, *já que comer a comida do outro é mais fácil – pelo menos aparentemente – que decodificar uma língua* (Montanari, 2006:154).

A frase supracitada é somente em parte verdadeira: nem sempre é fácil 'engolir' a comida (ou a cultura) do outro. Podem-se criar bloqueios, falsas impressões, estereótipos errôneos de uma cultura. Mas esse estereótipo, também na cozinha,

³ in "gnocco" no *Vocabulário etimológico della língua italiana*. <http://www.etimo.it/?term=gnocco>. Consultado em 04/03/2007.

pode ser duplamente útil: permite a construção de um conhecimento baseado em algo (e não em nada) e, ao mesmo tempo, concede a reflexão não só da cultura natal do prato, mas também da própria cultura (Mezzadri, 2003:241).

Podemos trazer essa relação também para a aula de italiano como língua estrangeira⁴. Por acreditarmos que língua e culinária estão intimamente ligadas é que propomos esse trabalho. Aprender uma nova língua não é apenas aprender a falar, a se comunicar, mas também uma maneira de entrar em contato com a cultura do outro, entender sua história e perspectivas.

Pensamos ser a culinária italiana um prato rico em história e material para a prática em sala de aula. Com ela novos temas podem ser abordados, uma vez que referências culinárias aparecem em outras manifestações lingüísticas – como provérbios, expressões idiomáticas – ou culturais, como na música, na arte, no cinema, na literatura. Além disso, a exploração de sentidos, como o olfato e o paladar, proporciona ao aluno uma sensação de bem estar, elimina o filtro afetivo⁵, motivando os alunos no aprendizado não só de estruturas, léxico, aspectos da linguagem dita gastronômica, mas também de outros elementos da cultura italiana.

Trata-se, pois, da elaboração de um curso para alunos principiantes enquadrado nos níveis A1+⁶ proposto pelo *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas*⁷. Nessa dissertação apresentamos três unidades didáticas (ANEXO

⁴ Doravante trataremos o termo como LE.

⁵ Segundo Stephen Krashen (pensador do *Natural Approach*) o filtro afetivo é uma espécie de barreira interior que o discente ergue para evitar a exposição que entende como negativa ou perigosa. Mas se protegendo atrás do filtro, o aluno não se expõe à língua e não há aquisição. Para o autor, deve-se atentar para a criação de uma atmosfera desprovida de tensão para uma real aprendizagem.

⁶ Em nossos estudos verificamos que sendo o português (língua materna do aluno) e o italiano (língua estrangeira) duas línguas românicas, logo “próximas”, o aluno consiga entender mais facilmente os textos propostos enquadrando-se entre as classificações A1/ A2 propostas pelo *Quadro*, o que chamaremos de A1+.

⁷ O *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* é um documento criado pela divisão de línguas vivas do Conselho da Europa – a mais antiga organização intergovernamental que tem como objetivo primeiro de promover e garantir aos cidadãos por meio da democracia e dos direitos humanos, além do entendimento entre os povos – que pretende fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientação para currículos, provas, manuais, etc, em toda a Europa. Neste trabalho denominamo-lo-emos simplesmente *Quadro*.

2) com as atividades propostas e um guia (escrito em italiano) com os procedimentos realizados nas aulas do curso experimental.

Salientamos que embora o curso seja permeado pela linguagem ‘técnica’ culinária, não é de nosso interesse a elaboração de um ‘curso instrumental’ que use a língua especializada da gastronomia para um fim específico em si, mas sim, apoiado na temática culinária que contém maior contato com a linguagem comum, chegar aos objetivos de um curso de língua convencional⁸. Com o auxílio da culinária e a exploração das sensações que ela proporciona, ofereceremos um curso para principiantes que facilite e motive, desde o início, o aprendizado da língua italiana, promovendo o desenvolvimento das quatro habilidades na língua estrangeira – ler, ouvir, falar e escrever – de uma maneira lúdica e agradável. (Re)Unir-se-á ali saber e sabor, despertando no aluno o prazer de aprender a língua a partir da cultura culinária italiana.

1. Justificativas

O projeto nasce de duas paixões – língua e cozinha italiana – e encontra relevância em aspectos culturais, lingüísticos e lexicais. Culturalmente, o projeto contribui para o conhecimento e o reconhecimento da culinária italiana, a história e os hábitos de um país. A culinária, assim como a língua, reflete a cultura de um povo, sua história e os fatores que delimitaram seus gostos e hábitos, sendo assim, um meio eficaz de troca de informações.

Lingüisticamente e lexicalmente, o projeto encontra relevância no que se refere ao ensino de língua. Para que haja uma aprendizagem eficaz, o conhecimento de mundo do aluno deve ser levado em consideração. Ele foi criado em uma cultura e está inserido dentro dela; e é por meio dessa que enxergará a cultura da L2. Um

⁸ Aqui fazemos menção às palavras de Sobrero (2002, p. 209) que diferencia a linguagem especializada da setorial. Para o autor, a linguagem especializada há um léxico específico e regras convencionalmente estabelecidas por um determinado grupo, no caso os chefs de cozinha. Já a linguagem setorial dispõe de um léxico específico bastante reduzido e tem maior contato com a linguagem comum. Grifos nossos.

estudante brasileiro geralmente procura o curso de língua italiana para resgatar a memória familiar vinculada aos almoços de domingo, às músicas, às cantinas e manifestações que remetem a cozinha que associa como italiana e, por meio da sua experiência de vida, poderá aprender muito mais sobre si e sobre o outro.

O aluno não vai apenas entender as diferenças culturais, mas também reconhecê-las. Escreve Woogward (2000: 9) que a identidade é marcada pela diferença. Comodi (1995: 04) aponta para o fato de que contrapondo a cultura de partida com a de chegada, o aluno é capaz de reconhecer comportamentos e mentalidades similares e diferentes, além da satisfação que alcança em conseguir estabelecer um paralelo entre ambas. Escreve ainda:

Nel momento in cui lo studente di italiano scopre gli usi, la lingua, i comportamenti e la storia italiana, è portato automaticamente a cercare analogie e contrasti con la propria lingua per cui il processo di acculturazione stimola un meccanismo di approfondimento, di razionalizzazione e di riflessione sulla realtà sócio-culturale di appartenenza.

Diante disso, o curso que elaboramos parte do conhecimento de mundo do aluno brasileiro sobre culinária e particularmente, como ele vê a cozinha italiana, para que, por meio dessa cultura primeira, seja capaz de conhecer, entender e expressar-se dentro da cultura da L2.

Esse estudo contribuirá para o acervo de materiais para o ensino de língua italiana para alunos brasileiros, auxiliando professores no exercício da docência e na elaboração de atividades para a sala de aula.

É um curso que leva em consideração o aluno e suas intenções diante da língua. Identidade e identificação com a cultura da L2 são perseguidas e pensamos ser a culinária italiana um argumento com o qual o brasileiro se identifica. Por meio dessa identificação, consegue-se a adesão do aluno.

2. Objetivos

2.1. Objetivos Gerais

O projeto global tem por objetivo a elaboração de um curso de italiano por meio da culinária para alunos principiantes brasileiros. O curso foi elaborado segundo os parâmetros propostos pelo *Quadro*, colocando o discente no papel de agente de seu processo, e considerando a competência intercultural, isto é, a capacidade de individualizar o comportamento comunicativo adequado à situação e aos participantes do evento lingüístico, como máxima para um ensino eficaz. Tal material será utilizado para desenvolvimento das competências lexicais, semânticas, sintáticas, textuais e pragmático-funcionais⁹.

2.2 Objetivos Específicos

1. Com o auxílio de bibliografia especializada, traçar um panorama histórico-gastronômico da Itália a fim de entender como um país relativamente jovem e tão diversificado em termos gastronômicos conseguiu exportar uma identidade culinária 'italiana'.
2. Discutir as Didáticas Comunicativas no âmbito humanístico-afetivo e a proposta do *Quadro* a fim de estruturar o curso aqui apresentado. Levamos em consideração aspectos como a centralidade do aluno, o desenvolvimento da competência intercultural e a perspectiva da ação.
3. Apresentar as etapas para a elaboração do material; a definição de objetivos e conteúdos para o curso, a estruturação em unidades didáticas e

⁹ Comodi (p. 10) escreve que a competência lexical é bem trabalhada por meio de exercícios de sinônimos e antônimos, famílias de palavras, prefixos, sufixos, histórias e composições. A semântica por meio da reflexão sobre o significado peculiar dos termos em contextos diferenciados. A sintática requer a elaboração de hipóteses e atividades de transformação e reelaboração. A competência textual é bem trabalhada por meio da individualização dos elementos de coesão e coerência, procura por informações centrais no texto e exercícios de transformação oral e escrita. A pragmático-funcional é realizada por meio de dramatizações diálogos que levem o aluno a usar a língua italiana como instrumento comunicativo apropriado aos diferentes contextos.

a seleção do material autêntico de apoio e estratégias para o ensino do italiano por meio da culinária.

4. Verificar a eficácia do curso.
5. Contribuir para a produção de materiais didáticos da língua italiana para alunos brasileiros no que concerne à cozinha italiana.

3. Plano da Dissertação

Com o objetivo de esclarecer o tratamento dado às unidades didáticas feitas para o Curso de Italiano por meio da culinária, iniciaremos nosso percurso aprofundando nossos conhecimentos sobre a cultura gastronômica do país. Achamos por bem verificar porque os italianos são reconhecidos pelos seus hábitos alimentares e, com bibliografia especializada, traçaremos um panorama histórico-gastronômico da Itália. A pesquisa contribuirá para que a seleção das receitas seja feita de maneira coerente, com base no tema e no argumento escolhido, além de preparar-nos para a atuação na cozinha.

A elaboração das unidades didáticas será baseada na fundamentação teórica apresentada no capítulo 2. Ali discutiremos as Didáticas Comunicativas, o papel do professor e do aluno naquele contexto, e a proposta do *Quadro* para o ensino de língua estrangeira baseado na ação. Essa etapa do trabalho oferecerá parâmetros para a idealização do curso que transfere a teoria da sala de aula para a cozinha.

Em seguida, passaremos a idealização do curso propriamente dito, definiremos objetivos e conteúdos e explicitaremos como cada unidade didática foi pensada. Como veremos, primamos para que as atividades elaboradas tivessem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das quatro habilidades, mas também o da interação: somente por meio da conversação (e língua italiana) o aluno poderá realizar suas tarefas. O último capítulo trará nossas impressões diante da experiência, a avaliação dos alunos, e o relato da professora Regina Gati que realiza um projeto semelhante em uma escola de italiano da cidade de São Paulo.

Capítulo 1

Cozinha italiana: a formação de uma identidade

A grande variedade gastronômica, espelho de uma experiência histórica marcada pelo particularismo e pela divisão política, é o elemento que mais salta aos olhos (e ao paladar) do visitante em solo italiano (Capatti & Montanari: 1999, VII). Trifone (2006: 17) conclui ser a identidade italiana rica e fecunda, dinâmica e plural, devido a uma milenar hibridação de povos, línguas e culturas. Neste capítulo, dividido em três partes, contamos um pouco da construção dessa identidade sob a perspectiva histórico-gastronômica. Começamo-lo com informações gerais sobre o país: geografia, economia, e política. Na segunda parte expomos um breve panorama histórico a fim de entender como um país relativamente jovem e tão variado em termos gastronômicos conseguiu exportar uma identidade culinária 'italiana' que será alvo da terceira parte deste capítulo, no qual analisamos como o estrangeiro caracteriza e reconhece o país.

1. Itália: informações gerais¹⁰

A Itália é uma península em forma de bota, com 301.504 km² que se alonga pelo Mar Mediterrâneo. Este recebe o nome de Adriático a leste, Jônico ao sul, Tirreno a oeste e Mar da Ligúria na costa da região de mesmo nome. Ao norte, os Alpes desenharam seu limite com os países vizinhos: França, Suíça, Áustria e Eslovênia. O Pó, um dos rios mais importantes do país, atravessa toda a região setentrional, fazendo dela uma zona fértil e rica para a atividade agrícola e industrial. Os Apeninos constituem outra cadeia montanhosa que corta longitudinalmente o território: são montanhas de altura modesta e territórios fecundos como as colinas de Chianti, onde vinhedos e bosques de castanhas podem ser encontrados. O salto da bota é ocupado

¹⁰ Fontes: 1) PECCIANI, Maria Cristina. *Storie della storia d'Italia*. Firenze: Manzuoli Editore, 1988; 2) SEBASTIANI, D. P. & GIACOBBI, *Civiltà italiana*. Perugia: Guerra Edizioni, 2002; 3) VISSANI, M. *Regioni d'Italia dall'A alla Z*. Firenze: Giunti Gruppo Editoriale, 1999.

pela Puglia, região plana até o Golfo de Taranto. A Calábria possui 700 km de costa entre o Tirreno e o Jônico que acolhem pinheirais e o cultivo de frutas cítricas, como o *bergamota*, produto típico da região. O território italiano abrange ainda muitas ilhas, entre as quais a da Sicília – produtora de 60% da safra nacional de frutas cítricas e amêndoas; e a da Sardenha reconhecida pelo pastoreio de ovelhas.

O país é dividido em 20 regiões; cada uma delas, com sua respectiva capital (*capoluogo*), é subdividida em províncias (108) e *comuni* – municípios (8.102). Pode-se ainda fazer outra divisão que não corresponde a nenhuma demarcação política do território, mas que é muito usada para assinalar realidades culturais, históricas e lingüísticas diversas: Itália do Norte (ou Setentrional), Itália Central e Itália do Sul (ou Meridional). Devido a tantas diferenças como exposto no parágrafo anterior, viajar pela Itália é ver mudar com rapidez não somente a paisagem, mas também a língua, os hábitos e até o aspecto físico dos habitantes. Do ritmo veloz e europeu das cidades do norte, se passa à atmosfera refinada e nobre de antigas cidades de tradição marítima como Genova e Veneza, chegando às ruínas do Império Romano que convivem com a modernidade da região, além da confusão napolitana. Mais para baixo, até a ponta extrema da península, algumas cidadezinhas têm características árabes, gregas, normandas, onde é possível encontrar monastérios, castelos, igrejas de grande esplendor, mas com arquiteturas diversas, resultado das diferentes dominações.

Muitos foram os povos que se alternaram na origem da Itália e cada um deixou a sua marca, seja nos traços somáticos da gente, seja na língua, nas tradições, nos hábitos e nos sabores da cozinha. Propomos uma leitura da história do jovem país – unificado entre 1861 e 1870 e República desde 1946 – por meio da culinária, pois antes mesmo da união nacional, uma identidade italiana já existia, e as práticas de cozinha e a cultura gastronômica são partes essenciais para entender a cultura que

chamamos como italiana¹¹. Será base de nossa pesquisa a obra *La cucina italiana, storia di una cucina* (1999) de Alberto Capatti e Massimo Montanari.

2. Breve panorama histórico-gastronômico

2.1 A formação da Itália

Os habitantes mais antigos da península italiana são talvez os Lígures, que se estabeleceram ali por volta de 2000 a.C., e os *nuragues*, uma civilização misteriosa, na Sardenha. Os etruscos, a partir de 800 a.C. ocuparam o território entre o rio Tibre (Tevere) e o Arno, chegando à parte sul do Lácio e ao Vale do Pó, dando origem a uma civilização da qual não sobrou muita informação: eram mercantes, que usavam a moeda como meio de troca; as mulheres eram emancipadas e cultas e participavam ativamente da vida pública.

Concomitantemente, sobre a costa Meridional do mar Tirreno, do Jônico e em parte da Sicília, os gregos fundaram muitas colônias autônomas que foram chamadas 'Magna Grécia'. A relação entre as colônias e a pátria colonizadora era comercial: trocavam o trigo, ferro e matéria-prima por cerâmicas e produtos de luxo, além de se especializarem na produção do vinho e do azeite.

Em 275 a.C., Roma conquistou a Itália centro-meridional e, a seguir, quase todas as terras banhadas pelo Mar Mediterrâneo. Nesse período, Roma era considerada como o centro do universo conhecido (Capatti e Montanari, 1999: 4): era o mercado universal onde todos os produtos se concentravam, onde cada recurso natural ou inventado pelo homem poderia ser encontrado, comprado, experimentado. Era um conjunto de culturas (também gastronômicas) que conviviam harmoniosamente – nesse 'império' as identidades culturais e territoriais não eram

¹¹ "Se è vero che, una volta costruita l'unità nazionale, si pose il problema di 'fare gli italiani' è pur anche vero che i caratteri originali del paese Italia (...) non possono essere racchiusi nelle vicende brevi e contrastate dello Stato unitario, ma vanno soprattutto cercati nella trama profonda di consuetudini, usanze, modi di vivere in qualche modo riconducibili a un'identità 'italiana'. Di tale identità le pratiche di cucina e la cultura gastronomica sono parte essenziale: non sarà dunque inutile riflettervi, magari, per scoprire che gli italiani esistevano ben prima dell'Italia (...) (Capatti e Montanari, 1999: VIII)

apagadas e sim absorvidas e respeitadas por Roma que não tinha tempo de construir uma nova cultura.

2.1.1 Do Mediterrâneo à Europa: formação da cozinha ‘européia’

Uma noção cultural e geográfica de *Europa* nasce durante o alto período medieval, graças à confluência de duas culturas até então contrapostas: a romana e a germânica. Culturas muito diferentes também sob o ponto de vista gastronômico, e aparentemente incompatíveis: enquanto a ideologia romana, sob o modelo grego, continuava a identificar no trigo, na videira e na oliveira, os símbolos de uma sociedade, os povos germânicos viviam em estreita simbiose com a floresta, de onde tiravam, com a caça, a ovinocultura e a colheita frutífera, grande parte dos recursos alimentares. A cultura do pão, do vinho e do azeite se deparava com a cultura da carne, do leite e da gordura animal, o que implicava um equilíbrio diferente entre homem e ambiente, um modo de pensar e de usar o território.

Por muito tempo esses modelos alimentares foram símbolos de duas diferentes culturas, e uma delas, a romana, desprezava a outra como inferior e ‘bárbara’. Mas quando os bárbaros entraram em terras do Império Romano e tomaram o poder, a cultura deles (e também alimentar) se afirmou e se tornou ‘moda’ como geralmente acontece com os hábitos dos vencedores. Caçar e pastorear não eram mais atividades ‘incivis’ e sim a base da economia.

Em contrapartida, a tradição agrícola romana também se difundiu entre os ‘bárbaros’ principalmente por dois motivos: primeiro pelo prestígio que essa cultura ainda havia, depois por meio do Cristianismo, prática religiosa em difusão nos primeiros anos do período medieval. Não foi por acaso que a religião adotou como símbolos alimentares o pão, o vinho – símbolos do milagre eucarístico - e o óleo, utilizado para ministrar os sacramentos.

Assim nasceu uma nova cultura alimentar que hoje podemos chamar *européia*. Pão, vinho e carne (principalmente a de porco, protagonista da economia da floresta),

foram os principais constituintes dessa nova identidade. As obrigações litúrgicas completaram o processo, impondo aos cristãos a alternância do 'gordo' e do 'magro' nos diferentes períodos do ano ou dias da semana.

A nova cultura alimentar se formou não só da união das duas culturas, mas também da exclusão da cultura não-cristã. Falamos aqui do Islã, que desenvolveu uma alimentação diferente nas margens do Mediterrâneo. Ali o vinho e o porco foram considerados impuros e o pão não tinha caráter simbólico. Mas esse modelo gastronômico também forneceu uma contribuição decisiva à cozinha que se elaborou na Europa Medieval: gostos picantes, o agridoce, o uso de especiarias, além de novas técnicas agrícolas: a cana de açúcar, as frutas cítricas e verduras como a berinjela e o espinafre (Montanari, 2006:156).

2.1.2 Da Europa à Itália: definição da cozinha italiana por meio da literatura

Dentro da Europa foram se definindo diferentes culturas, línguas, "nações", entre elas a Itália, cuja identidade se afirma entre muitas contradições, mas de maneira rápida¹². Isso porque não era uma novidade: uma noção geográfica de Itália que já existia desde a antiguidade foi mantida e até mesmo reforçada. Somente nos séculos centrais do Período Medieval (séc. XI-XII) foi percebida uma noção de identidade italiana determinada não só pela proveniência territorial, mas também por um sentir comum, por uma solidariedade de cultura e de modos de vida. Capatti e Montanari citam Le Golf¹³ que escreve ser o povo a realidade política e mental do período medieval italiano.

A coexistência de dimensão global (Europa) e local (as cortes) obriga uma tentativa de individuar as práticas de cozinha nacionais e locais. Começam então a circular entre as cortes da Europa Ocidental os livros de receitas, que certamente não mostram a realidade popular. O *Liber de coquina* aparece como o mais antigo livro

¹² Capatti e Montanari, 1999: 8.

¹³ *Le realtà politiche e mentali del Medioevo italiano sono ben più che l'Italia, gli italiani.*

italiano de cozinha – presume-se escrito em Nápoles no fim do século XIII – conhecido dentro e fora da Itália até o final do século XV. Devido a sua abrangência geográfica e cronológica, Capatti e Montanari (1999: 12) afirmam que a obra escrita em latim – língua internacional da época – representa a estruturação de uma cultura gastronômica ‘italiana’; não homogênea, mas amplamente compartilhada.

Outros livros de receitas foram difundidos depois do *Liber de coquina*; não mais representando as cortes, mas o *comune*, a cidade-estado, que agregava no exercício do poder e nos modelos culturais as famílias nobres tradicionais e as novas classes sociais ligadas ao comércio, às artes e às profissões. Se nossa primeira obra era destinada às cozinhas aristocráticas, aos chefes de profissão, estes, de origem toscana, se dirigiam a cozinheiros domésticos, ou simples curiosos. Nessa nova família de textos, a casa passa a ser o ponto de referência, e a questão da precisão ao referir-se às quantidades, custos e rendimento, tomam formas ‘burguesas’, isto é, são explicitadas e detalhadas, enquanto no primeiro exemplo eram bastante vagas. Embora tais obras não tenham nunca ultrapassado os limites da península, circularam, até o século XVI, dentro do território em todas as direções: da Toscana à Bolonha, da Ligúria ao Vêneto, chegando às regiões da Itália Meridional.

Toda a literatura gastronômica produzida e difundida durante o período medieval contribuiu para a formação de uma identidade ‘italiana’, mas não eliminou o tradicionalismo e o regionalismo de pratos e produtos. Isso porque a Itália teve, ao longo dos séculos, uma formação diferente da dos outros países: a presença marcante de núcleos urbanos e a grande força de suas tradições (herança do Império Romano). O centro urbano, *la città*, constituía o lugar estratégico de construção e transmissão de uma cultura gastronômica ao mesmo tempo ‘local’ e ‘nacional’. Era ali que aconteciam as transações comerciais e, segundo um modelo exclusivamente italiano, era também a base administrativa, produtiva e cultural de uma região. Por isso, escutar aliado a nomes de pratos e produtos “*alla bolognese*” (de Bolonha), “*alla romana*” (de Roma), “*alla milanese*” (de Milão), significa, nas palavras de Baccin (2003: 34), pelo menos

dois deslocamentos: o **primeiro**, da área de produção ao centro de comercialização; o **segundo**, da área de comercialização para outras regiões ou outros países. Em outras palavras, as locuções agregadas ao nome do produto diziam respeito não só ao local de origem, onde era feitos ou consumido, mas principalmente ao centro urbano, onde era divulgado e reconhecido. Ulderico Bernardi escreve a revista *Civiltà della tavola* que a cozinha é um modo para julgar um povo e a profundidade de suas tradições¹⁴, e é esse o ponto de identificação da cozinha italiana.

Nos dois séculos sucessivos (XVII – XVIII), uma mudança radical na tratativa gastronômica advém depois da revolução alimentar que se verificou na Europa Ocidental, a começar pela França. O novo hábito gastronômico prevê a substituição dos molhos gordurosos pelos molhos ácidos, a diminuição considerável do uso de especiarias, a valorização dos gostos naturais e a separação do agro e do doce, tradicionalmente misturados¹⁵. No território italiano, a produção literária cai em declínio, e as obras existentes são um reflexo (tanto na língua como nas receitas) da culinária francesa. Isso contribui também para distanciar a cozinha ‘local’ da ‘nacional’, fazendo aparecer obras regionais, limitadas a divulgar receitas locais: cozinha romana, napolitana, piemontês, etc.

Uma nova noção de Itália ressurgiu somente no século XIX, com *La scienza in cucina e l'arte di mangiar bene* de Pellegrino Artusi (1891). O autor construiu um código alimentar e culinário que podia ser adotado pela nascente classe burguesa da Itália unida há pouco tempo: objetivo, uniforme, com uma tipologia gastronômica racionalizada, fundando a linguagem culinária italiana moderna¹⁶. O livro não é um repertório completo das tradições culinárias da península, mas como foi concebido,

¹⁴ BERNARDI, Ulderico., (febbraio 2007), p. 20.

¹⁵ FROSINI, G. (2006), p. 44.

¹⁶ FROSINI, G. (2006), p. 49.

permitiu a troca inter-regional de receitas, para chegar progressivamente a uma consciência nacional¹⁷.

2.2 A Itália gastronômica atual

Muitos italianos não se definem como tal, mas como sicilianos, napolitanos ou milaneses. Como escreve Jamie Oliver em seu livro dedicado a culinária italiana (2005: VIII), a palavra regional quando aplicada à culinária do país dá um conceito muito amplo, e uma palavra como '**vilagional**' poderia definir melhor o que é ser italiano. Isso porque as diferentes regiões mantêm tradições extremamente diversas: o Norte, com as ricas colheitas de cereais do Vale do Pó e a pecuária, tem mais tradição em risotos, massas frescas, polentas e carnes curadas como a *bresaola*, *prosciutto* e salames de todos os formatos e tamanhos. Em áreas mais próximas ao mar, são os peixes, moluscos e frutos do mar que protagonizam os pratos, enquanto ao sul, a massa a base de trigo duro e os vegetais frescos são a base da culinária.

Apesar do regionalismo gastronômico, o país exportou um modo de ser, uma identidade culinária na qual, pratos como pizza e macarrão contribuem para dar ao país uma imagem unitária e coerente. Confirma Bertonha (2005: 244) ao dizer que não há um elemento da cultura italiana que seja mais conhecido e reconhecido no exterior que a sua comida.

A seguir, expomos a história de alguns ícones dessa cultura que formam o que conhecemos como Culinária Italiana.

¹⁷ O livro, ao lado de obras como *Coração* de De Amicis e *Pinóquio* de Collodi, contribuiu para a delimitação de uma língua nacional de uso não só escrito, mas também falado. Escreve Camporesi (1995), p.XVI: "bisogna riconoscere che La Scienza in cucina ha fatto per l'unificazione nazionale più di quanto non siano riusciti a fare i Promessi Sposi. I gustemi artusiani, infatti, sono riusciti a creare un codice di identificazione nazionale là dove fallirono gli stilemi e i fonemi manzoniani".

2.2.1 A Dieta Mediterrânea

A Dieta Mediterrânea é hoje um modelo nutricional conhecido mundialmente inspirado nos modelos alimentares tradicionais dos países europeus da bacia do Mar Mediterrâneo: Itália (principalmente a Ligúria, a Itália peninsular e insular), Grécia, França meridional, e Espanha.

Essa cozinha marcada pelo consumo de produtos frescos e baseada sobretudo em massas, azeite e vinho nem sempre teve o gosto típico de ingredientes como o manjericão e o tomate. Segundo Montanari (2006: 157) a cozinha conhecida pela sua tradição, tem muito pouco de antigo, sendo resultado da troca e cruzamento com outras regiões e culturas do mundo.

De tradicional temos somente o pão, o vinho, o azeite, a carne ovina, e a cebola. A berinjela e a alcachofra foram introduzidas no final do período medieval; o feijão e o tomate, assim como a batata, o milho e tantos outros ingredientes, chegaram da América ao final do séc. XVI. O manjericão não era utilizado antes do período renascentista, até então característico era o aroma da hortelã. As verduras, consideradas hoje a base da dieta, não tinham ‘valor’ alimentar no período medieval e no sucessivo, uma vez que a dieta era baseada em carne, e comer verdura era sinônimo de pobreza. Até o azeite, o famoso *olio d’oliva*, é de uso recente na cozinha; antes destinado principalmente à cosmética.

A dieta se tornou popular graças ao Doutor Ancel Keys, professor de Fisiologia da Universidade de Minnessota de 1936 a 1972. Durante a Segunda Guerra Mundial, como assistente do Secretário de Guerra, notou que as mortes por doenças cardíacas caíram drasticamente nos países em que os mantimentos estiveram em baixa. A constatação originou o *“Estudo dos sete países”* (1950), no qual o autor afirma que, apesar do alto consumo de gorduras (representado pelo óleo de oliva), o consumo de hortifrutí (frutas, hortaliças, cereais integrais, nozes e leguminosas) balanceava a dieta.

Outra característica do modelo gastronômico é o consumo em baixa quantidade de peixes e aves (duas a três vezes semanais), além do relativo consumo

de carnes vermelhas, e o moderado consumo de vinho, normalmente durante as refeições¹⁸.

2.2.2 *La pasta* (As massas alimentícias)

O prato conhecido no Brasil como massa alimentícia (massa) ou macarrão não tem uma data de origem, aliás, é elemento para diferentes histórias. Uma delas, contada por Tito Trombacco à revista *Civiltà della tavola*¹⁹ diz que a massa podia já ser encontrada na antiguidade, em vários pontos do Império Romano. A massa da época era uma mistura de farinha e água e foi cantada por poetas como Cícero, Catão e Horácio.

Mas foi na Idade Medieval, no século XIII que o alimento ganhou características do que hoje conhecemos como *pasta*; receitas da massa circulavam pelo território, embora ainda não fosse definido como prato.

A cultura da massa alimentícia se afirmou na Itália pelo encontro e o cruzamento de duas tradições: a massa fresca e a seca, com toda a sua tipologia de formatos.

A primeira segue o modelo romano: tiras de massa a base de farinha e água cozidas em água chamadas chamadas '*lagane*' eram levadas ao forno na alternância de camadas de queijo parmesão e manteiga – uma espécie de lasanha da época. Devemos lembrar que a Itália Medieval, além de conservar tradições romanas, adquirira o hábito da carne, o que explica o tipo de lasanha presente nas zonas bizantinas (Bolonha, Romanha e Marche) com molhos a base de carne. Outro prato que deriva dessa tradição são as massas recheadas: a mesma massa da lasanha cortada e recheada (são exemplos os *tortelli* e *ravioli*).

¹⁸ CAMPOS, L. (2005). História da Dieta Mediterrânea. Disponível no site do Instituto de Metabolismo e Nutrição em <<http://www.nutricaoclinica.com.br/content/view/334/17>>. Acesso em 15/01/2008.

¹⁹ TROMBACCO, Tito. (março 2007). pp. 24-25.

A segunda tradição tem origem com os árabes que introduzem na Sicília, entre os séculos IX e XI, o que conheciam por massa alimentícia: uma massa comprida e seca, que depois dará origem ao espaguete e à massa seca. Capatti e Montanari (1999: 59-60) atribuem a paternidade das massas secas de longa conservação justamente aos árabes, que foram capazes de transformar um produto manufaturado em produto industrial, propício ao transporte e à comercialização.

Enquanto a farinha de trigo duro, fabricada na Itália Meridional, absorve facilmente a água, a farinha feita na região setentrional, a de *grano tenero*, o trigo comum, não tem a mesma capacidade. Para obter melhores resultados, utilizou-se o ovo para dar liga à massa, favorecendo a fabricação de massas ao ovo.

Por causa desse ingrediente perecível, as massas frescas eram feitas para serem consumidas na hora, e a pasta seca, por seu caráter de armazenamento, partiu da Sicília e, devido aos mercadores genoveses que nos séculos XII e XIII detinham grande parte do comércio marítimo do Tirreno, conquistou grande parte da península.

As duas tradições se cruzaram durante o período medieval, e ao longo dos séculos ganharam presença estável no quadro alimentar italiano, transformando o país no *Paese della pasta*, país do macarrão²⁰.

2.2.3 A pizza

A pizza é talvez o prato da culinária italiana que mais se incorporou à cultura dos países em que chegou. Franceschi (maio 2007: 12) a aponta como completamente globalizada, não se sabe mais se é italiana ou americana. Há quem diga que a iguaria é típica da cidade de São Paulo²¹. Baccin (2003: 8) a apresenta

²⁰ Preferimos a tradução 'macarrão' por ser a palavra mais comum em nosso país. Na Itália '*maccherone*', origem da palavra em questão, indica um tipo de *pasta*, como *spaghetti*, *cappelletti*, etc.

²¹ "O **SP na mesa** (série especial apresentada no SPTV, Globo) divulgou hoje o resultado de sua enquete sobre qual o prato que melhor representa a cidade de São Paulo, e não foi surpresa que a receita eleita foi a **pizza margherita**." Heloisa Gonçalves Pinto ao Blog Seu Paulo. Disponível em <<http://nbjolphuc.wordpress.com/2007/11/15/pizza-o-prato-que-e-a-cara-de-sao-paulo/>>. Acesso em 15/01/2007.

como o sincretismo entre culturas: capaz de adaptar-se ao gosto e aos ingredientes locais e ser assumida como um valor dentro da nova cultura.

A *pizza* nada mais é que a evolução do pão. Sua história pode nos levar a 5000 anos a.C., quando hebreus, egípcios e babilônios misturavam trigo e água para assar em fornos rústicos e enriqueciam a massa com azeitonas e ervas aromáticas. Eram chamados ‘pão-de-abraão’ e eram muito parecidos com os pães árabes atuais.

Na Roma antiga, sobre a massa básica eram acrescentados ingredientes como ervas regionais, azeite e cebola. Por volta de 1600, em Nápoles, um alimento similar a atual *pizza*, chamado ‘*picea*’, objetivava saciar a fome de pessoas humildes. Era um disco de massa assada com ingredientes por cima, como toucinho, peixes fritos e alho.

A partir do séc. XVIII a *pizza* ganhou o sabor do tomate – ingrediente importado da América – que passou a ser utilizado como cobertura. O novo ingrediente e a grande difusão do alimento suscitaram a competição entre os padeiros napolitanos em busca de novas combinações, novos sabores. Mas foi no século XIX que a combinação tomate e queijo mussarela – resultado do leite de búfala – ganhou notoriedade.

No final daquele século, para festejar a visita do rei Umberto I e da rainha Margarida ao reino de Capodimonte, o pizzaiolo napolitano Don Raffaele ‘inventou’²² a ***pizza margherita***, uma *pizza* que recebia as cores da bandeira italiana: mussarela, tomate e manjeriço. Nasce assim um emblema nacional, que por onde passa, recebe recheios e formatos diferentes.

²² A palavra aparece entre aspas porque alguns autores afirmam já existir a combinação tomate, mussarela e manjeriço em pizzas. Don Raffaele Esposito é responsável por transformar a comida de caráter pobre em um símbolo nacional admirado também pela corte. *Speciali di Arte in Cucina*. Milão: Edizioni Mimosa. Ano I, nº 1, pp. 06-11.

2.2.4 A polenta²³

Os cereais foram por muito tempo a base da cozinha dos pobres da península, como arma essencial na batalha pela sobrevivência. Nesse contexto, a polenta aparece como um dos pratos fortes da dieta popular, tendo sua origem bem anterior ao período medieval.

A iguaria, símbolo da dieta camponesa desde os primeiros povos itálicos, era confeccionada com farinha de *farro*, um cereal da família do trigo, e recebia o nome de *puls*. Com o tempo, a esse cereal arcaico se aliaram o trigo (com o qual se começou a fazer o pão) e vários outros grãos de menor prestígio, como a cevada, o sorgo, o painço – plantas até então autóctones, limitadas ao uso local. Pela menor importância, esses cereais não foram utilizados na panificação, mas foram destinados a diversificar a cultura primordial da *puls*.

Entre o final da época romana e o início do período medieval, iniciou-se a cultura de centeio, primeiramente nas montanhas alpinas, e depois por todo o norte da península devido à sua resistência. A farinha de centeio foi um dos principais ingredientes da cozinha setentrional medieval: com ela se fazia pão, um pão escuro nitidamente contrastado ao branco feito de trigo, comida de luxo reservada aos senhores. No sul da península, era a cevada, contrastada ao trigo, a diferenciar o pobre do rico. Tais ingredientes, unidos a farinhas feitas de outros cereais serviam como base para uma massa como a polenta em toda a península.

Mas o prato tornou-se característico no norte da Itália. Lá se cultivava a farinha de painço, grão que representava o principal ingrediente da polenta até a difusão do milho em tempos modernos.

Aqui no Brasil, a iguaria caracteriza toda a Itália, mas foi trazida pelos imigrantes do norte, especialmente do Vêneto. No sul do país, como na região de Criciúma/ SC, é comum encontrar festas e canções como *La bella polenta* dedicadas

²³ Conf. Capatti, A. & Montanari, M. 1999: 51-53.

ao produto, cantada pelos colonos durante a colheita do milho e confecção da polenta, hoje símbolo de tradição e nostalgia.

**

Com essa breve história, concluímos ser o modelo alimentar italiano fruto dos ingredientes cultivados no país e, segundo Montanari (2006: 159), fruto da história; isto é, dinâmico e instável, gerado por complexos fenômenos de escambo, de cruzamentos, de contaminações. Para o autor, os modelos e práticas alimentares são o ponto de encontro entre culturas diversas, fruto da circulação de homens, mercadorias, técnicas e sabores de uma parte a outra do mundo. Diz ainda que as culturas alimentares se tornam mais ricas e interessantes a medida que os encontros e trocas são mais frequentes. Nesse sentido, apesar de ter um cenário – histórico, geográfico e cultural – tão variado, o país não foi impedido de exportar uma cozinha conhecida internacionalmente como ‘italiana’, cuja importância no mundo gastronômico é indiscutível.

3. A cozinha italiana fora da Itália: o olhar estrangeiro

A cozinha italiana se tornou um modelo e rumou para o *status* de cozinha global graças à emigração de seus habitantes. Movida por razões sócio econômicas, motivos políticos e pessoais, e incentivada pelo governo – uma vez que os emigrados enviavam dinheiro para os familiares que ficavam e, assim, girava a economia – a emigração italiana pode ser dividida em duas fases: a primeira, **a grande emigração**, entre o final do séc. XIX e os anos trinta do séc. XX; e o da **emigração européia** a partir dos anos 50, reflexo da Segunda Guerra Mundial.

A grande emigração teve como ponto de origem a vasta pobreza que assolava a Itália e a saída de milhões de habitantes significou para o País e para a sociedade italiana uma forte baixa na pressão demográfica. Os italianos migraram para quase todas as partes do mundo, mas em especial para os países da América do Sul (Argentina e Brasil) e para a América do Norte (Estados Unidos). Essa migração se

caracterizou desde o início como uma emigração à longo prazo, carente de projetos concretos de retorno para a Itália.

A segunda onda de emigração tinha um caráter provisório, isto é, os italianos iam para diferentes países em crescimento, principalmente da Europa, como França, Alemanha, Suíça e Bélgica, a procura de emprego com intenção de voltar à pátria. Embora tivesse tal natureza, essa onda alcançou países como a Austrália e a África do Sul, além das já conhecidas rotas para a América, e a maioria não voltou ao país de origem.

Assim, a presença de imigrantes italianos em todos os continentes favoreceu a popularização de seus hábitos, ingredientes culinários e o modo de encarar a alimentação.

Em alguns países, a cozinha italiana se incorporou à cultura do país de chegada. É o caso dos Estados Unidos, onde, como escreve Bertonha (2005: 248-252), a fusão aconteceu de modo progressivo: em um primeiro momento, a comida italiana era feita por italianos para italianos – na verdade, por vênnetos, sicilianos ou napolitanos para outros membros do seu grupo.

Com o tempo, o público americano começou a identificar, nessa multiplicidade de hábitos e produtos alimentares, alguns pratos e especialidades que seriam apenas **italianos**, como a *pizza* e as massas que, antes vistos como exóticos ou inferiores, começaram a cair no gosto popular, saindo dos limites dos bairros italianos.

No início do séc. XX era comum ver restaurantes italianos em boa parte das cidades norte-americanas, além de fábricas de produtos alimentares italianos que atendiam os compatriotas e americanos interessados na novidade. Mas foi depois da Segunda Guerra Mundial que a cultura conquistou o Tio Sam: produtos prontos como *spaghetti* secos e molhos em lata se popularizaram e vários pratos da cozinha italiana se incorporaram de forma definitiva aos hábitos do americano médio.

No Brasil não foi diferente. Aqui a cozinha italiana ocupa lugar de destaque, tanto que, como escreve Baccin (2003: 02), algumas vezes se confunde com a

gastronomia local. A cidade de São Paulo, por exemplo, é famosa por suas “pizzas”; A região sul do Estado de Santa Catarina é chamada de “região da comida italiana”, mesmo que o “frango com polenta” – prato ‘típico’ da região catarinense – seja servido ‘à brasileira’, como aponta João Gustavo, professor de gastronomia da UNISUL.²⁴

Muitos autores dizem ter a família um papel fundamental na difusão da cultura gastronômica italiana. Gianni Franceschi à revista *Civiltà della tavola* (janeiro de 2007: 5) acredita que as famílias italianas tiveram uma função social importante na educação de seus filhos nascidos no exterior, pois mantiveram as estruturas aprendidas na Itália: o modelo patriarcal e a mãe que cozinhava e ajudava na educação dos filhos. Segundo o autor, foram *le vecchie mamme e le vecchie nonne* a educar o palato dos filhos nascidos em solo estrangeiro e a difundir a culinária do país de origem.

Baccin (2003: 4) aponta para duas ‘Itálias’ diferentes, com realidades históricas diversas, que contribuíram significativamente o léxico culinário que se formou em solo brasileiro. A primeira é a Itália pobre, das ‘**nonnas**’ e ‘**mammas**’ do final do séc. XIX, início do séc. XX, e dos dois períodos de pós-guerra (1ª e 2ª guerras mundiais) que gerou os dois fluxos de emigração. Dela importamos termos para designar produtos que não possuíam um nome correspondente em nossa língua, como, **gnocchi, pizza, polenta, spaghetti**.

A segunda é a Itália atual como um dos países mais ricos do mundo. A autora acredita que com a abertura do mercado para importações, produtos alimentícios, livros e revistas de culinária italianos podem ser encontrados com mais facilidade, e assim, novos termos entram para a língua portuguesa, aliam-se ao grupo precedente e se tornam de uso comum. Esses novos termos dão um caráter mais sofisticado à culinária italiana, geralmente ligada à família, à tradição.

Seja qual for a Itália – tradicional ou requintada – o fator ‘cozinha italiana’ é também grande motivação para que descendentes procurem um curso de língua

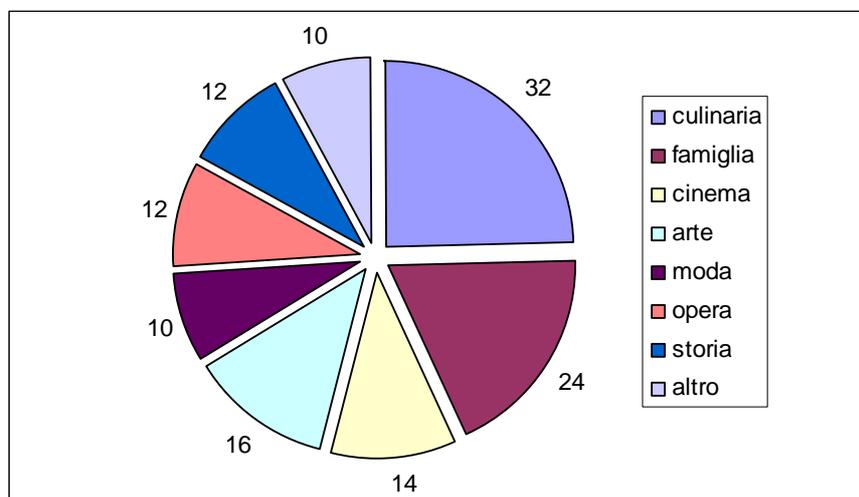
²⁴ Entrevista dada ao jornal *A Tribuna* – Entretenimento – de 15 de junho de 2007. Disponível em <http://www.atribunanet.com/home/site/ver/?id=51228>, consultado em 15/05/2008.

italiana. Fizemos uma pesquisa com alunos principiantes e percebemos que a maior parte dos entrevistados escolheu estudar o idioma italiano para resgatar a memória familiar, bem como conhecer mais sobre sua cultura e história. Com base em dados fornecidos pelo *Ministério degli Affari Esteri*, escreve Bertonha (2005: 243) que o interesse pela língua italiana aumentou substancialmente, tanto que entre 1999 e 2004 o número de estudantes da língua no exterior subiu de 82 para 135 mil. Mezzadri (2003: 29) sustenta que, se antes o motivo maior era o clichê de '*italiano come lingua di cultura*', hoje são diversos os motivos que levam ao estudo da língua, entre eles o trabalho, a procura por cursos no país.

Nossa pesquisa (ANEXO 1) foi realizada com 40 alunos: 20 do curso de Letras da Universidade de São Paulo e os demais, alunos da empresa EMSAR onde lecionávamos e do curso extra-curricular da Universidade de São Paulo. Salientamos que estes eram alunos de cursos regulares e que não tiveram a oportunidade de estudarem dentro da visão que propomos, mas parecem ser bastante receptivos à idéia. Isso porque, ao responderem a pergunta 2, tivemos material para a elaboração do gráfico a seguir:

Quando si dice il nome ITALIA, cosa ti viene in mente?

- | | |
|-------------|----------------|
| a) Musica | f) arte |
| b) opera | g) storia |
| c) cucina | h) moda |
| d) famiglia | i) altro _____ |
| e) cinema | |



Para a confecção do gráfico foram contabilizadas todas as alternativas assinaladas pelos alunos (não implicava uma única resposta). A confirmação do resultado vem pela resposta número 3, em que 75% das palavras coletadas pertenciam ao campo semântico 'culinária'. Acompanharam palavras como *pizza*, *nhoque*²⁵, *macarrão*, *pasta*, palavras pertencentes a outros campos – exemplos significativos são os vocábulos *ragazzo*, *máfia*, além de nomes de cidades e regiões, como *Veneza*, *Roma*, *Toscana*, etc.

Temos assim a culinária italiana como um elemento que caracteriza e representa o país em solo estrangeiro, sendo um material muito rico para colocar o aluno de Italiano LE em contato com a cultura em questão.

²⁵ Os termos grifados apresentam-se aqui com a grafia que mais apareceu na pesquisa.

Capítulo 2

A Didática Comunicativa

1. A Didática²⁶ Comunicativa

As abordagens comunicativas para o ensino de línguas estrangeiras nascem no início dos anos 70 em contraposição às formas de ensino tradicionais até então dominantes: a abordagem da gramática e da tradução e várias formas de didática audiolingual ou audiovisual. A didática comunicativa se propunha a eliminar os principais defeitos dos métodos anteriores, principalmente a dificuldade de aplicar o que era aprendido em sala de aula na vida real.

Fazendo um breve resumo, a **abordagem da gramática e da tradução** privilegiava os conhecimentos gramaticais, os exercícios formais e a prática da produção escrita, o que o tornava pouco eficaz para quem quisesse interagir de maneira espontânea e natural com falantes da língua estudada.

Já a **abordagem audiolingual**, mesmo favorecendo a língua oral e o exercício de expressões correntes, era muito rígida e mecânica. Com ele, o aluno até conseguia se comunicar com desenvoltura na LE²⁷, desde que aplicasse esquemas e estruturas exercitados em sala de aula, mas encontrava dificuldade em entender coisas novas e reagir de maneira criativa a situações não codificadas.

Nesse sentido, a **didática comunicativa**, aparece com maior enfoque na comunicação que na gramática ou na estrutura, se propondo a fornecer ao estudante os instrumentos que lhe consintam interagir ativamente nas situações e condições mais variadas.

A abordagem surge a partir da *competência lingüística* teorizada por Chomsky (1965: 3), em que um interlocutor ideal em uma comunidade lingüística homogênea é

²⁶ Nesse trabalho chamaremos **Didática**, o conjunto de diversas **abordagens** regidas pelos mesmos pressupostos teóricos. Já o termo **Abordagem** descreve as normas de aplicação desses pressupostos teóricos. O **Método** designa as regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. (Conf. LEFFA, 1988: 211-212)

²⁷ Lê-se Língua Estrangeira

capaz de produzir frases corretas. Sentiu-se então a necessidade de ampliar os estudos lingüísticos da frase ao evento lingüístico no qual é prioridade a comunicação. Começa-se a falar de uma competência que Hymes (1972) definiu **comunicativa**.

Hymes não abandona a perspectiva analítica da língua que prevalecia até então, mas parte da consideração que conhecer as características formais de uma língua não é condição suficiente para a comunicação; a propósito, afirma que existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis²⁸. A partir dos anos Setenta, conhecer uma segunda língua é conhecer também as convenções sociais, prestar atenção não somente na “perfeição gramatical” de frases, mas também à sua relação com o contexto sociocultural em que se dá. Hymes é o primeiro a introduzir o conceito de **competência comunicativa**, representando-a como a capacidade do falante em exprimir opinião sobre o próprio enunciado e de escolher entre todas as formas lingüísticas a sua disposição a que considera apropriada às normas sociais que regem o comportamento em uma situação específica (ivi: 270). A atenção se volta ao *evento comunicativo*, caracterizado por:

- a situação em que se dá o ato comunicativo;
- os participantes do evento (quem fala e quem escuta);
- os objetivos da comunicação
- o conteúdo da mensagem
- a escolha do canal pelo qual será veiculada a mensagem (texto escrito, comunicação direta, por telefone, etc)
- a escolha do registro (formal, informal, etc)

Os autores Austin (1962) e Searle (1972) falam sobre os **atos de fala**, ou seja, palavras serviam para algo como, por exemplo, pedir, prometer, agradecer, apresentar-se, etc. Para os autores, os atos são sujeitos ao contexto sociocultural em que se dá o evento comunicativo. Entender um ato lingüístico pressupõe o

²⁸ “There are rules of use without which the rules of grammar would be useless”. Hymes, 1972: 278.

conhecimento (e o domínio) da **competência pragmática**: é a competência que permite entender se uma frase como “*que frio faz aqui dentro!*” é uma simples constatação ou um pedido para que se feche a porta ou a janela.

A teoria dos atos de fala teve um papel decisivo para a didática da língua estrangeira, sendo fundamento para a construção de *currículos nocional-funcional*, em voga a partir dos anos 70.

Em 1971 uma comissão de especialistas convocada pelo Conselho da Europa começa a desenvolver um projeto para a melhoria do ensino das principais línguas do mundo a alunos adultos. Constrói-se, assim, um programa de ensino lingüístico que será referência para todas as principais línguas. Nele, propõe-se que os materiais didáticos sejam divididos em ‘**unidades capitalizáveis**’ (*unit-credit system*); cada uma delas correspondentes a uma necessidade lingüística e pensada para resolver situações cotidianas. A análise das necessidades lingüísticas dos discentes levou a individualização do que em italiano se chamou **livello soglia** (*threshold level*), isto é, conhecimentos mínimos de uma língua que deveriam servir de base para os materiais didáticos.

Depois dos currículos nocional-funcional, outros currículos foram elaborados, mas percebeu-se que, independentemente de como determinadas estruturas fossem ensinadas, o aluno as aprendia seguindo seu tempo, seu ritmo, seguindo o que Corder (1967) chamou ‘*built-in syllabus*’ – um programa interno. O programa elaborado pelo autor traz o aluno como centro do processo; é ele quem estabelece, mesmo inconscientemente, o ritmo de aprendizagem. Isso porque o público de aprendizes de LEs também tinha mudado: o número de pessoas que procuravam aprender línguas aumentava e o objetivo já não era somente um saber ‘escolar’. Viagens, turismo, comércio faziam com que os contatos diretos com a realidade social e cultural do país estrangeiro fossem mais constantes, e a demanda estava agora centrada no *uso*, para que o estudante pudesse *agir* nos contextos reais mais requisitados.

A didática comunicativa atravessou essas diferentes fases de seu desenvolvimento como vimos nos parágrafos anteriores, e gerou diferentes abordagens de ensino da língua estrangeira, mas a passagem mais relevante de sua evolução foi a da comunicação estritamente lingüística para uma comunicação baseada no conceito de **ação**: Comunicar significa agir, agir por meio da língua, e focar o uso da língua significa evocar contextos, situações, ou seja, agir no mundo²⁹.

Mas o agir no mundo implica alguns comportamentos antes esquecidos pelas demais abordagens: a dificuldade de compreensão e de adaptação cultural, criando às vezes verdadeiros 'bloqueios', gerados pelas diferenças de uso, lingüísticos e de atitude nas culturas de partida e chegada. Hoje, a língua é vista como um veículo de compreensão, integração, aceitação e às vezes até de incompreensão e recusa. Nesse contexto, uma didática voltada aos aspectos 'interculturais' faz-se necessária e a abordagem comunicativa dá respaldo a tal elemento.

Em resumo, a didática comunicativa (em todas as suas abordagens) pode ser diferenciada dos métodos da gramática e tradução e audiolingual/visivo por uma série de fatores que podem ser esquematizados de maneira extremamente sintética nos seguintes tópicos³⁰:

- **Aspectos funcionais da língua:** a abordagem comunicativa não se concentra em aspectos estruturais da língua ou regras gramaticais, mas dá atenção especial ao uso lingüístico. As formas e as expressões da língua são apresentadas não só em seu aspecto sistemático, mas também em relação à função que desempenha em diferentes tipos de comunicação (conversação, exposição argumentativa, exposição narrativa, contexto formal, etc.) e à intenção comunicativa do falante.
- **Autenticidade do material lingüístico:** a língua objeto de ensino é o mais autêntica possível, ou seja, deve corresponder àquela encontrada em uma

²⁹ Livre tradução de BORNETO: 1998, p. 133. Grifo nosso.

³⁰ Esquema apresentado por BORNETO: 1998, pp. 132-135.

comunicação real. São privilegiados textos extraídos diretamente de livros e jornais, gravação de conversas reais ou transmissões radiofônicas ou televisivas ao invés de frases inventadas ou construídas com o objetivo de ilustrar argumentos gramaticais ou estruturais. Algumas vertentes da Didática Comunicativa não dividem a mesma opinião e alguns materiais apresentam textos adaptados ou ‘fabricados’ para objetivos didáticos.

- **Progressão e unidade didática:** a progressão dos argumentos didáticos não se baseia em critérios de dificuldade gramatical ou de passagem progressiva da estrutura mais simples para estruturas mais complexas, mas se orienta sobre conteúdos e funções apresentadas uma a uma, com o estudo da gramática feito em maneira cíclica, ou seja, um argumento é introduzido, revisto, praticado e, depois, novos são introduzidos progressivamente. Nasce o conceito de unidade didática, concebido como um conjunto coerente de conteúdos, formas lingüísticas, informações culturais, práticas de interação, exercício, repetição, etc.
- **Diferenciação da oferta didática:** funções e contextos podem ser bastante diferentes; por isso a didática comunicativa propõe uma série de ‘especializações’ que respondem as exigências próprias do aluno. Nascem cursos com objetivos específicos (acadêmicos, profissionais, etc), cursos limitados a algumas habilidades como a leitura, cursos por assunto, baseados em tipos particulares de texto, etc.
- **Papel social do aprendiz:** o aluno é chamado, desde o início, a interagir com os colegas para realizar ou simular situações comunicativas realísticas. Jogos, dramatização, atividades em duplas ou em grupos são instrumentos comuns da organização didática da aula.
- **Papel do professor:** o professor se limita cada vez mais a função de ativador e apoio a atividade individual e autônoma do estudante, assumindo o papel de facilitador do processo.

1.1. A competência da ação

A **competência da ação** representa um dos aspectos mais relevantes da pesquisa de âmbito comunicativo – consiste na didática centrada na capacidade de interagir lingüisticamente com outros indivíduos de maneira participativa e orientada à mensagem para alcançar determinados objetivos³¹.

Ela se baseia no chamado “saber processual”, um ‘saber fazer’ que coincide com o uso efetivo da língua em situações de comunicação real. Tal competência é o resultado da nova concepção de ensino: voltado para a ação e estruturado sobre a realidade extra-escolar.

Para um resultado eficaz, é necessária uma nova concepção também de discente, considerado agora em toda a sua complexidade de indivíduo, com uma história e afetividade próprias, com determinadas necessidades, objetivos, motivações, com estilos cognitivos e tempos de aprendizagem pessoais que devem ser considerados e respeitados.

Com isso, surge a idéia de que aprender uma língua seja o que Scalzo (1998: 143) chamou uma ‘experiência total’, isto é, uma experiência educativa que envolve o aluno sob diferentes aspectos, não só o racional, mas também o emotivo e físico.

1.2 Comportamento comunicativo em aula de Língua estrangeira

1.2.1 A língua de uso

Uma Didática voltada para a ação pede especial atenção à comunicação, logo, à **língua de uso**. A língua de uso é aquela empregada em conversas espontâneas entre falantes nativos. É uma língua autêntica, verdadeira, não filtrada por experimentos em laboratórios lingüísticos, caracterizada pela presença de expressões idiomáticas e coloquiais, de problemas da performance no caso de língua falada, como lapsos, indecisões, anacolutos, etc.

³¹ Bach, Timm, 1989. cit. in Cilibert, 1994, p.90.

É esse tipo de língua que deve ser proposto em uma aula 'comunicativa', já que é esse tipo de língua que o aluno encontrará fora da sala de aula. Por isso a necessidade do uso de material autêntico, caracterizado pela presença da língua de uso. Scalzo (1988:146) acredita que o uso de material autêntico em sala de aula prepara o aluno para a realidade que encontrará no país, além de contribuir para o ensino da cultura. A autora argumenta que um texto autêntico, geralmente destinado à um nativo, é portador de cultura e, aprender uma cultura significa adquirir a capacidade de assumir, mesmo que temporariamente (em sala de aula), uma sensibilidade e uma visão de mundo de acordo com a sociedade da qual se quer aprender a língua.

1.2.2 O erro e a correção

Nessa abordagem adotou-se a *pedagogia da tolerância*, algo impensável nas abordagens existentes até então. Sob a luz dos estudos de aquisição de língua materna por parte de uma criança (Chomsky, Krashen), e sobre a *interlíngua*³² (Selinker, 1972; Corder, 1967), percebeu-se que o erro é algo *ineliminável* do processo de aprendizagem de uma língua; é na verdade o resultado natural de um processo de produção lingüística, símbolo do esforço feito pelo aluno em imaginar uma gramática que descreva a LE por meio da regularidade que encontra e das associações que faz com a sua língua materna.

Partindo desse pressuposto, o erro faz parte do processo e o objetivo do professor deve ser o de criar condições para a vivência dos eventos sem a interposição do filtro afetivo. O medo de errar pode causar um estado de ânsia que não permita ao aluno chegar a uma real aprendizagem, e é isso que o professor deve evitar.

³² A **Interlíngua** é um sistema lingüístico em continua evolução que o aluno constrói a partir de dados do *input* ao qual é exposto. Trata-se de um "sistema aproximativo" de uma língua do discente que se põe em um *continuum* entre a língua materna e a língua que está sendo aprendida (Cilibert, 1994). A interlíngua é um mecanismo interno sujeito a contínuos processos de sistematização.

Mezzadri (2003:274-278) reflete sobre a necessidade de promover formas de correção que incentivem e desenvolvam no aluno a capacidade de auto-correção; devem-se inserir no processo instrumentos que levem o aluno a aumentar a própria autonomia crítica na gestão do erro: saber avaliá-lo e se auto-corriger caso o erro não seja causado pela falta de conhecimento, mas por uma aplicação errada do que o estudante já sabe.

Um método de correção recomendado pelos autores (Mezzadri, 2003; Scalzo, 1998) é o **feedback**, uma avaliação contínua que acontece durante a atividade em execução. O professor é, nesse contexto, um facilitador do processo de auto-correção, um conselheiro que indica o caminho para sanar o problema do erro. Essa correção pode ser indicada por uma expressão facial por parte do professor, um aviso, mas sempre fazendo com que o aluno busque a resposta, e não simplesmente explicar ou corrigir de maneira direta.

1.2.3 O espaço comunicativo

O espaço escolar tem uma importância fundamental em uma “aula comunicativa”, porque é também por meio da disposição da classe que se pode perceber se o estudante é efetivamente colocado ao centro do processo de ensino-aprendizagem.

Na organização da classe, o ideal seria um espaço que favorecesse ao máximo a interação entre os estudantes, não só oral, mas também facilitando a interação física.

Segundo Mezzadri (2003: 58) o espaço comunicativo deve facilitar a conversação, o trabalho em duplas ou grupos, logo, o barulho deve ser visto como algo positivo, não só porque é consequência do papel ativo que o discente desenvolve na execução de uma atividade, mas também por movimentar a classe, alternando momentos da aula. O autor é favorável à possibilidade de desenvolver atividades lingüísticas não sentados, mas em pé, em que os alunos se movimentam pela classe

para procurar um companheiro a quem deva, por exemplo, fazer uma pergunta. Esse tipo de atividade deixa a aula mais motivada e reforça o papel do professor facilitador.

Para esse tipo de atividade é necessário espaço. Assim, a disposição das carteiras também influencia em uma aula comunicativa. Em uma classe convencional, as carteiras deveriam ser substituídas por cadeiras com braço móvel para oferecer aos estudantes a possibilidade de escrever, além de estarem dispostas em forma de U ou, em classe com mais alunos, como um quadrado: três lados de cadeiras com o quarto lado ocupado pelo docente. Essa disposição tem a vantagem de favorecer a relação “cara-a-cara”, além de agilizar quando as atividades são feitas em duplas ou grupos.

Em um curso específico como o que propomos nessa dissertação, o espaço é também importante, pois é ele a dar toda a atmosfera necessária para que o aluno se sinta parte do processo, mas trataremos disso no próximo capítulo: **curso de italiano por meio da culinária.**

1.2.4 O professor comunicativo

Para gerenciar uma aula comunicativa, Mezzadri (2003: 54) aponta para algumas características que o professor deve ter: ter um ótimo conhecimento da língua e também da cultura e de aspectos sociolingüísticos, já que esses são essenciais nessa abordagem.

O professor deve ainda assumir o papel de facilitador do processo comunicativo ativado pela relação aluno-professor-material didático. Para o autor, o professor é parte do processo, da vida da classe em que age como organizador de materiais e de atividades.

Como facilitador, o professor comunicativo presta constante atenção nas necessidades dos alunos, seja decidindo o quê propor e como propor com base nas

características de aprendizagem do aluno, seja verificando quanto foi compreendido e adquirido³³ pelo aluno.

Outro elemento fundamental do papel do professor é o comportamento psicológico, do qual deriva a relação que se instaura com a classe. O docente deve adotar uma postura que tenda a eliminar o filtro afetivo que impeça uma correta aquisição. Assim, a atmosfera da aula deve ser relaxante, amigável e motivadora³⁴.

2. A competência intercultural

Como vimos, a Didática Comunicativa é, em tempos atuais, uma referência para o ensino de línguas. Sua aplicação se mostra eficaz e produtiva na medida em que o aluno é colocado no centro do processo. Ressaltamos que a língua está intimamente ligada à **cultura**³⁵, e por isso, ensiná-la sem levar em consideração aspectos culturais seria um erro. Nesse contexto, os cursos de idiomas formam *mediadores*, que devem estar familiarizados com a nova cultura, assumindo uma nova visão de mundo por meio da interiorização dos sistemas de valores lingüísticos e existenciais da cultura estrangeira.

Mezzadri (2003: 235) escreve que atualmente se faz no ensino de língua a substituição dos termos *cultura* e *cultural* pelos correspondentes *intercultural* e

³³ Fazemos menção ao que Krashen (1981) distingue por **aquisição** e **aprendizagem**. Por **aquisição** se entende um processo de absorção espontânea e natural por meio da compreensão e uso da língua de chegada. A língua é usada para comunicar e se perde a consciência das regras usadas para o discurso (a gramática é interna, a língua é usada mas não 'gramaticalizada'). Já **aprendizagem** é o estudo consciente da língua de chegada por meio das regras. O aluno conhece as regras, as usa de maneira consciente e é capaz de se comunicar. Para o aluno um processo de aquisição pode virar aprendizagem, mas o contrário não acontece. Por isso, uma classe comunicativa deve privilegiar um processo de aquisição, recorrendo à aprendizagem em um segundo momento.

³⁴ Ainda sob a luz da teoria do *Natural Approach* (Krashen), **o filtro afetivo** é resultado da importância dada ao estado de espírito: as emoções do aluno, seu caráter, seu comportamento e a atmosfera de estudo influenciam (positivamente ou negativamente) o processo. Uma atmosfera carregada de tensão e 'energia negativa' desencoraja até o mais motivado dos alunos. Isso é o **filtro afetivo**: uma barreira interior que o aluno constrói para evitar a exposição diante da língua. Protegido pelo filtro, o aluno não se expõe à língua e não alcança o almejado processo de aquisição.

³⁵ Entendamos **cultura** sob a ótica de Balboni (1999): uma cultura é um conjunto de 'modelos culturais' praticados por um povo para responder a necessidades naturais como se alimentar, procriar, se proteger do frio, viver em grupo, etc. O autor aponta ainda para o fato de que, por sermos criados dentro de uma cultura, consideramos nossos comportamentos como naturais quando na verdade são culturais, ou seja aprendidos em sociedade.

intercultural porque esses sim enfatizam a troca feita pelos grupos humanos quando entram em contato uns com os outros.

Para o autor o prefixo *inter_* evidencia um comportamento mais democrático, de abertura à diversidade cultural. Weidenhiller (1998: 209) considera a competência intercultural necessária, conseqüência da internacionalização do mercado de trabalho, da globalização. Em um mundo globalizado, as empresas exigem de seus funcionários não apenas o conhecimento de uma língua, mas também um conhecimento específico de caráter social e cultural para poder tratar com grupos e sociedades que apresentam ideologias, valores e comportamentos diferentes.

Explicitamos alguns conceitos: a noção de **competência intercultural** está integrada à teoria da **competência comunicativa** e deveria oferecer uma formação além.

A **competência comunicativa** é constituída pelo conhecimento do sistema lingüístico (ou seja, saber se ou em que medida algo é formalmente possível dentro de uma língua), mas não só. Zorzi (1996) escreve que para formar uma competência comunicativa são necessários outros componentes: o conhecimento psicolingüístico (saber se ou em que medida algo é factível em virtude da capacidade dos falantes em transformar uma realidade mental – o significado – em uma realidade social para fins de compreensão); o conhecimento sociocultural (se e em que medida algo é apropriado em relação ao contexto em que é usado e avaliado); o conhecimento de fato (saber se e em que medida algo é de fato realizado pela comunidade de falantes daquela língua, e não somente possível). A autora sustenta ainda que a competência comunicativa não só pede para que o aluno tenha esses conhecimentos, mas também seja capaz de usá-los.

A **competência intercultural** por sua vez consiste em uma revisão da concepção da capacidade comunicativa, já que os modelos da comunicação cotidiana de uma cultura nacional não são simplesmente transferíveis a uma situação similar na outra cultura.

A aprendizagem intercultural não acompanha automaticamente o estudo de uma língua estrangeira, mas vai além do conhecimento dos conteúdos. É um processo no qual a língua estrangeira é reconhecida e considerada como expressão de um pensamento e de um modo de viver diferente. O critério fundamental de avaliação do sucesso do curso não é a aquisição de informações, mas a mudança do próprio ponto de vista, que, na literatura sócio-psicológica, é descrito sob o termo *empatia*. O desenvolvimento da empatia e da compreensão crítica – elementos que serão perseguidos em nossa metodologia – bem como a capacidade de superar conflitos constitui a dimensão social e pedagógica do ensino das línguas estrangeiras nas teorias comunicativas.

Assim, a competência intercultural, segundo Gertsen (1995), pode ser considerada como a capacidade de individualizar o comportamento comunicativo adequado à situação e aos participantes do evento lingüístico. Certos tipos de estratégias comunicativas – como, por exemplo, as expressões de respeito e empatia, de flexibilidade e disponibilidade em escutar os outros – são extremamente importantes nessa abordagem.

Em nosso trabalho, temos o desenvolvimento da competência intercultural como primeiro objetivo. Isso porque percebemos na culinária italiana um objeto capaz de integrar e levar os alunos ao entendimento da realidade de seu povo, afinal, como escreve Bertanha (p. 244) podemos dizer quase como absoluta certeza que não há um elemento dessa cultura que seja mais conhecido e representativo que a culinária. Segundo o autor, a cozinha italiana não é tão só um conjunto de alimentos, mas quase um modo de vida. *“Preparar com calma os alimentos, geralmente bebendo um bom vinho e, de preferência, com muita gente conversando na cozinha, e saborear a refeição com calma, é um elemento chave na cultura italiana que tem seus atrativos, em especial para os que se recusam a ver na alimentação mero dever fisiológico”.*³⁶

³⁶ BERTONHA, J. 2005, p. 251.

2.1 As três dimensões da competência intercultural

Weidenhiller (1998:211-213) propõe três aspectos da competência intercultural: o aspecto afetivo, o cognitivo e o aspecto comunicativo/ comportamental (cnf. Gertsen, 1995).

A **dimensão afetiva** corresponde ao que nomeamos anteriormente por *empatia*, a capacidade de enxergar o mundo sob a ótica de outra pessoa. Para isso, são necessárias a abertura mental, a flexibilidade e a compreensão do outro.

As reações individuais em situações que não podem interpretar ou entender imediatamente variam de maneira notável: alguns se frustram, outros respondem com raiva, outros ainda parecem não se preocupar com a incompreensão.

A **dimensão cognitiva** diz respeito à compreensão global da diversidade cultural e ao conhecimento específico de determinadas culturas. Essa dimensão da competência inclui o modo como os indivíduos consideram as outras culturas, como as percebe por meio de metáforas, estereótipos ou até preconceitos. A informação pode abranger áreas que pertençam tradicionalmente ao binômio língua e cultura como:

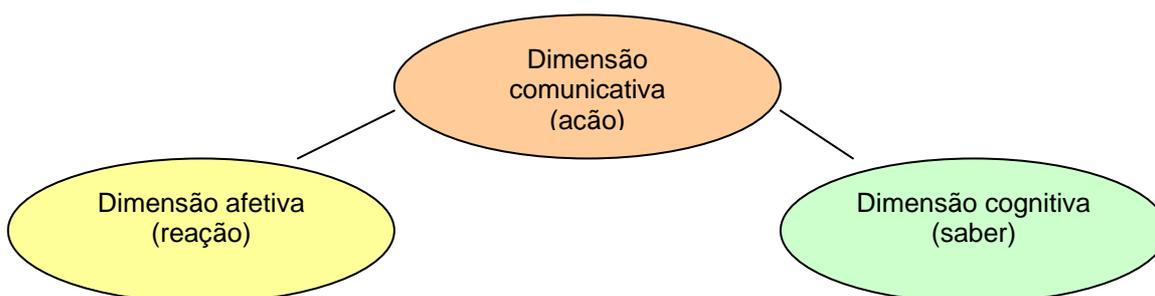
- Geografia e clima;
- Economia, sistema político e estrutura social (incluindo informações sobre as classes sociais, o conceito de status, a estrutura de poder, a burocracia, etc);
- Trabalho e relações trabalhistas;
- Papel social na família, na vizinhança, no trabalho, etc;
- Comportamento diante do tempo, espaço e emoções (incluindo o senso de pudor e a delimitação da privacidade)
- Ética, religião, costumes, superstição, relações com a natureza, valores espirituais.

O autor aponta para a relevância desses temas em todas as culturas, mas na elaboração de um currículo para um curso que ensine a cultura, vale usar um critério contrastivo, ressaltando temas muito diferentes da cultura de partida e a de chegada.

Por **dimensão comunicativa/ comportamental** entendamos a capacidade de agir com uma “sensibilidade cultural” e engloba tanto a capacidade de expressar-se, como a de entender o outro.

- Criar e manter relações pessoais com indivíduos de outras culturas;
- Desenvolver papéis sociais específicos de maneira culturalmente aceitáveis;
- Entender a comunicação verbal e não verbal expressa por pessoas de outras culturas, da mesma forma como seria feita por um nativo;
- ‘Metacomunicar’ sobre a competência intercultural.

Para isso é necessário um comportamento positivo diante da língua e, segundo o autor, essa última dimensão reflete as outras duas, que estão intimamente ligadas:



Fonte: Weidenhiller, 1998, p. 213.

Assim, temos a aprendizagem intercultural como um processo inteiramente interativo, ou seja, fazemos uma reflexão consciente sobre o efeito que o outro tem sobre nós em uma situação concreta, sobre como este influencia sobre o nosso comportamento lingüístico e sobre quais efeitos provoca a nossa diversidade sobre o comportamento lingüístico do nosso interlocutor.

A competência intercultural pode ser avaliada somente quando o aluno experimenta a sua capacidade de ‘funcionar’ na sociedade da língua de chegada. No ensino de línguas, a competência deveria ser o ponto de partida, tirando, acabando com os estereótipos ou preconceitos que o aluno tem do povo em questão.

3. Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

O *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*³⁷ é um documento criado pela divisão de línguas vivas do Conselho da Europa – a mais antiga organização intergovernamental que tem como objetivo primeiro promover e garantir aos cidadãos, por meio da democracia e dos direitos humanos, o entendimento entre os povos. O documento pretende fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientação para currículos, provas, manuais, etc, em toda a Europa. Assim, é dirigido a professores, instituições de ensino, autores de livros didáticos, enfim, todos os envolvidos no processo.

O texto que Mezzadri (2004, p. XI) define como ambicioso e complexo coloca-se como uma possibilidade de estruturação do ensino de línguas e não como indicador de quais atividades aplicar ou qual tipo de avaliação escolher. Ele não se configura como um método a ser adotado, mas como uma linguagem que permita descrever e, logo, deixar o mais transparente possível os métodos, os objetivos, os conteúdos do percurso de ensino-aprendizado da língua nos vários países da Europa.

Mesmo assim, temos claro que os autores, que não recomendam nenhuma metodologia no corpo do documento, são adeptos das teorias comunicativas surgidas a partir dos anos 70, uma vez que o *Quadro* ‘descreve o quanto se deve aprender de uma língua para a comunicação’ (Mezzadri, 2004: 17). Um dos autores do *Quadro* escreve que

uma didática voltada para a ação marcou a abordagem adotada pelo Conselho da Europa desde o início dos anos 70. Isso significou considerar o aprendizado de uma língua como preparação para o uso ativo da língua para a comunicação. Todavia isso não significa que nós nos interessemos exclusivamente a uma atividade manifesta. (Trim, 2002, p. 13).

O *Quadro* coloca o aluno como “ator social”, capaz de aprender e observar a si próprio, a própria cultura e a do outro pela própria perspectiva. No processo educativo não é apenas a língua que importa, mas ela inserida em um contexto cultural. O

³⁷ *Quadro Comune Europeo de Riferimento per le lingue* em língua italiana

Quadro sustenta ainda que “a língua não é somente um aspecto essencial da cultura, é também um instrumento que permite ‘acessar’ as expressões da cultura” (*Quadro*, p. 07).

O documento, hoje traduzido em mais de 26 línguas, propõe uma didática da ação, considerando o indivíduo como o centro do processo de aprendizagem lingüística inserido sempre em uma dimensão cultural bem definida. Assim, língua e cultura são elementos indissociáveis. Escreve Mezzadri (2004: p. 27) que usar a língua não comporta somente o conhecimento do instrumento lingüístico, mas também a capacidade de empregar, para fins comunicativos, suas competências cognitivas e afetivas – parte fundamental do processo de ensino-aprendizado.

O *Quadro* é estruturado em tabelas que representam os níveis e as escalas de ‘saberes’ ideal para cada nível. Ele divide os aprendizes em três níveis divididos ainda em seis subgrupos: utilizador elementar – que compreende as classificações A1/ A2; utilizador independente, dividido em B1/ B2 e utilizador proficiente, correspondente aos grupos C1/ C2, como vemos no quadro a seguir:

Níveis Comuns de Referência – Escala Global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as idéias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.) É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a

		língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões freqüentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Edições ASA, 2001

O tema dos níveis comuns e da criação das escalas são resultados de uma didática baseada sobre um forte componente individual, ligado às necessidades de cada aluno e geradas pelo contexto específico no qual se encontram. Classificar uma escala de ‘saberes’ não visa a simplificação e nem a especificação: elas devem permitir o confronto entre contextos diferentes que uma natureza muito específica poderia impedir. Trata-se, pois, “*da elaboração de instrumentos comuns de referência que possam contemporaneamente ser relevantes para um contexto e transferíveis a qualquer outro*”. (Quadro, p. 27).

Percebemos ainda que as capacidades descritas no quadro dizem respeito ao saber fazer, logo, agir em determinados contextos que o *Quadro* define como **domínios**. Os domínios são esferas de ação ou áreas de interesse da vida social. No ensino/aprendizado de línguas estrangeiras, a escolha do domínio ao qual o aluno é submetido implica também a seleção de situações, objetivos, escolhas, temas e texto para materiais e atividades para o ensino e sua avaliação.

O número de domínios possíveis é indeterminado, mas para os objetivos gerais de aprendizagem e de ensino lingüístico pode ser dividido em quatro grandes domínios (*Quadro*, p. 58):

- **pessoal**, no qual o indivíduo é o sujeito. Este domínio é centrado em sua vida doméstica com a família e amigos, nas suas práticas individuais como um interesse particular, um *hobby*, etc;
- **público**, no qual o indivíduo age como membro da sociedade ou de alguma organização;
- **profissional**, onde o indivíduo está inserido no trabalho;
- **educativo**, em que o aluno está inserido em atividades de aprendizagem, sobretudo (mas não exclusivamente) em uma instituição educativa.

Ressaltamos que muitas situações podem referir a mais de um domínio e que o domínio pessoal individualiza e personaliza as ações nos outros domínios, nos quais as pessoas, embora atores sociais, colocam-se também como indivíduos.

As **situações** que podem acontecer em qualquer domínio podem ser descritas da seguinte maneira:

- os lugares e momentos em que acontecem;
- as instituições e organizações que determinam as estruturas e os procedimentos a serem adotados;
- as pessoas envolvidas;
- os objetos ('vivos' ou inanimados) que se encontram em determinado ambiente;
- os acontecimentos;
- as ações das pessoas envolvidas;
- os textos com os quais temos contato em determinada situação.

Para a elaboração de um curso ou a análise dos cursos já existentes devemos levar em consideração tais domínios e situações, sempre com base aos anseios do aluno. Por isso, mesmo não fazendo menção a nenhuma abordagem, entendemos que o *Quadro* segue uma perspectiva humanista, considerando aspectos de caráter psico-afetivo, como por exemplo, os estilos cognitivos de cada aprendiz. Cada aluno

aprende de um jeito e isso deve ser levado em consideração. Nesse contexto, o professor deve adotar uma postura mais dinâmica, devendo graduar o próprio percurso de ensino-aprendizagem, criando currículos de acordo com as expectativas do discente, que não correspondem necessariamente a campos tradicionais como a gramática, a morfologia, a sintaxe. O *Quadro*, por meio das tabelas de escala propõe e explica como proceder à determinação dos níveis, mas tais escalas devem ser adaptadas pelo professor e as decisões tomadas caso a caso. Com isso o *Quadro* parece indicar que se de um lado a coerência do sistema pode ser estudada em todas as suas partes, do outro, se na fase central do ensino, do contato entre professor e aluno, não se adota uma postura de constante adaptação às exigências específicas dos indivíduos, há uma grande probabilidade de falir a eficácia da didática voltada para a **ação** (Mezzadri, 2004:76).

Como vimos, a Didática Comunicativa trouxe para o centro do processo de ensino/aprendizagem de línguas a figura discente, suas necessidades e expectativas diante da L2/ LE. Além da competência lingüística, com o passar dos anos, outras competências foram levadas em consideração, como a de interação e a intercultural que, considerando o aluno, suas experiências e sua cultura de origem, oferecem maior eficácia na preparação desse estudante para a vida em sociedade, sua **ação** na cultura de chegada. Essas reflexões se transformaram em um documento – o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* – que visa a uniformização da gestão das políticas lingüísticas dos países membros da União Européia. Embora o documento tenha nascido com essa finalidade, consideramo-lo um material bem estruturado e capaz de orientar também os estudos de metodológicos em nosso país. Escolhemo-lo para nortear nossa pesquisa por apresentar uma proposta metodológica entendida não como indicações sobre quais atividades propor ou qual tipo de avaliação adotar, mas como possibilidade de como estruturar o curso que aqui apresentamos.

Capítulo 3

Percurso para a elaboração do Curso de italiano por meio da culinária

1, Percurso para elaboração do curso

1.1 Análise dos livros didáticos

A primeira parte de nosso trabalho consistiu em verificar a pertinência da elaboração do curso e para isso recorreremos à análise de livros didáticos para entender como cada um abordava o tema da culinária. Foram analisadas as unidades didáticas que tratam do tema “refeições e alimentos” em três livros para o ensino do italiano como LE usados nas escolas em que lecionamos:

- *Rete!1*, de Marco Mezzadri e Paolo Balboni, Guerra Edizioni – unità 7
- *Linea Diretta 1A* de Corrado Conforti e Linda Cucimano, Guerra edizioni – unità 6
- *Uno* do Gruppo Meta, Bonacci editore – Unità 16 e 17

Os três exemplares, seguindo as tendências da didática moderna de línguas, partem de uma situação cotidiana – ir ao restaurante – e, na apresentação do menu mostram uma série de unidades lexicais que podem ser divididas nos hiperônimos fruta, verduras, legumes, pratos e muitos outros. O livro *Uno* apresenta seguidamente duas unidades didáticas sobre o assunto, partindo sempre da ida ao restaurante e seguindo com o preparo de um prato, desenvolvendo no aluno a capacidade de leitura e compreensão de uma receita.

Gramaticalmente, sabemos que na língua italiana as receitas são muito utilizadas para a apresentação de estruturas como o modo imperativo dos verbos, os pronomes diretos e indiretos, além do pronome partitivo *ne*. Isso ocorre em *Uno* e em parte em *Linea Diretta*; esse manual não tratará especificamente do modo imperativo:

aqui a receita é utilizada para ensinar novos verbos e palavras que dizem respeito ao campo conceitual em questão. Com ela o aluno é levado a descrever uma receita usando os pronomes diretos e indiretos.

Já em *Rete! 1* a receita aparece como texto de leitura em que o aluno exercitará a compreensão seletiva, ou seja, ler um texto a procura de informações específicas de cada uma das três receitas. Após a leitura o aluno é convidado a dizer quanto entendeu.

No que diz respeito ao ensino do léxico, consideramos que os livros *Uno* e *Linea Diretta* se preocupam com o número de palavras a ensinar, e que procuram trazer em suas unidades didáticas muitos termos relativos às REFEIÇÕES. *Linea Diretta*, por exemplo, apresenta nesse capítulo, 156 unidades lexicais que dizem respeito ao campo conceitual em questão, sendo 58 delas consideradas pelos autores como pertencentes ao “**livello soglia**”, ou seja, ao vocabulário de base do aluno. Consideramos que o número de palavras não seja o essencial, mas a maneira como são trabalhadas, se os alunos são capazes de compreender a “gramática” que existe por traz das unidades lexicais com o material didático. Quando dizemos “gramática do léxico”, fazemos menção ao que Mezzadri (2003: p. 208) aponta como regularidades da palavra, isto é, não se trata de concentrar a atenção para os aspectos semânticos, mas vê-la em sua totalidade, entender os mecanismos que as une em grupos e explorá-la sob outros aspectos do ensino da língua, como a cultura.

Além desses, foram analisados dois outros livros de abordagem divulgativa (assim se autodenominam), nível intermediário, que trazem a culinária como objeto de reflexão da língua italiana:

- *Buon appetito*, do gruppo CSC, publicado pela Bonacci Editore
- *L'italiano a tavola – imparare l'italiano cucinando*, de Alberto Mazzetti e Maria Rosaria Bagianti, publicado pela Le Monnier.

O manual *Buon appetito* é composto por 20 unidades didáticas nas quais apresenta brevemente as características culinárias de cada região e seus pratos típicos. Em seu prefácio, enfatiza não se tratar de um simples receituário, porque as receitas servem também para trabalhar campos semânticos e estruturas gramaticais e lingüísticas a elas relacionadas.

Cada unidade didática apresenta

- Uma receita regional e o melhor vinho para acompanhá-la;
- Uma receita regional sobre a qual se trabalha lingüisticamente
- Um vocabulário ilustrado;
- Uma estrutura gramatical com atividades;
- Expressões idiomáticas, curiosidades e jogos.

Já o segundo manual, repleto de fotos dos pratos e muito colorido, é dedicado às pessoas que tornam ao país de origem e querem recordar e preparar os pratos saboreados na Itália³⁸. No livro, as receitas dos pratos mais comuns e textos sobre ingredientes encontrados no país são objeto de reflexão gramatical e de interpretação.

Em sala de aula, quando trabalhávamos as unidades dos livros nomeados na primeira lista, percebíamos o entusiasmo e a atenção dos alunos pelo argumento. Ir à cozinha, mesmo não sendo proposto pelo manual, era algo requisitado e gozado ao máximo. Lá, os alunos se esforçavam para conversar em italiano, além de discutir (mesmo em português) os hábitos dos italianos à mesa, das questões familiares, etc.

Isso nos fez procurar exemplares que traziam a cozinha como argumento principal e percebemos serem sempre endereçados a alunos de nível intermediário. Um deles, o *Buon appetito*, deixa claro na contra capa que é dirigido a estudantes de nível intermediário, “*appassionati di cucina e desiderosi di rafforzare le loro conoscenze linguistiche e ampliare il loro vocabolario in questo ambito*”.

Na pesquisa que fizemos com nossos alunos, relatada no primeiro capítulo dessa dissertação, percebemos que a culinária pode ser não só um enriquecimento

³⁸ Livre tradução nossa do prefácio (p. 01).

cultural como vem proposto em tais manuais, mas o ponto de partida, de identificação com a cultura italiana. Como escreve Mezzadri (2003: 241), em uma classe monolíngüe (como as que temos) partir do estereótipo, ou seja, do que faz parte do patrimônio coletivo, pode levar a um bom desenvolvimento da competência intercultural. O brasileiro encontra na cozinha italiana a representação de um povo, memórias familiares e identificação.

Isso nos leva a idealização de nosso curso: um curso que traz a cozinha italiana, desde o início, como pano de fundo para a discussão de hábitos alimentares, para contraposição das culturas brasileira e italiana, além de levar o aluno à aquisição da competência comunicativa, lingüística e gramatical da língua.

1.2 Curso instrumental ou curso regular de língua?

Nossa primeira indagação foi como sair de um contexto específico – a culinária – e chegar a um curso de língua propriamente dito.

No ensino-aprendizagem de línguas, um contexto específico é geralmente ligado à noção de **curso instrumental**. Este é definido pela utilização de uma língua usual (estruturas de base + vocabulário atemático geral) enriquecida de um léxico especializado, que tornam possível alcançar um objetivo específico, o de entender e produzir textos na L2³⁹.

Sabemos que o léxico alimentar – verbos, palavras referentes à alimentos, utensílios, etc – fazem parte de uma terminologia especializada⁴⁰, definida por Sobrero (2002: 239) como própria de um determinado grupo de falantes e usada em uma determinada situação, facilitando o entendimento entre eles. Pensemos na linguagem médica: em uma convenção de médicos em que todos os participantes debatem o

³⁹ RAMOS, Vitor *et alii*. Pressupostos teóricos do método. In: *O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977, p. 37.

⁴⁰ Na literatura italiana de Didática de Língua Estrangeira hoje prefere-se adotar o termo **microlíngua**.

assunto “SAÚDE”, certamente a presença de termos específicos será intensa, uma vez que todos fazem parte desse universo.

Mas uma língua especializada que se refira à sobrevivência, ao desenvolvimento e ao cuidado com o corpo humano tende a penetrar na língua comum, tornando-se o que Sobrero denomina Língua setorial. Retomemos o tema “SAÚDE”: dentro do consultório médico, em uma conversa entre médico e paciente haverá ainda a presença de termos técnicos, mas o uso da linguagem comum faz-se necessário para maior entendimento por parte do paciente. Passamos então do uso especializado ao setorial.

Com a terminologia alimentar acontece a mesma coisa. Ela é considerada como comunicação especializada, não uniforme, mas variada, porque variadas são as condições pragmáticas na qual é produzida⁴¹. Baccin (2006: 02) sustenta que a alimentação, uma ação cotidiana, não é apenas satisfação de uma necessidade básica (nutrição e dieta), mas pode ser considerada também:

- momento de prazer, tanto no preparo, quanto no consumo dos alimentos;
- momento de socialização;
- matéria de estudos e pesquisas (cursos de gastronomia, culinária, degustação, nutrição, etc);
- *hobby*;
- meio de manter ou recuperar a história individual, por meio de registros em cadernos de receita e da tradição oral;
- estimuladora de todos os sentidos, não apenas do olfato e do paladar, mas também da visão, do tato e da audição;
- símbolo de afeto e cuidado, como o da mãe que alimenta o filho no útero, que o amamenta e o nutre;
- recompensa, presente, instrumento de conquista;

⁴¹ Cabre, 1999:14 apud Baccin, 2006: 02.

- parte de rituais religiosos ou ecumênicos;
- cerimonial.

Assim, a terminologia alimentar forma uma língua especializada – capaz de ser alvo de curso instrumental de língua – mas, por ter as características acima, se torna parte do sistema lingüístico geral. Queremos, pois, adotar uma posição formativo-comunicativa (Balboni, 1994:32) que vise à função formativa e não só instrumental. Sabemos que o percurso para a aquisição da língua será permeado pela terminologia alimentar, mas isso não impede de formar o aluno em todas as habilidades, ler, falar, escrever e entender a LE. A língua do setor culinário⁴², que contém maior ligação com a língua geral, será utilizada na preparação do aluno para os diferentes atos comunicativos, proposta de um curso regular de língua.

1.3 A definição do espaço

Quando se pensa em uma aula, pensa-se logo no ambiente escolástico, onde as carteiras são enfileiradas uma atrás da outra, a lousa é o principal recurso do professor, e este se coloca à frente do grupo, controlando o comportamento e verificando a sua aprendizagem.

Em uma aula comunicativa, como vimos no capítulo precedente, a organização da sala deve ser capaz de destronar o professor de seu *status* ‘detentor do saber’ e de levá-lo a um contato maior com os alunos, para não se criarem barreiras entre os sujeitos em questão.

Mezzadri (2003: 57) acredita que os fins a serem perseguidos para a disposição da classe se fundamentem nos seguintes pressupostos:

⁴² Baccin (2006:4) subdivide a terminologia alimentar em três subáreas: terminologia da nutrição e da dietologia, usada por profissionais de nutrição, médicos e presente em livros científicos, revistas e teses especializadas em alimentação; terminologia da gastronomia e da arte culinária, usada por *chefs*, *gourmets* e *gourmands* e presente em livros de receitas, revistas e jornais e a terminologia da cozinha e do dia-a-dia, usada por todos os falantes em situações específicas e presentes em livros de receita, cadernos pessoais de receitas, tradição oral, revistas e jornais. Nesse trabalho usamos a denominação setor culinário para definir a terminologia pertencente ao terceiro grupo, o da cozinha e do dia-a-dia.

- a centralidade do aluno;
- a convicção que se aprenda fazendo e que o papel central do aluno se explique por meio de sua ação e responsabilidade;
- a relação colaborativa entre professor e aluno;
- a vontade de se ter um ambiente sereno em que a motivação da classe possa ser mantida alta não só por meio das atividades propostas, mas também por como o trabalho é desenvolvido tendo prazer em fazer e em estar juntos.

Acreditamos que a cozinha possa ser um espaço bastante produtivo em um contexto comunicativo. O ato de comer, como dissemos anteriormente, está sempre ligado a outros fatores da vida cotidiana. Montanari (2006: 129) sustenta que comer, mesmo sendo algo feito por cada indivíduo, implica em uma ação social: comer acompanhado é típico do ser humano. Quando convidamos alguém para comer ou beber, não o convidamos simplesmente para comer e beber, convidamo-lo para comer e beber juntos.

Saímos assim da ação simplesmente funcional para assumir um valor comunicativo; a “vocação convival dos homens se traduz imediatamente na atribuição de um sentido para as coisas que se fazem comendo” (Montanari, 2006:129).

A mesa se configura como metáfora de vida, unindo funcionalidade, comunicação e sociedade. Peguemos a palavra *convívio* como referência: ela identifica a vida em proximidade com os outros, e também comer junto (m.q. *banquete*⁴³). A palavra não assume somente essas acepções. Comer junto é também partilhar: “*Vivere a un pane e un vino*”⁴⁴ diz um provérbio italiano, ou seja, dividir a comida com o próximo. Montanari (2006:131) escreve que em várias expressões dialetais italianas a casa se identifica com a comida que consente a comunidade

⁴³ Definição do dicionário *Houaiss*, 2007.

⁴⁴ In: CARDINALI, F.; BORELLI, P. *Dizionario della lingua italiana*. Napoli: Gaetano Nobile Editore, 1846. 2 v. p. 564. Disponível em: <http://books.google.com/books?id=3JAHAAAAQAAJ&printsec=titlepage&hl=pt-BR&output=html&source=gbs_summary_r>. Acesso em 12 fev. 2008.

doméstica viver em grupo. Como exemplo, o autor diz que a frase “*Andiamo a casa*” no léxico tradicional romagnolo quer dizer “*Entriamo in cucina*”.

Assim, a cozinha se define como um lugar para o convívio - em todos os seus significados – e, em uma aula de língua estrangeira, é capaz de proporcionar o clima almejado pelas abordagens comunicativas; o aluno pode ser agente do processo à medida que ‘põe a mão na massa’, seja com a língua e ou com a comida, convencendo-se de que sua ação e o contato com os companheiros são importantes para a evolução de sua aprendizagem.

1.4 Estabelecendo objetivos para o curso

Para estabelecermos os objetivos tomamos como base o que é proposto nos capítulos 4 e 5 do *Quadro*, que diz respeito ao uso da língua por quem a utiliza e a aprende.

Temos como objetivo principal a formação do aluno em todas as suas competências: compreender, falar, ler e escrever em língua italiana, pois, segundo o *Quadro* (p. 55) e com base na abordagem voltada para a ação, partimos do princípio de que quem aprende uma língua o faz para usá-la. O documento ressalta que o aprendiz de uma língua estrangeira se transforma em **plurilíngüe** e desenvolve a **competência intercultural**: quem aprende uma língua estrangeira não pára de ser competente na própria língua materna, mas têm suas habilidades lingüísticas e culturais – de cada uma das línguas – modificadas pela competência da outra e contribuem para a consciência intercultural, para o saber fazer e para o saber ser.

Para tanto, os autores sugerem ser a análise dos anseios e necessidades dos discentes fundamental para o uso do *Quadro*, uma vez que este propõe um conjunto estruturado de parâmetros e categorias que deveriam permitir a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem definir o que considera oportuno, o que espera dos alunos, o que deve saber para conseguir agir, saber fazer.

Partimos do pressuposto de que quem procura um curso da natureza proposta neste projeto queira saber mais sobre a cultura culinária italiana, e também adquirir conhecimentos basilares da língua italiana de uma maneira lúdica e prazerosa. Assim, temos como **objetivos educativos e culturais** para esse curso:

OBJETIVOS EDUCATIVOS: ensinar a língua italiana por meio da culinária

OBJETIVOS CULTURAIS: colocar o aluno em contato com a cultura culinária italiana e, por meio dessa, com a 'cultura' italiana.

Almeja-se que ao final do curso o aluno chegue a um nível entre os níveis A1/ A2 propostos pelo *Quadro*, que chamaremos A1+ (como explicitado anteriormente) em seus aspectos sociolingüísticos. Para estabelecer os **objetivos sociolingüísticos** de nosso curso, vejamos o que propõe o documento para os níveis A1 e A2⁴⁵.

Começemos pelas **habilidades de produção (oral e escrita)**. Quem fala e escreve produz um texto, na maior parte dos casos, para exprimir o próprio pensamento. Em outros casos, age como um canal de comunicação entre duas ou mais pessoas que por qualquer razão não podem se comunicar diretamente (*Quadro: 71*).

Sob a perspectiva das **estratégias**⁴⁶, o quadro propõe para os níveis A1/ A2 as seguintes capacidades:

PRODUZIONE ORALE GENERALE	
A2	È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace, ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.

⁴⁵ O texto traz diversas tabelas que constituem uma escala de competências. No âmbito sociolingüístico, os autores apresentam uma primeira **tabela geral** das competências que um aluno do nível em questão (pode ser A1 (contato); A2 (sobrevivência); B1 (básico); B2 (progresso); C1 (Eficácia) e C2 (domínio)) deve ter e, dentro de uma mesma competência, outras sub tabelas com competências mais específicas. Tomamos como base para a elaboração de nossos objetivos apenas as **tabelas gerais**.

⁴⁶ Estratégias são o meio que o sujeito utiliza para ativar, de maneira equilibrada, os próprios recursos para ativar habilidades e procedimentos para satisfazer as exigências de comunicação em determinado contexto. O uso de estratégias comunicativas consiste na aplicação de princípios metacognitivos – **planejamento, preliminar, execução, verificação e reparo** – em atividades de interação, produção, mediação. (*Quadro: 72*)

	<i>[é capaz de descrever ou apresentar de maneira simples pessoas, condições de vida ou de trabalho, tarefas quotidianas, de indicar o que gosta e o que não gosta, etc. com simples expressões e frases ligadas entre si, de modo a formar um elenco.]</i>
A1	È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi. <i>[é capaz de formular expressões simples, prevalentemente isoladas sobre pessoas e lugares]</i>

Quadro Comune Europeo, p. 73.

Para o nosso curso, sobre a **produção oral** propomos:

PRODUÇÃO ORAL/ PRODUZIONE ORALE	
	É capaz de descrever ou apresentar uma receita, um produto, pessoas, condições de vida, tarefas cotidianas; indicar o que gosta e o que não gosta com frases simples ligadas entre si.
	<i>È in grado di descrivere o presentare una ricetta, un prodotto, persone, condizioni di vita, compiti quotidiani; di indicare quello che gli piace o no con semplici espressioni e frasi legate insieme.</i>

No âmbito da **produção escrita**, o Quadro aconselha:

PRODUZIONE SCRITTA GENERALE	
A2	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali "e", "ma" e "perché". <i>[é capaz de escrever uma série de simples expressões e frases ligadas por simples conectivos como "e", "ma" e "perché".]</i>
A1	è in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate. <i>[é capaz de escrever simples expressões e frases isoladas]</i>

Quadro Comune Europeo, p. 77.

Em nosso curso o aluno será capaz de:

PRODUÇÃO ESCRITA/ PRODUZIONE SCRITTA	
	É capaz de escrever simples mensagens, receitas e fatos cotidianos, usando frases ligadas por conectivos como "ma", "e" e "perché".
	<i>È in grado di scrivere semplici messaggi, ricette e fatti quotidiani, usando frasi legate da connettivi quali "e", "ma", e "perché"</i>

A produção requer a outra parte, a que escuta e compreende o texto. As estratégias de compreensão implicam a identificação do contexto e dos conhecimentos de mundo relevantes àquele contexto e a ativação de esquemas. Estes, por sua vez, geram expectativas sobre a organização e o conteúdo das mensagens. Sobre a **compreensão oral** o *Quadro* dá as seguintes orientações:

COMPRESIONE ORALE GENERALE	
	<p>È in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente.</p> <p><i>[é capaz de compreender o suficiente para satisfazer necessidades de tipo concreto, desde que se fale lentamente e claramente]</i></p>
A2	<p>È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisiti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.</p> <p><i>[é capaz de compreender expressões referentes a áreas de prioridade imediata (por ex. informações realmente basilares sobre pessoas e sobre a família, aquisições, geografia local e trabalho) desde que se fale lentamente e claramente]</i></p>
A1	<p>È in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso.</p> <p><i>[é capaz de compreender um discurso pronunciado muito lentamente e articulado com grande precisão, que contenha longas pausas para permitir-lhe de assimilar o senso]</i></p>

Quadro Comune Europeo, p. 83

Na proposta dessa dissertação o aluno será capaz de:

COMPREENSÃO ORAL/ COMPRESIOE ORALE	
	<p>É capaz de entender discursos breves referentes à culinária como receitas e situações cotidianas ditas claramente mas em uma frequência normal.</p> <p><i>È in grado di capire discorsi brevi che riguardano alla culinaria, come ricette ed azioni quotidiane dete in maniera chiara ed una frequenza normale.</i></p>

Sobre **compreensão escrita** o *Quadro* fornece:

COMPRESIONE GENERALE DI UN TESTO SCRITTO	
A2	<p>È in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni o sul lavoro.</p>

	È in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengano lessico ad altissima frequenza, comprensivo anche di un certo numero di termini di uso internazionale.
A1	È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo.

Quadro Comune Europeo, p. 87

Nossa proposta visa, no âmbito da **compreensão escrita**:

COMPREENSÃO ESCRITA/ COMPRESIONE SCRITTA	
	È capaz de entender e assimilar textos simples, de conteúdo relativo à culinária e situações cotidianas. Os textos são dotados de léxico de alta frequência.
	<i>È in grado di capire ed assimilare testo semplici, di contenuto relativo alla culinaria e a situazioni quotidiane. I testi sono dotati di lessico di alta frequenza.</i>

A produção ou compreensão das habilidades supracitadas é permeada pela atividade e pelas estratégias interativas. Nas atividades interativas quem usa a língua assume, alternadamente, o papel de falante e de ouvinte com um ou mais interlocutores, junto aos quais constrói um discurso conversacional, negociando o significado com base ao princípio de cooperação.

Na interação recorre-se constantemente à estratégias de compreensão e de produção, mas existem também classes de estratégias cognitivas e de colaboração (chamadas também estratégias discursivas e estratégias de cooperação) que organizam a gestão da cooperação e da interação, por exemplo no ato de dar ou tomar a palavra, enfrentar um problema e definir uma modalidade de abordagem, propor e avaliar as soluções, recapitular e sintetizar o quanto é dito e mediar em caso de desacordo (*Quadro: 92*).

O *Quadro* diz que os alunos de nível A1/ A2 devem ter as seguintes competências com respeito à **interação oral**:

INTERAZIONE ORALE GENERALE	
A2	È in grado di interagire con ragionevole disinvoltura in situazioni strutturate e conversazioni brevi, a condizione che, se necessario, l'interlocutore collabori. Fa fronte senza troppo sforzo a semplici scambi di <i>routine</i> : risponde a domande semplici

	<p>e ne pone di analoghe; scambia idee e informazioni su argomenti familiari in situazioni quotidiane prevedibili.</p> <p><i>[é capaz de interagir com considerável desenvoltura em situações estruturadas e convenções breves, com a condição de que, se necessário, o interlocutor colabore. Participa, sem grandes esforços a simples trocas de rotina, responde a perguntas simples e faz análogas trocas; troca idéias e informações sobre assuntos familiares em situações quotidianas previsíveis.]</i></p>
	<p>È in grado di comunicare in attività semplici e compiti di <i>routine</i>, basati su uno scambio di informazioni semplice e diretto su questioni correnti e usuali che abbiano a che fare con il lavoro e il tempo libero. Gestisce scambi comunicativi molto brevi, ma raramente riesce a capire abbastanza per contribuire a sostenere con una certa autonomia la conversazione.</p> <p><i>[é capaz de comunicar-se em atividades simples e tarefas de rotina, baseadas em uma troca de informações simples e direta sobre questões correntes e usuais que tenham a ver com o trabalho e o tempo livre. Gere trocas comunicativas muito breves, mas raramente consegue entender o suficiente para contribuir e manter com uma certa autonomia a conversação]</i></p>
A1	<p>È in grado di interagire in modo semplice, ma la comunicazione dipende completamente da ripetizioni a velocità ridotta, da riformulazioni e riparazioni. Risponde a domande semplici e ne pone analoghe, prende l'iniziativa e risponde a semplici enunciati relativi a bisogni immediati molto familiari.</p> <p><i>[é capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende completamente da repetição em velocidade reduzida, de reformulações e reparações. Responde a perguntas simples e faz análogas, toma iniciativa e responde a simples enunciados relativos a necessidades imediatas muito familiares]</i></p>

Quadro Comune Europeo, p. 93.

Em nossa proposta, o aluno:

INTERAÇÃO ORAL/ INTERAZIONE ORALE
<p>É capaz de interagir de maneira simples, com troca direta de informações simples sobre questões que tenham a ver com o trabalho, hábitos alimentares e o tempo livre. Responde a perguntas simples e faz análogas, toma iniciativa e responde a simples enunciados relativos a necessidades imediatas ou a argumentos muito familiares.</p> <p><i>È in grado di interagire in maniera semplice e scambiare direttamente informazioni semplici su questioni che abbiano a che fare con il lavoro, abitudini alimentari e il tempo libero. Risponde a domande semplici e ne pone di analoghe, prende l'iniziativa e risponde a semplici enunciati relativi a bisogni immediati o ad argomenti molto familiari.</i></p>

Os autores do documento sustentam que as estratégias de interação têm lugar, principalmente, no diálogo cara-a-cara, pois ali é possível construir coletivamente o significado a partir de um contexto mental em parte comum, definindo o que é pressuposto para o entendimento dos envolvidos.

Essa posição não descarta a descrição de competências também para a interação que se apropria do meio escrito. O *Quadro* traz com exemplos de atividades de interação escrita (p. 102):

- Passar e trocar anotações, lembretes, etc, quando a interação oral não é admitida ou é inoportuna.
- Corresponder-se por carta, fax, *e-mail*, etc;
- Negociar o texto de acordos, contratos, comunicados, etc, reformulando e trocando textos preparatórios, rascunhos, etc.
- Participar a fórum em rede *on-line* e *off-line*.

Assim, o documento propõe para a **interação escrita** nos níveis A1/ A2:

INTERAZIONE SCRITTA GENERALE	
A2	<p>È in grado di scrivere brevi e semplici appunti, relativi a bisogni immediati, usando formule convenzionali.</p> <p><i>[é capaz de escrever breves e simples anotações relativas a necessidades imediatas, usando fórmulas convencionais]</i></p>
A1	<p>È in grado di chiedere e fornire dati personali per iscritto.</p> <p><i>[é capaz de pedir e fornecer dados pessoais por escrito]</i></p>

Quadro Comune Europeo, p. 102

Propomos:

INTERAÇÃO ESCRITA/ INTERAZIONE SCRITTA
<p>É capaz de fornecer e pedir dados pessoais por escrito e anotações simples relativas a necessidades imediatas, usando fórmulas convencionais.</p> <p><i>[È in grado di fornire e chiedere dati personali per iscritto e appunti semplici, relativi a necessità immedie, usando formule convenzionali.]</i></p>

Estabelecendo os objetivos gerais do curso e as metas de produção, compreensão e interação em língua italiana pelo aprendiz, é possível estabelecer os conteúdos, tratados no tópico a seguir.

1.5 Os conteúdos

Quando se pensa em conteúdo, logo se pensa também em conteúdo gramatical, tanto que a maioria dos cursos de língua ainda é planejada em cima da 'gramática' aconselhada para determinado nível.

Entendemos conteúdo de ensino como o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógico e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. No ensino/aprendizagem de idiomas, a definição dos objetivos e dos conteúdos deveria se basear na avaliação das necessidades dos aprendizes e da sociedade, nas tarefas, atividades e processos que os estudantes devem afrontar para satisfazer estas necessidades e nas competências e estratégias que devem desenvolver para conseguir satisfazê-las.

Assim, o que ensinar – o conteúdo – é reflexo dos objetivos a serem alcançados e, mais uma vez, das competências do aluno (as que já possui em língua materna e as que desenvolve com o contato com a L2). O *Quadro* dedica todo o capítulo 5 às competências que devem ser adquiridas na aprendizagem de uma língua, desde da lingüística às sociolingüísticas e pragmáticas. Propõe nas diferentes tabelas o que deve ser capaz de fazer quem tem uma real competência no uso da língua e quais são os conhecimentos, as habilidades e os comportamentos que tornam possíveis tais atividades. O texto propõe que para participar de modo realmente eficaz a um evento comunicativo, os aprendizes devem ter aprendido (ou adquirido):

- as competências necessárias (competências lingüística; gramatical; fonológica; ortográfica, ortoépica e sociolingüística, pragmática e funcional);
- a capacidade de ativar tais competências;

- a capacidade de se apropriar das estratégias necessárias para ativar as competências.

No que se refere à classificação dos **conteúdos lingüísticos** a serem dados em um curso de língua, o *Quadro* não apresenta um sistema fechado de 'conteúdos gramaticais' como estamos habituados, mas um esquema que oferece parâmetros e categorias para a reflexão dos conteúdos para o desenvolvimento das competências:

- Lexical;
- Gramatical;
- Semântico;
- Fonológico;
- Ortográfico e
- Ortoépico.

Segundo o documento, o progresso do aprendiz na capacidade de usar os recursos lingüísticos pode ser graduado, para os níveis A1/ A2:

REPERTORIO LINGUISTICO GENERALE	
A2	<p>Dispone di un repertorio linguisitco elementare che gli/le permette di cavarsela in situazioni correnti di contenuto prevedibile, anche se generalmente deve cercare le parole e semplificare il messaggio.</p> <p><i>[Dispõe de um repertório linguístico elementar que lhe permite arranjar-se em situações correntes de conteúdo previsível, mesmo se geralmente deve procurar as palavras e simplificar a mensagem.]</i></p> <p>È in grado di formulare brevi espressioni di uso corrente per soddisfare semplici bisogni di tipo concreto: dati personali, <i>routine</i> quotidiane, desideri e bisogni, richieste di informazione. È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono. Dispone di un repertorio limitato di brevi espressioni memorizzate che rispondono a situazioni prevedibili "di sopravvivenza"; nelle situazioni poco usuali si verificano frequenti interruzioni e fraintendimenti.</p> <p><i>[É capaz de formular breves expressões de uso corrente para satisfazer simples necessidades de tipo concreto: dados pessoais, rotiena, desejos e necessidades, pedidos de informação. É capaz de usar estruturas de base e expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e frases feitas para falar de si e de outras pessoas, do que faz, de lugares e de coisas que possui. Dispõe de um repertório limitado de breves expressões memorizadas que respondem a situações previsíveis "de sobrevivência"; nas situações pouco usuais podem-se verificar interrupções e mal entendimento]</i></p>
A1	<p>Dispone di un repertorio linguisitco molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.</p>

<i>[Dispõe de um repertório lingüístico muito elementar formado por expressões simples relativas a dados pessoais e necessidades de tipo concreto]</i>
--

Quadro Comune Europeo, p. 135

Para estipularmos os conteúdos de nosso curso, sobre o repertório lingüístico geral do aprendiz, levamos em consideração o que o *Quadro* traz para A1: dispõe de um repertório lingüístico muito elementar formado por expressões simples relativas a dados pessoais e necessidades de tipo concreto, principalmente no contexto da cozinha e de situações previsíveis.

No que diz respeito ao **léxico**, isto é, elementos lexicais e gramaticais⁴⁷, o *Quadro* diz que um aluno A1/ A2:

AMPIEZZA DEL LESSICO	
A2	<p>Dispone di lessico sufficiente per sostenere transazioni della <i>routine</i> quotidiana in situazioni e su argomenti familiari.</p> <p><i>[Dispõe de léxico suficiente para sustentar transações da rotina cotidiana em situações e sobre assuntos familiares]</i></p>
A2	<p>Dispone di lessico sufficiente per esprimere bisogni comunicativi di base. Dispone di lessico sufficiente per far fronte a bisogni semplici "di sopravvivenza".</p> <p><i>[Dispõe de léxico suficiente para exprimir necessidades comunicativas de base. Dispõe de léxico suficiente para enfrentar necessidades simples "de sobrevivencia"]</i></p>
A1	<p>Dispone di un repertorio lessicale di base fatto di singole parole ed espressioni riferibili a un certo numero di situazioni concrete.</p> <p><i>[Dispõe de um repertório lexical de base feito de palavras isoladas e expressões referentes a um certo número de situações concretas.]</i></p>

Quadro Comune Europeo, p. 137

Em nossa proposta, o aluno:

AMPLITUDE DO LEXICO/ AMPIEZZA DEL LESSICO
<p>Dispõe de um repertorio lexical de base, composto por palavras isoladas e expressões referentes a um certo numero de situações concretas.</p> <p>Dispone di un repertorio lessicale di base fatto di singole parole ed espressioni riferibili a un certo numero di situazioni concrete.</p>

⁴⁷ Os **elementos lexicais** compreendem **expressões fixas**, ou seja, palavras ou frases fixas que são expoentes das funções lingüísticas, ou **palavras isoladas**, que são palavras dotadas de um ou mais significados com base ao contexto. Por **elementos gramaticais** entendamos as classes fechadas como (em italiano), artigos, pronomes pessoais, preposições, etc.

No âmbito gramatical, o *Quadro* define a **competência gramatical** como o conhecimento e a capacidade de usar os recursos gramaticais da língua.

Formalmente a gramática de uma língua pode ser considerada como um conjunto de regras que regem o modo como os elementos se combinam para formar um fio definido e delimitado, dotado de significado (a frase). A competência gramatical consiste na capacidade de compreender e exprimir significados reconhecendo e produzindo expressões e frases estruturadas com base nessas regras (que é diferente da memorização e reprodução de fórmulas fixas). O documento não dá um elenco dos elementos gramaticais a serem trabalhados e nem qual tipo de gramática adotar; limita-se a indicar alguns parâmetros e algumas categorias usadas para a descrição gramatical, como elementos morfossintáticos, categorias de número, gênero, etc; classe de palavras, estruturas, regência, etc.

Os autores do *Quadro* ressaltam ser impossível a elaboração de uma escala de progressão das estruturas gramaticais que seja aplicável a todas as línguas e por isso apresenta para os níveis A1/ A2:

CORRETTEZZA GRAMMATICALE	
A2	<p>Usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base - per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro.</p> <p><i>[usa corretamente algumas estruturas simples, mas continua sistematicamente a fazer erros de base – por exemplo tende a confundir os tempos verbais e a esquecer de marcar os acordos; mesmo assim, o que tenta dizer é geralmente claro]</i></p>
A1	<p>Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato.</p> <p><i>[Tem um domínio limitado de algumas simples estruturas gramaticais e de simples modelos sintáticos, em um repertório memorizado]</i></p>

Quadro Comune Europeo, p. 140

Em nosso curso daremos subsídios para que o aluno tenha um domínio limitado de algumas simples estruturas gramaticais e simples modelos sintáticos em um repertório memorizado.

A **competência semântica** diz respeito à consciência e ao controle que o aluno tem sobre a organização do significado, seja lexical – aspectos relativos ao significados das palavras e sua relação com o contexto – seja gramatical, ou seja, aspectos relativos aos elementos, categorias estruturas e processos gramaticais.

O *Quadro* (p. 142) cita também uma **semântica pragmática** que se ocupa de relações lógicas como a consequência necessária, a pressuposição, a implicação, etc.

As competências **fonética, ortográfica e ortoépica** estão intimamente ligadas e também merecem destaque quando se elabora um curso que visa a formação do aluno em todas as suas habilidades.

A primeira trata dos conhecimentos e da capacidade de perceber e produzir os sons da língua, os fonemas. Para o documento, um aluno de nível A1 domina fonologicamente um repertório muito limitado de palavras e expressões memorizadas que podem ser entendidas com algum esforço por um falante nativo, habituado a pronúncia do grupo lingüístico daquele individuo. Já para o nível A2, que tem já uma pronúncia bastante clara, se faz entender, embora o interlocutor possa pedir que repita o texto. Em nossa experiência didática, acreditamos que os conteúdos fonológicos devem ser levados em consideração desde o início, primando por uma pronúncia correta, inteligível para um nativo. Isso se dá por meio do exercício contínuo de percepção dos fonemas (por meio de exercícios de audição e repetição) e realização, em que os alunos são convidados a imitar, produzir.

O bom reconhecimento dos fonemas implica também na **competência ortográfica** uma vez que esta é reflexo da primeira, e compreende o conhecimento e a habilidade de entender e produzir os símbolos que constituem os textos escritos. Para o *Quadro* (p. 144) o aluno que aprende uma língua européia que recorre ao alfabeto, deve ser capaz de conhecer, entender produzir:

- Todas as letras;
- A ortografia correta das palavras, incluindo as abreviações correntes,
- A pontuação e as relativas convenções de uso,

- As convenções tipográficas e os diversos caracteres, etc

Quem deve ler em voz alta um texto preparado ou usar oralmente palavras das quais conhece somente a grafia, deve conseguir pronunciá-las corretamente a partir da forma escrita. Essa é a **competência ortoépica**, e implica:

- o conhecimento das convenções ortográficas,
- a capacidade de consultar um dicionário e o conhecimento dos sistemas convencionais que se usam para representar a pronúncia;
- o conhecimento das implicações do escrito, sobretudo o uso da pontuação para marcar o ritmo e a entonação;
- a capacidade de eliminar ambigüidades (homonímias, ambigüidades sintáticas, etc) utilizando o contexto.

O *Quadro* (p. 145) explicita que um aluno de nível A1 é capaz de copiar palavras e breves expressões conhecidas como avisos ou instruções, nomes de objetos de uso cotidiano e de lojas e um certo número de expressões correntes. É ainda capaz de copiar e de soletrar o próprio endereço, a nacionalidade e outros dados pessoais.

Acreditamos que um aluno brasileiro, talvez pela 'proximidade' entre as línguas, seja capaz de alcançar ainda algumas competências que o documento diz ser capaz um aluno nível A2, como ser capaz de copiar breves frases sobre argumentos correntes e de escrever palavras breves que façam parte do seu vocabulário oral reproduzindo racionalmente a fonética (mas não necessariamente com a ortografia totalmente correta). (cf. *Quadro*: 145).

Levamos também em consideração o que o *Quadro* traz sobre a **competência sociolingüística**. Ela diz respeito aos conhecimentos e habilidades implicadas na dimensão social do uso lingüístico como as normas sociais, as diferenças de registro e variedades lingüísticas, além do conhecimento de formas fixas da "sabedoria popular" que "exprimem e reforçam as atividades correntes". (*Quadro*: 150)

Para os níveis A1/A2 o documento descreve exclusivamente marcadores das relações sociais e das regras de cortesia. Acredita ao aprendiz a capacidade de exprimir-se de modo lingüisticamente apropriado e uma linguagem adequada a situação e aos interlocutores, além da capacidade de arranjar-se com as variedades de discurso e controle de registro lingüístico e expressões idiomáticas somente a partir do nível B2.

Traz para os níveis em questão as seguintes coordenadas:

APPROPRIATEZZA SOCIOLINGUISTICA	
A2	<p>È in grado di realizzare atti linguistici di base, quali richieste e scambi di informazioni, di rispondervi e di esprimere in modo semplice opinioni e atteggiamenti.</p> <p>È in grado di socializzare in modo semplice ma efficace, usando le espressioni comuni più semplici e attenendosi alle convenzioni di base.</p> <p>È in grado di gestire scambi comunicativi molto brevi, usando formule convenzionali correnti per salutare e rivolgere la parola a qualcuno. È in grado di fare inviti, dare suggerimenti, chiedere scusa e rispondere a mosse analoghe.</p> <p><i>[é capaz de realizar atos lingüísticos de base, como pedidos e trocas de informações, de respondê-los e de exprimir de maneira simples opiniões e comportamentos.]</i></p>
A1	<p>È in grado di stabilire contatti sociali usando le più semplici formule convenzionali correnti per salutare e congedarsi, presentare qualcuno, dire “per favore”, “grazie”, “scusi”, ecc.</p> <p><i>[é capaz de estabelecer contatos sociais usando as mais simples fórmulas convencionais correntes para saudar e despedir-se, apresentar alguém, dizer “por favor”, “obrigado”, “desculpe”, etc.]</i></p>

Quadro Comune Europeo, p. 149.

Em nosso curso, almejamos que o aluno seja capaz de estabelecer contatos sociais usando as mais simples formulas convencionais para saudar e despedir-se, apresentar algo/ alguém, dizer “grazie”, “per favore”, “scusi”, etc, além de ser capaz de fazer convites, dar sugestões, pedir desculpas e dá-las.

Há ainda a **competência pragmática** que é relativa ao conhecimento dos princípios básicos de como as mensagens são organizadas, estruturadas e adaptadas ao contexto (competência discursiva); de como são usadas para realizar funções comunicativas (competência funcional); de como são seqüenciadas de acordo com esquemas de interação (competência de concepção).

Para o desenvolvimento/ aprimoramento dessas competências, o *Quadro* (p. 159) considera importante que seus usuários especifiquem:

- as características do discurso que o aprendiz deve ser preparado/ convidado a controlar;
- as macro-funções que o aprendiz deve ser preparado/ convidado a produzir;
- as micro-funções que o aprendiz deve ser preparado/ convidado a produzir;
- os esquemas de interação dos quais o aprendiz necessita ou que deve ser convidado a usar;
- o quê, dos pontos precedentes, os alunos já estejam em possesso e o que deve ser ensinado;
- os princípios em base aos quais selecionar e dispor em seqüência macro-funções e micro-funções.

Com base nas competências lingüística, sociolingüísticas e pragmáticas acima descritas, propomos em nosso percurso, conteúdos capazes de colocar o aprendiz diante da língua e da sua utilidade, da cultura culinária italiana e do próprio aprendiz, que por meio de sua ação poderá descobrir muito mais sobre a sua cultura e sua participação na L1 e na L2. (ver ANEXO 2).

2. As unidades Didáticas⁴⁸

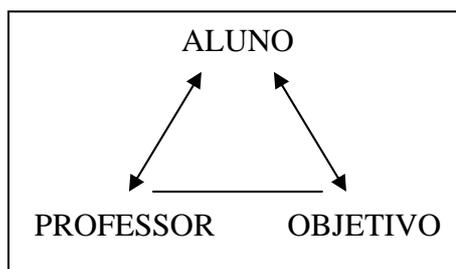
O Curso de Italiano por meio da culinária será dividido em **unidades didáticas**, seguindo o proposto pelas didáticas comunicativas.

A unidade didática é um segmento do programa que apresenta características que o transformam em um conjunto coeso e coerente que se coloca em contato, depende e ao mesmo tempo influencia o resto do programa, composto de segmentos análogos. (Mezzadri, 2003: 05). Balboni (1994: 64) apresenta o modelo de unidade

⁴⁸ Escolhemos nomeá-las Unidades didáticas, embora muitos autores a citem como **módulos** ou **percursos**.

didática como uma relação entre professor, objetivo e aluno, na qual este é o centro da relação.

Nesse modelo, o aluno recebe o *input* do professor – conselhos de como afrontar um texto, de refletir sobre uma forma, etc – e também do *corpus* lingüístico oferecido pela unidade: aqui o *input* é constituído por textos gravados ou escritos de dificuldade graduada. Em um terceiro momento o aluno interage com a língua, a usa, a analisa, reflete sobre as estratégias de aprendizagem, etc.



A unidade didática é uma tentativa de reduzir o percurso natural para a aquisição de uma língua. A teoria da *Gestalt* propõe que a percepção humana é formada por momentos diferentes e caracterizados por diferentes respostas por parte do cérebro; são as fases de globalidade> análise> síntese.

Em tal modelo parte-se de uma **percepção global** do ato comunicativo. Esta ativa principalmente o hemisfério direito do cérebro e se baseia em estratégias como⁴⁹:

- utilização máxima da redundância contextual e co-textual;
- formação de hipóteses sobre o que pode acontecer naquele contexto e co-texto;
- verificação global e aproximativa das hipóteses (*skimming*) ou a análise de determinados elementos (*scanning*);
- procura de analogias.

A percepção global leva à **percepção analítica** ativada pelo hemisfério esquerdo do cérebro.

⁴⁹ Conf. Balboni, 1994: 66.

No contexto artificial da sala de aula, a unidade didática se caracteriza por uma tripartição por fases. Dentro de cada uma dessas três fases principais – apresentação (motivação/ fase global), prática (análise/ reflexão) e a verificação (síntese) – encontram-se outras subdivisões que reconduzem a tipologia de trabalho desenvolvida até um determinado momento do percurso.

Salientamos que tais fases (acima citadas e melhor explicitadas nos tópicos a seguir) constituem o percurso didático, mas não necessariamente na ordem proposta pelo autor. As atividades se intercalam para o exercício das diferentes competências e habilidades.

2.1 Motivação

Mezzadri (2003) considera a **motivação**, geralmente vista como uma preparação para a fase global, uma verdadeira fase. Isso porque a avalia como a base para uma correta ativação dos processos mentais necessários para promover a aprendizagem, além de estar acima das necessidades de cada estudante ou do grupo. Nessa fase o professor se dedica a criar as condições para um profícuo desenvolvimento das fases sucessivas: pode informar o aluno de sua responsabilidade no processo e da importância de sua participação.

Nessa conversa inicial o professor recupera as aulas anteriores, na tentativa de ativar os conhecimentos adquiridos que, além de ligar as várias unidades, permite facilitar a aquisição de novas partes de língua e cultura da língua estudada. Aqui não só o que é visto nas unidades didáticas deve ser levado em consideração, mas também a bagagem cultural do discente, seu conhecimento de mundo e sua participação na sociedade.

Em nosso curso, a motivação é um elemento constante que instiga o aluno a “querer fazer”. Ela se manifesta primeiramente em querer fazer o curso: um aluno que escolhe fazê-lo vem já com uma motivação inerente. Depois, no percurso das unidades didáticas, a fase de motivação corresponde ao querer fazer as atividades; as

da fase global e as das demais fases. Além disso, o resultado final da aula, o prato, funciona também como agente motivador: a aula inteira é marcada pelo querer fazer o prato e depois ver os resultados.

2.2 A fase global

Na **fase global** o aluno é exposto a um *input* que Mezzadri (2003: 09) define como complexo, já que ativa contemporaneamente mais de um sentido. Geralmente os textos são de percepção auditiva ou visual, sendo essa habilidade usada para o auxílio ao texto auditivo. Em nosso curso pretendemos ativar os demais sentidos que também colaboram para o processo de aquisição da língua, além de manter a motivação sempre em alta.

Segundo o autor, a fase global implica na exposição do aluno a um texto, escrito ou auditivo, apresentado em sua totalidade e complexidade. Na primeira parte desta fase tem-se um momento de exploração, em que o aluno se concentra em elementos contextuais de diferentes naturezas para só depois passar à exposição do texto. São atividades que despertam seu interesse e a capacidade de fazer as primeiras suposições sobre o texto.

As descobertas e as inferências que o estudante faz são fundamentadas em suas experiências, em seu conhecimento de mundo e sobre os conhecimentos lingüísticos anteriores, confirmando ser o aluno o centro do processo; é chamado a desempenhar um papel ativo e intuitivo: as informações que recebe ainda na fase de motivação devem levá-lo a criação de hipóteses que facilitem o processo de compreensão. São atividades de inferência, como a reflexão sobre o título, a descrição de imagens, análise de palavras-chaves, etc.

Terminada a primeira parte da fase global e em posse das hipóteses formuladas que lhe consintam de prever o que existe no texto, o aluno está pronto para as atividades que objetivam a compreensão lingüística. Ele escuta ou lê um texto

com foco na compreensão mais detalhada. Continua, assim, a empregar mecanismos de formulação de hipóteses, mas dessa vez no plano lingüístico.

Para o autor, nessa fase existe um momento de passagem e alternância entre as modalidades direita e esquerda do cérebro, embora as atividades caminhem para o maior uso do hemisfério esquerdo, já que nos levará ao momento de análise mais detalhada e fragmentada do texto. Se adotarmos a postura em que o aluno é levado constantemente a formulação de hipóteses, será capaz também de fazê-las em relação a regras gramaticais ou outros aspectos da língua.

O texto pode fornecer elementos lexicais, gramaticais, fonológicos, funcionais, mas também é possível utilizá-lo para o trabalho de elementos culturais, de linguagem não verbal, de estratégias de aprendizagem, de habilidades de interação, etc.

No curso proposto nessa dissertação, as unidades didáticas apresentam na fase global um texto ligado à receita escolhida ou ao tema cultural a ser estudado. Pode representar uma fase anterior à execução do prato (como na unidade 1 a ida a um estabelecimento comercial para a compra dos ingredientes), a receita (trabalhada de diferentes maneiras para a ativação de diferentes competências), ou textos ligados às habilidades requisitadas para um aluno nível A1+ (como a fase global 3 da segunda unidade) (VER ANEXO 2).

A exploração do texto nas duas etapas da fase global se dá em nosso curso por meio de diferentes tipologias de atividades, desde o exercício de escolhas múltiplas a atividades cooperativas, de acordo com a habilidade a ser trabalhada naquele momento.

2.2.1 A escolha dos textos

Para auxiliar o aluno no desenvolvimento de suas habilidades produtivas (falar e escrever) e receptivas (escutar e ler), e ainda das habilidades de interação, foram selecionados materiais de várias naturezas, baseado no que hoje chamamos de 'material autêntico'.

Por **material autêntico** entende-se uma tipologia de material criado para (e por) falantes nativos, logo, sem objetivos didáticos, e também não dirigido a um público estrangeiro (Begotti: 14).

Embora a idéia de usar materiais do gênero em sala de aula seja bastante difundida, o termo 'autêntico' vem causando discussões entre os estudiosos. Muitos consideram um texto rigorosamente autêntico somente em seu contexto original. Em sala de aula, o texto será no máximo **didatizado**, uma vez que encontrará sua autenticidade somente em relação ao seu conteúdo cultural. Cepollaro a revista *In.it*, deixa bem clara a diferença entre material **didático**, **didatizado** ou **autêntico**: o primeiro se refere ao material fabricado com fins didáticos e que geralmente acompanha o manual. O didatizado nasce do material autêntico sobre o qual são feitas atividades didáticas; e o material autêntico é aquele sobre o qual não são feitas atividades didáticas.

Chamando agora o nosso material autêntico de didatizado, procuramos selecionar textos que tivessem a culinária como tema principal, como receitas, filmes explicativos de receitas, mas não só; procuramos também instrumentos que tinham a culinária como pano de fundo para outros eventos comunicativos.

A didatização de materiais autênticos é importante pois:

- Favorece a motivação dos estudantes;
- Garante *input* lingüísticos escritos e orais para a construção da unidade didática;
- Oferece uma vasta gama da realidade comunicativa da língua estrangeira;
- Dá espaço à autonomia do estudante que é 'educado' a gerir a sua aprendizagem e não se assustar diante de algo que não entende completamente;
- Garante um alargamento dos limites da sala de aula;

- Oferecem maior oportunidade para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e analíticas do discente;
- Melhora as fases de recuperação e reforço;

Em sua tese de doutorado, Elisabetta Santoro (2007: 184-186) coloca em discussão dois princípios defendidos por Krashen (1981). O primeiro, do *input compreensível* (i+1), em que o aluno não deve ser submetido a mais de uma dificuldade por vez, pode ser contestado na medida em que a aprendizagem de uma língua não é explícita e assim, torna-se quase impossível saber qual é o efetivo nível de aprendizagem alcançado pelos alunos e em qual grau deve ser subdividida a dificuldade para mostrar somente uma por vez. Mesmo se isso fosse possível, a autora sustenta que o professor não terá nunca uma classe homogênea para poder prever uma dificuldade por vez que fosse comum a todos.

Um outro ponto de discussão é a contraposição do *input compreensível* (i+1) e a noção de *filtro afetivo* mencionada no capítulo anterior. Se considerarmos o filtro afetivo como barreira que se levanta em situações de stress e de tensão diante da língua, formando um obstáculo para a aprendizagem, não é usando textos facilitados que o aprendiz será estimulado, mas com atividades que o aluno seja a altura de realizar. Nesse contexto, o aluno poderá aprender a afrontar-se com a complexidade que é própria da vida e a desenvolver estratégias para a aquisição de competências e habilidades.

Deste modo, optamos pelo uso de material autêntico não facilitado ou simplificado, e sim adequado ao assunto e ao percurso. Para a seleção dos textos, seguimos alguns dos seguintes critérios apresentados por Comodi (2001: p. 05):

- Devem ser privilegiados os textos que apresentem uma validade em um espaço de tempo, não se referindo a episódios desligados de um contexto maior, e nem mesmo fatos restritos.
- O texto deve ter, além de elementos gramaticais, lexicais e morfossintáticos, um conteúdo informativo e elementos de cultura que

promovam a afetividade ou mesmo o interesse pela segunda cultura, e permitam que o aluno continue em seu processo de aculturalização;

- Um texto pode ser adotado por características que o professor considere relevante em determinada fase da aprendizagem;
- Qualquer que seja a natureza do texto autêntico pré-escolhido, ele deve ter conteúdo claro e completo, de modo que o professor não deva recorrer sempre a explicações e contextualizações longas.

O principal tipo de texto do nosso curso é a receita. Ela faz parte de todo o percurso, da motivação do encontro, do *input* lingüístico propriamente dito, serve como pano de fundo para as conversações, além de ser o resultado bem sucedido das interações entre os alunos, a avaliação do encontro.

A receita faz parte do que chamamos gênero textual⁵⁰ que, segundo Marcuschi (2002, p. 22) é o tipo de texto usado no dia-a-dia, sendo, portanto, social (sócio-comunicativo), além de ter propriedades funcionais, estilo e composição característica. Ainda segundo o autor, “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero”. O gênero textual ‘receita’ pode ser classificado como instrucional, e tem como finalidade última permitir que o usuário, seguindo as instruções nela contidas, seja capaz de prepará-la.

Pelo caráter instrucional do gênero ‘receita’, ela geralmente tem uma forma fixa e é encontrada em sua forma escrita. Como o curso tinha como objetivo trabalhar as várias habilidades – ler, escrever, ouvir e falar – tivemos que procurar outros materiais

50 O autor diferencia os termos **tipo textual** e **gênero textual**. Por Tipo textual entende-se uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintático, tempos verbais, reações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Já o termo Gênero Textual define os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gênero textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, horóscopo, receita [...], carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (Marcuschi, 2002: 22).

(primordialmente autênticos) para o trabalho em classe. Seguimos um critério para a seleção das receitas:

- a) A receita deve apresentar um povo, uma região, um hábito para estimular, em um momento posterior, a discussão dos diferentes costumes dentro da própria Itália,
- b) A receita deve condizer com o tema escolhido para a aula. Cada encontro tem um tema, um conteúdo a ser apresentado, e conteúdos a serem revistos (conteúdo das aulas anteriores). A receita deve ser capaz de abranger todo o percurso.
- c) Para exercitar as diferentes habilidades, o texto deve ser apresentado tanto em sua forma usual, escrita, como também por meio de um texto oral.

A quantidade de material autêntico em língua italiana em nosso país é relativamente pequena e, para a seleção dos textos orais, a *Internet* se mostrou como um dos meios para ter contato com o tipo de texto.

Bem sabemos que a *Internet* tem seus prós e contras. Ela proporciona ao internauta uma enorme quantidade de informações, mas nem sempre essa quantidade se traduz em qualidade e veracidade. Isso porque na *web* não existem filtros que validem essas informações e cabe ao usuário, em nosso caso, o professor, selecionar a procedência da informação.

Procuramos o material, principalmente em *sites* ditos oficiais. Para a primeira unidade, por exemplo, as imagens, a receita e os textos informativos foram extraídos do *site* www.tortellini.it, endereço existente desde 1999 e que traz informações sobre o prato. São seus parceiros outros *sites* dedicados a pratos italianos.

Os vídeos de receita foram extraídos do *site* www.incucina.tv, criado em 2000 por “um grupo de apaixonados por cozinha e Internet”. O endereço apresenta as receitas por meio do *streaming* vídeo, em que um locutor as dita de diferentes maneiras, e quem vê o filme entende, por meio do áudio e das cenas todo o percurso. São vídeos rápidos e de fácil entendimento.

Um outro *site* importante na seleção dos textos orais foi o www.youtube.com. O site foi fundado por Chad Hurley e Steve Chen, funcionários de uma empresa de tecnologia, em fevereiro de 2005 e vendido ao Google em outubro de 2006⁵¹. O endereço permite que seus usuários carreguem, assistam e compartilhem vídeos em formato digital. Materiais caseiros, vídeo-clipes e outros tipos de filmes podem ser encontrados no site, mas, pela questão de procedência, optamos pelo uso de anúncios publicitários ou filmes encontrados também em sites oficiais, como o programa *La prova del cuoco*, produzido pela emissora de TV RAI⁵².

Ressaltamos que este é um trabalho de caráter científico e por isso citamos todas as fontes de consulta para a sua realização. Somos conscientes de que, para a possível publicação do material, deveremos pedir autorização aos *sites* e agências produtoras dos vídeos. Mas conscientes de nosso papel de educador, encontramos no texto autêntico um espaço para a criatividade e o exercício das diferentes habilidades envolvidas no ensino/ aprendizagem da língua estrangeira, além de promover a centralidade do aluno e a garantia de um *input* lingüístico 'real'.

Assim, cada unidade didática apresenta pelo menos um texto didatizado de 'ascolto', que nos exemplos dessa dissertação são em sua maioria vídeos, para trabalhar as habilidades auditivas, e um texto escrito para as habilidades de leitura. As habilidades de produção (oral e escrita) são trabalhadas antes e depois do *input* e durante a confecção do prato.

2.3 Análise, reflexão e síntese

Terminada a fase de apresentação, a unidade didática conduz o aluno à análise dos elementos que foram evidenciados e que constituem o objeto do percurso de aprendizagem (Mezzadri, 2003: 13). É o momento de trabalhar o texto de maneira mais analítica.

⁵¹ Informação disponível em: <http://extremedigital.blogspot.com/2006/10/conhea-histria-do-site-de-vdeos.html>, consultado em 20/05/2008.

⁵² Disponível em www.rai.it

De um *input* global passa-se à análise do que foi selecionado. Por meio de atividades guiadas, os vários objetivos serão vistos separadamente até a fixação dos conteúdos. Mezzadri considera um trabalho fragmentado dividido por objetivos, alternando objetivos gramaticais, lexicais, de atos comunicativos ou outros aspectos do percurso de formação lingüística. Durante as atividades o aluno é levado ainda à reflexão sobre os atos comunicativos, as estruturas gramaticais e sua realização.

Cada elemento objeto de análise pode acarretar em uma ou mais atividades didáticas e constituir micro-aulas dentro da unidade didática. Em outras palavras, o professor recupera o *input* proposto na fase de apresentação, o reelabora e o sugere em outras roupagens, permitindo momentos de prática controlada e progressivamente mais livres, passando de exercícios de fixação a atividades criativas de reemprego livre. Esse momento da unidade didática é o espaço para verificar e refletir quanto foi adquirido, de monitorar os conhecimentos e sistematizá-los: é a síntese.

Temos pois, indivíduo que chegam em sala de aula já com um conhecimento de mundo que lhe conceda entender melhor a cultura da L2. São capazes de sintetizar conhecimentos já em sua cultura materna e entender o uso de suas habilidades em sua vida quotidiana e transpô-las na cultura de chegada. Em nosso percurso didático, as atividades propostas nessa fase da unidade didática visam integrar as quatro habilidades (escutar, falar, ler e escrever) com a capacidade de interação, seja com o companheiro seja com o mundo que o circunda. A análise do texto apresentado na fase global é sempre feita em grupo (primeiramente em pequenos grupos, e depois com toda a classe). O texto apresentado na fase global é objeto de análise lingüística (análise gramatical, lexical, etc.), e também **sociolingüística**, ou seja, o aluno é colocado em contato com a língua em uso, com o ato comunicativo, e é capaz de evidenciar estruturas e praticá-las com os companheiros para a realização de uma tarefa: preparar o prato do dia. A reflexão destes conteúdos é feita espontaneamente: enquanto executa suas tarefas, os alunos discutem com os companheiros, percebendo diferenças e similitudes dos sistemas lingüístico e sociolingüístico da L1 e

da L2. A síntese segue a mesma espontaneidade: após a reflexão conjunta, cada aluno é convidado a elaborar sua síntese, seja por meio de um texto escrito, ou a discussão com os companheiros. Ao final do percurso, consegue sintetizar e recolher os frutos do trabalho desenvolvido – saberá gerir e utilizar os conhecimentos de maneira autônoma (Mezzadri, 2003: 14).

2.4 Controle (verificação e recuperação dos conteúdos)

Essa é a última fase da unidade didática e se divide em várias fases. É o momento de verificar quanto foi adquirido. Como vimos anteriormente, o controle se faz nas fases que antecedem essa última fase, pois nas atividades precedentes professor e aluno são chamados a verificar quão correta ou eficaz é a comunicação. Aqui especificamente a fase de controle consiste na correção dos trabalhos escritos, o comentário ou uma informação suplementar.

Segundo Balboni (1994: 68) a fase tem o objetivo de manter a motivação, chamando a dimensão útil do estudo do italiano, ou seja, a verificação do que estão aprendendo na vida prática do país.

Ao final é feita uma avaliação que, para Mezzadri (2003: 15), pode equivaler a uma prova de caráter institucional, sempre adaptada à realidade oferecida pelo livro didático ou pelo percurso proposto, ao que foi visto em sala de aula e a como a unidade didática foi trabalhada.

No curso de italiano por meio da culinária o controle e a recuperação dos conteúdos apresentados e trabalhados na unidade didática são feitos durante a aula, com a correção dos exercícios, mas também com a correção constante feita pelos próprios alunos. Verificamos em nossa experiência que, pelo clima agradável das aulas, os alunos tinham liberdade para se (auto)corrigirem, tentavam falar em italiano o tempo todo, mesmo que para isso tinham que inventar palavras. O professor monitorava as conversações e a execução dos exercícios, mas pouco influenciava nas escolhas lingüísticas. Sua participação se limitava ao pedido dos alunos, geralmente

manifestado por um pedido de confirmação seja por um olhar ou pela expressão de dúvida em seu ato comunicativo.

Em casa, o aluno fazia outros exercícios para fixação das estruturas, e uma idéia que partiu dos próprios alunos, a confecção de um caderno de receitas em que escrevem (com o auxílio do dicionário, do material dado em classe e outras fontes) não só as receitas trabalhadas em sala, mas uma espécie de diário, em que escrevem as redações pedidas pelo professor e podem acompanhar seu progresso no que diz respeito a escrita.

O curso que realizamos não tem um caráter institucional, assim, uma prova escrita nos modelos tradicionais foi eliminada. A avaliação final – oral/ escrita – também acompanha o ritmo agradável da aula, em que os alunos são convidados a apresentar suas receitas prediletas aos companheiros, dizendo o porquê, e distribuindo aos companheiros seu texto em italiano. O texto é devidamente corrigido pelo professor antes da entrega aos companheiros.

3. A confecção dos pratos

Como vimos, o tema 'culinária' permeia toda a unidade didática, sendo objeto para a motivação, para a fase global, a análise, reflexão e síntese dos conteúdos, sua verificação e recuperação, além da avaliação final.

Em todas as unidades, a receita aparece como texto para a fase global – será objeto de análise e reflexão, mas também o prato a ser elaborado durante a aula. O material autêntico selecionado é baseado nos objetivos propostos para cada unidade, isto é, com base nas competências que se quer trabalhar em cada percurso didático.

Para tanto, procuramos seguir um tema: cada unidade didática, além dos objetivos e conteúdos, foi pensada para fornecer informações e promover o conhecimento das diferentes realidades culinárias e culturais dentro do território italiano, contrapô-las à realidade brasileira ou à noção que temos da cultura italiana. Assim, esforçamo-nos em selecionar receitas características que, de certa maneira,

são já ligadas à noção que se faz do país em solo brasileiro.

Cada encontro prevê a preparação de dois pratos⁵³: um *primo* e um *secondo piatto*. Quando chegam ao curso, os alunos são recepcionados com um *antipasto* (de fácil preparação) feito pelo professor (e ajudantes). Assim, durante as fases de motivação e global, os alunos já ‘degustam’ um pouco da cultura italiana, totalmente envolvidos na experiência. Nessa fase o professor incentiva a descoberta do texto, dos elementos a serem analisados, mas pouco interfere na forma. Por sentirem-se já parte do acontecimento, naturalmente começam a usar a língua italiana para as discussões com os companheiros e com o todo o grupo nas atividades propostas.

Após a fase global, a análise e reflexão de algum aspecto apresentado no texto (geralmente ligado ao preparo do *primo piatto*), inicia-se a preparação dos pratos. Todos os estudantes participam da execução das receitas: o professor divulga o cardápio do dia e distribui as tarefas entre os convivas. A ‘classe’ é dividida em dois grupos que farão ao mesmo tempo os dois pratos.

Durante a confecção dos pratos, os alunos são convidados a utilizar as estruturas analisadas e aprendidas na fase anterior, recordar palavras que dizem respeito ao setor culinário aprendidas na fase de motivação, além de interagir com os companheiros em língua italiana. Nesse momento a prática oral é um pouco mais controlada, e o professor faz correções não só quando é requisitado, mas quando vê que o ato comunicativo está prejudicado em língua italiana, isto é, a conversação está prestes a ser em língua portuguesa. Ainda que aqui adote uma postura um pouco diferente, continua a ter um papel coadjuvante no evento lingüístico.

A fase de preparação da comida se revela um momento para o contato com a linguagem do setor culinário, ou seja, o léxico, a estrutura textual da receita, etc, mas também um momento de falar da vida quotidiana, de conhecer os companheiros, de conviver com a cultura italiana, objetivos primeiros de nossa proposta.

⁵³ Exceto o primeiro encontro em que são preparados os *Tortellini*. A receita é difícil, requer um tempo de preparo muito grande, além de poder ser considerada um *piatto unico*.

Terminada a fase de preparação, enquanto esperam a comida, os alunos são submetidos a outras atividades de reemprego, seja oral ou escrito, em que continuam a praticar as estruturas apresentadas durante a aula.

A refeição é acompanhada de uma conversa sobre o menu do dia, suas características e relevância na cultura italiana. O professor conta fatos interessantes e importantes da receita, qual região da Itália o prepara, e abre espaço para discussões. Embora os pratos preparados no curso fossem relativamente famosos, as conversas trazem a tona uma Itália desconhecida.

Ao final do encontro os alunos recebem o *dessert* (também preparado antecipadamente pelo professor e ajudantes, e que seguia o tema da unidade didática), fazem-se novos grupos de trabalho para lavar a louça e pôr a cozinha em ordem, e assim terminar o encontro.

Ressaltamos que a aula não termina aqui e que os alunos são convidados a escrever um texto para a aula seguinte, praticando o que foi visto em classe, seja do ponto de vista formal, seja do ponto de vista comunicativo.

Assim, temos a idealização do curso em sua completude, dividido por unidades didáticas que visam a formação lingüística e sociolingüística do aluno, o desenvolvimento das habilidades oral, escrita, de leitura e de compreensão auditiva, além da interação entre os participantes e a cultura italiana. Os conteúdos são baseados nas competências comunicativas que se deseja para um aluno nível A1/ A2 e o curso é baseado na realização de tarefas, como proposto no *Quadro*. Essas tarefas são de caráter comunicativo, uma vez que pede que os alunos compreendam, negociem, e expressem significados para alcançar um objetivo comunicativo (*Quadro*, 2002: 192) e funcional: a realização do prato. A cozinha é uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não se configura como um local para tal atividade, eliminando a ansiedade que se estabelece em sala de aula e contribuindo para que o aluno desenvolva tarefas como cozinhar e conversar,

atividades por ele realizadas quotidianamente.

A execução do prato e a sua degustação se configuram como a realização bem sucedida do ato comunicativo, mostrando que o aluno é capaz de realizar as atividades ao qual está habituado em qualquer língua e o resultado é a ampliação do conhecimento e de sua visão de mundo.

Capítulo 4

Curso experimental de italiano por meio da culinária

O curso foi idealizado para um público de no máximo dez alunos, um número relativamente pequeno quando pensamos em um curso de línguas, mas expressivo dentro de uma cozinha, em que todos devem interagir para a realização das atividades comunicativas em italiano e para a execução do prato.

Levamos a idéia a várias escolas, mas o nosso principal problema foi arrumar um espaço, uma cozinha que comportasse o número de alunos, que fosse capaz de integrar ambientes e criar o clima almejado para o curso. Encontramos esse espaço no salão de festa do prédio em que moramos e, com o apoio de alunos e professores das instituições em que lecionamos, conseguimos a adesão de 8 (oito) alunos⁵⁴ para a experiência.

Esses alunos, de faixa etária bastante heterogênea – de 20 a 40 anos – e que não possuíam nenhum conhecimento prévio da língua (embora um saber inconsciente parecia existir), participaram de seis encontros, de 4 (quatro) horas cada, perfazendo um total de 24 horas. As reuniões aconteceram nos meses de março/ abril de 2008, com reuniões aos domingos, das 17:00 às 21:00.

Os quatro primeiros encontros foram dedicados às unidades didáticas propostas nessa dissertação. Nelas pudemos trabalhar elementos gramaticais, aprender palavras relativas ao campo conceitual 'culinária' mas também transpor a experiência para a vida real. Os alunos eram incentivados a falar de si e de seus hábitos após a apresentação de uma nova estrutura.

⁵⁴ Percebemos que oito pessoas é já um público razoável dentro da cozinha e talvez se tivéssemos tido a adesão dos 10 previstos o resultado não tivesse sido o mesmo. A cozinha comportava mais alunos, mas a experiência seria comprometida, uma vez que não poderia ser dada a mesma atenção a todos os participantes.

Nos dois últimos encontros abrimos espaço para as receitas e histórias dos próprios alunos⁵⁵. Ali os alunos apresentaram algo que conheciam da cultura italiana e o que tivemos foram receitas da avó, doces que gostavam de preparar (mesmo que não fossem italianos), ou ainda comida pronta de um restaurante da região.

A seguir explicitaremos alguns pontos que consideramos relevantes na realização do curso experimental:

1. La cucina all'italiana

Como escrevemos anteriormente, a cozinha se define como um lugar para o convívio e pode, em uma aula de língua estrangeira, proporcionar o clima almejado pelas abordagens comunicativas: o aluno pode ser agente do processo à medida que 'põe a mão na massa', seja com a língua ou com a comida, convencendo-se de que sua ação e o contato com os companheiros são importantes para a evolução de sua aprendizagem.

A cozinha em que realizamos o curso é dotada de todos os equipamentos necessários: fogão, geladeira, panelas, microondas, além de uma bancada para o preparo das receitas. A bancada divide o espaço dos equipamentos e a parte convival, isto é, o salão onde se encontram mesas e cadeiras, o que proporcionou maior interação na realização das atividades. Os alunos que descascavam os alimentos atrás da bancada ou nas mesas dispostas do outro lado conversavam tranquilamente com quem cozinhava diante do fogão, ou com quem ajudava na lavagem da louça.

Foram incorporados ao cenário equipamentos de multimídia como uma televisão, um aparelho de DVD e um aparelho de som (com mp3) utilizados na apresentação dos textos autênticos selecionados para as unidades didáticas. Equipamentos próprios da sala de aula, como a lousa e a caneta para o quadro branco para a explicitação de uma estrutura, a apresentação de uma palavra quando

⁵⁵ Os encontros funcionaram como um espécie de avaliação (oral e escrita) de quanto o curso foi capaz de contribuir para a aquisição/ aprendizagem do italiano. Trataremos da experiência mais adiante.

solicitada, etc, também estavam lá. Esses equipamentos auxiliam a atuação do professor de língua, que pode enriquecer o ensino tornando-o mais variado e interessante, uma vez que o aluno é exposto a uma série de *input* lingüísticos e sociolingüísticos de diferentes naturezas.

Depois do uso dos equipamentos de multimídia para atividades de compreensão auditiva, o ambiente era enriquecido com músicas italianas de diferentes períodos, ritmos e cantores. As músicas eram apreciadas, comentadas, e incentivaram a participação dos alunos nos encontros subseqüentes, que traziam suas contribuições musicais para o jantar.

Outro elemento que incentivou o debate sobre as manifestações culturais italianas foi a decoração do ambiente. Primamos para que este remetesse à Itália e a sua cultura. Na entrada do salão afixamos um pano-de-prato com o mapa da Itália em que, ao longo da bota, são expostos alguns ícones culturais, produtos típicos das regiões, etc. Em todas as aulas (durante todo o encontro) os alunos procuravam a região em que o prato do dia era executado, comentavam os produtos, as manifestações culturais que eram ali mostradas.



Pano de prato

As toalhas de mesa constituíram talvez uma aula à parte. Nelas são retratados pratos característicos do país, monumentos, estátuas, igrejas, manifestações culturais, autores, enfim, símbolos que representam a Itália. Foi interessante ver em cada encontro o interesse pelos desenhos ali retratados, a descoberta de cada um, a reação diante do conhecido e o interesse pelo desconhecido que, durante a semana, gerava e-mails, discussões e pesquisas, que eram relatadas no jantar seguinte.



Livros de receitas italianas, revistas de turismo, entre outros materiais cartáceos também faziam parte do cenário e ao final de um encontro, ou enquanto esperavam o prato, ou ainda que os companheiros terminassem a atividade, sempre se via um aluno lendo, descobrindo e contando aos companheiros as informações ali contidas. O material era em língua italiana, sendo aquele um momento de leitura na LE. Mesmo que se configurasse como uma leitura rápida (*scanning* em inglês), já incentivava a discussão de hábitos e costumes do povo italiano.

O *Quadro* (capítulo 5), como já explicitado anteriormente, divide as competências gerais que um estudante de língua estrangeira deve atingir em **saber**, **saber fazer**, **saber ser** e **saber aprender**. Uma outra subdivisão posterior propõe, dentro da categoria de saber, a consciência de mundo, a sociocultural e a intercultural.

Como exposto no capítulo dois, como **sociocultural** entendemos o conhecimento da sociedade, da cultura do país de que se estuda a língua, mas também um remédio contra os estereótipos que um aluno possivelmente é portador. Essa competência é adquirida por meio da **intercultural**, ou seja, da capacidade de relacionar a cultura da língua materna com a outra, recolher os traços distintivos, suas semelhanças e diferenças. Percebemos que o ambiente pode ser um grande aliado nesse processo de aquisição da cultura, uma vez que os alunos são chamados a usar várias estratégias para aprender, conhecer e reconhecer o mundo da língua que se está estudando.

A cozinha se configurou como tal e, além de estimular a consciência cultural do aluno, contribuiu para manter o clima relaxado e de prazer na aquisição da língua estrangeira. Ali pudemos verificar a motivação constante dos envolvidos, seja na elaboração dos pratos ou na realização dos exercícios. Pudemos, enquanto professores, caminhar pela classe, aproximarmo-nos ou afastarmo-nos dos estudantes de acordo com o momento e da atividade proposta, ter contato com todos, incentivar e participar das conversas que se estabeleciam entre os alunos. Acreditamos que a atmosfera agradável que se criou nos encontros foi consequência também da capacidade de integração que a cozinha, de uma forma geral, proporciona.

2. Organização dos encontros

Os jantares tinham duração de quatro horas e, nesse período, tínhamos a tarefa de preparar um ou dois pratos, expor os alunos a um *input* lingüístico, apresentar ‘estruturas’ e praticá-las, além de degustar os pratos.

Confessamos que essa não foi uma tarefa fácil. No primeiro encontro, por exemplo, escolhemos como receita principal os *Tortellini in brodo*, receita tradicional da região da Emilia Romagna. Selecionamos a receita porque no material autêntico de áudio selecionado para a apresentação de elementos lingüísticos/ sociolingüísticos,

(comprar algo, discurso formal/ informal, perguntar como uma pessoa está) uma senhora compra os ingredientes para preparar essa receita.

A aula começou com a apresentação do vocabulário-base da cozinha, atividades de interação para que os alunos se conhecessem e fossem já estimulados a falar em língua italiana. A confecção do prato começou depois de aproximadamente 1h30 e por se tratar de uma receita trabalhosa, demoramos muito na sua execução e, em algum momento o foco deixou de ser a aula e passou a ser o prato. As quatro horas previstas se tornaram sete e o rendimento não foi como esperávamos.

Os encontros seguintes foram organizados de maneira diferente: o professor preparava antecipadamente o *antipasto* e o *dessert*, deixando para os alunos somente a execução do(s) prato(s) principal (principais). Os alunos eram recebidos com o antepasto e, enquanto esperávamos a chegada de todos, revisávamos conteúdos das aulas anteriores, corrigíamos exercícios e líamos o texto preparado em casa (*compito della settimana*). Com a chegada de todos os participantes, fazíamos com que eles arrumassem a mesa, sendo este também um momento de revisão de léxico e conteúdo (números, forma de cortesia, etc). Começávamos a unidade didática propriamente dita com a motivação, a apresentação do texto (que podia ser escrito/oral), exercitávamos o conteúdo a pouco apresentado e chegávamos ao momento da execução do prato. A partir do segundo encontro as receitas escolhidas eram necessariamente fáceis, rápidas e pouco trabalhosas, para não se repetir o que aconteceu na primeira aula.

Durante a preparação da refeição os alunos eram incentivados a utilizar as estruturas aprendidas anteriormente, fazendo-se perguntas sobre a família, os hábitos, perguntas de apresentação, a fim de exercitar o conteúdo aprendido.

Quando a comida estava pronta, todos nos sentávamos à mesa, comíamos e conversávamos. Nesse momento o professor podia introduzir um novo conteúdo para

a prática oral⁵⁶ que, enquanto se esperava o segundo prato, era trabalhado também na apostila, por meio de um exercício escrito. Comíamos o segundo prato, a sobremesa que já estava pronta e juntos arrumávamos a cozinha para o encerramento do encontro.

Essa segunda forma de organização pareceu-nos mais eficaz, pois os alunos eram convidados a usar suas habilidades orais, mesmo que ainda pequena, durante todo o encontro. O prato preparado era rápido, mas ainda assim, genuinamente italiano, o que instigava e criava situações para a discussão. Ressaltamos que os pratos preparados antecipadamente pelo professor também caracterizavam o país e faziam referência ao assunto tratado na aula. Embora as receitas não estivessem no material dado aos alunos, eram posteriormente disponibilizadas e, na semana seguinte, sempre tinha um aluno que as tinha preparado e que contava aos outros a experiência, como o prato tinha sido recebido pela família, etc.

Com essa nova forma de organizar a aula pudemos dar mais ênfase à comunicação, ao saber fazer com a língua (e outros aspectos) e à interação dos participantes em língua italiana. Percebemos que, embora a concentração na preparação do prato fosse importante, não era o foco da aula, e sim o resultado de uma autêntica interação lingüística.

3. As receitas e as atividades propostas

Como dissemos no capítulo anterior, para exercitar as diferentes habilidades envolvidas na aprendizagem/ aquisição da língua estrangeira, fizemos uso do material autêntico didatizado.

Os textos eram, em sua maioria, do gênero textual 'receita', classificado como instrucional, uma vez que tem como objetivo maior permitir que o usuário, seguindo as instruções nela contidas, seja capaz de prepará-la. Quando o texto não pertencia ao

⁵⁶ Esses exercícios tinham sempre como objetivo a conversação, a interação entre os alunos, o saber fazer com a língua italiana.

gênero em questão, tinha, de certa maneira, uma ligação com o tema da cultura culinária.

Em nosso percurso didático, o texto de caráter culinário aparece primeiramente como **motivação** para o encontro, uma vez que a reunião acontece para a degustação de um prato. É também motivação no que concerne à aula de língua estrangeira, já que as atividades de pré-leitura ativam os processos mentais necessários para promover a aprendizagem e antecipam as fases seguintes da unidade didática.

Enquanto elemento da **fase global**, o texto receituário é mostrado, seja escrito ou oralmente, ativando os sentidos dos alunos. É a exposição à língua em uso sem intervenções analíticas ou fragmentadas. Na fase posterior, da **análise, reflexão e síntese** será alvo de uma reflexão mais detalhada, seja no âmbito lingüístico ou comportamental.

A receita ganha ainda duas outras funções: é *input cultural*, já que possibilita um momento de interação e discussão da cultura da LE por meio da sua cultura de partida, e um maior entendimento das duas culturas, a chamada consciência intercultural. É ainda uma espécie de **avaliação** do encontro, um momento de colocar os dados verificados em aula em relação com o sujeito que as determinou, com a personalidade de cada um, com o projeto educativo, com os objetivos, com os resultados gerais da aula e com as expectativas do professor (*Quadro*, 2003: 218).

Assim, a receita (e suas variações) está em todo o caminho e deve ser trabalhada por meio de atividades diferenciadas para o alcance dos objetivos propostos para o curso.

A dinâmica utilizada nas aulas de italiano por meio da culinária está baseada no princípio do **prazer**: prazer em estar em companhia, em cozinhar em conjunto, em falar a língua italiana e aprender mais sobre o país. O princípio do prazer é também um elemento fundamental do jogo e da experiência lúdica, tipologia da maioria das atividades propostas nesse curso.

Brincando é possível entrar em contato com o mundo externo. No caso de jogos em grupo, é necessário o contato entre os participantes para que todos se divirtam e, ao mesmo tempo, aprendam. Aprendem porque o jogo possibilita o exercício de uma **técnica** e sua aplicação cada vez mais eficaz para o sucesso do próprio jogo e do processo.

Em nossa cozinha, o jogo contribuiu para manter em alta a motivação e reforçou a validade operativa de ambas as atividades: quem participa dos dois processos – cozinhar e brincar – deve agir seguindo e aplicando regras precisas.

Mezzadri (2003: 312 -315) escreve que a execução de um jogo leva a uma maior concentração tanto do processo para o desenvolvimento corrente da atividade (por meio do respeito às regras, por exemplo), quanto sobre o resultado: o sucesso é um dos motivos que impulsiona a brincadeira, que mantém em alta a motivação, mas principalmente, que incentiva a busca pelo prazer.

No curso experimental, as atividades de **reemprego**, principalmente oral, tinham caráter lúdico. As atividades previam principalmente a **interação** entre os envolvidos, e começaram com um grau estritamente guiado, isto é, eram atividades baseadas no uso de estruturas pré-determinadas que, à medida que o aluno adquiria conhecimentos lingüísticos e se tornava mais autônomo no processo, tomavam formas menos guiadas, mais livres no que diz respeito à produção.

Optamos pelos jogos guiados, pois o curso foi pensado para um público de alunos que não tinham conhecimento prévio da língua. As atividades guiadas dão, nesse contexto, maior segurança na produção em língua estrangeira. Caon (2004: 23) escreve que por meio do jogo e da brincadeira, dados da realidade são assumidos e reelaborados e os conhecimentos se expandem e se organizam em redes conceituais cada vez mais complexas, em um *continuum* dinâmico que vê o aluno intrinsecamente motivado, protagonista do seu percurso formativo.

Por essas características, pouco nos atemos nas explicações gramaticais. As regras eram expostas e analisadas pelos alunos. Uma vez que tinham tomado

consciência do processo, o professor colocava um esquema na lousa que serviria também como estrutura a ser exercitada durante o jogo. A fixação das estruturas era feita por meio da repetição no decorrer da brincadeira. Após a prática, fazia-se uma nova discussão e exercícios mais aprofundados eram feitos em casa.

O jogo não foi só utilizado na fase de reemprego. Da motivação a avaliação, os jogos se alternavam de acordo com os objetivos. Embora a interação fosse uma constante, foram realizados jogos para o exercício de elementos estruturais, lexicais, ortográficos, fonológicos, etc e os alunos eram incentivados a solucionar um problema, a brincar com a língua (e com a comida).

4. A língua em classe

Como já dito anteriormente, o ambiente e a atmosfera do curso aqui proposto procuram incorporar o aluno no contexto italiano; o aluno lê textos em italiano, ouve canções italianas, vê filmes em que a língua utilizada é italiana e o professor fala todo o tempo em italiano. Assim, o aluno é incentivado a usar a língua, mesmo que com estruturas erradas, desde o início. Almeida Filho (2000) acredita que para aprender uma nova língua é necessário contato, experiência com e na LE e isso é estabelecido por meio de *input* que os alunos se esforçam para compreender e que é gerado no próprio contato em sala de aula e nas suas extensões. O autor apresenta ainda o 'ambiente' como uma bolha de imersão e de uso da língua-alvo; o aluno entra dentro dessa bolha e realiza ações, criando e se envolvendo com a nova língua, sem empreender muita análise consciente do sistema.

Elisabetta Santoro (2007: 174) apresenta como essencial no ensino baseado em 'tarefas' a integração de diferentes abordagens que privilegiam ora o significado da tarefa, ora a forma lingüística (aspectos lexicais, morfossintáticos, culturais e interculturais, ou só escritos áudio-visuais, etc). Em nosso projeto, o jogo serve para a fixação de estruturas (lexicais, morfossintáticas, etc) e, alternado a esse, o aluno tem a tarefa de preparar o prato, o que nos leva ao conceito de ação, da tarefa (*task*) como

um período de esforço auto-sustentado por cada aluno (bem sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido. (Prabhu, 1987). Enquanto os alunos estão desempenhando tarefas, eles estão também usando a língua-alvo de maneira significativa, para a realização de um objetivo real.

Dentro de uma abordagem comunicativa baseada em tarefas, os papéis do professor e do aluno foram redimensionados. O professor age como **conselheiro ou orientador**, respondendo às perguntas do aluno, **monitorando** seu desempenho. Outras vezes o professor deve ser um **co-comunicador**, engajando-se em atividades comunicativas com os alunos (Almeida Filho: 2000).

Com relação aos estudantes, ainda segundo Almeida Filho, estes são acima de tudo **comunicadores** estando ativamente engajados na negociação do significado, tentando se fazer compreendidos, mesmo quando seus conhecimentos da língua-alvo são notoriamente incompletos. Eles aprendem a comunicar-se comunicando, e devem ainda assumir o papel de **negociadores** e atingir interdependência, reconhecendo a responsabilidade de sua própria aprendizagem e dividindo esta responsabilidade com outros alunos e com o professor.

Em nossa experiência pudemos observar que a utilização da língua-alvo era um anseio dos alunos. Nas duas primeiras aulas, muito mais centradas na aquisição/aprendizagem de estruturas, palavras, etc, foi possível verificar alguma tentativa de discussões em língua italiana. No terceiro encontro já pudemos notar uma certa 'independência' no processo de produção dos alunos. Dissemos no primeiro parágrafo deste capítulo que um saber inconsciente da língua já parecia existir nos participantes, pois o avanço na utilização da língua foi significativo.

Na terceira aula discutimos a Dieta Mediterrânea. A aula começou com a leitura de um texto que falava do tema e a leitura foi realizada por meio de uma atividade de *Cooperative learning*. O exercício tem como objetivo levar o aluno a adquirir autonomamente novos conhecimentos, ajudado pelo grupo no qual cada aluno tem um papel fundamental para a interpretação do texto inteiro. Todos os trechos são

importantes para a resolução do questionário final que é respondido com um grupo de alunos que leu, cada um, um trecho do texto.

O texto era relativamente fácil, mas continha muitas palavras desconhecidas. Após uma primeira leitura, os alunos perguntaram ao professor o significado das palavras ignotas e fizeram uma segunda leitura individual para um melhor entendimento do texto. A seguir, em duplas com o mesmo trecho em mãos, fez-se uma discussão para a interpretação do material. Nessa atividade, o professor pouco interferiu, sendo a atuação do aluno na língua estrangeira a única forma de ‘comunicação’ com o companheiro. Na terceira fase da atividade, os alunos discutiram o texto com participantes que tinham lido pedaços diferentes e depois, com esse grupo, responderam ao questionário. Ali pudemos verificar que todos se ajudavam e utilizavam a LE, como no exemplo:

Grupo 2
 A1: Bene, per dimagrire con la dieta mediterrânea, cosa si deve mangiare?
 A2: Rispondo io... (lendo o texto) la giornata tipo per dimagrire comincia a colazione, scrivi lá...
 A1: come si scrive, tutto... como é que é?
 A3: attaccato?
 A1: è, attaccato?
 A2: No, a (pausa) colazione.
 A1: colazione?
 A2: è quello che si mangia alla prima ora della mattina.
 A1: Ah
 A2: Ah... agora eu aprendi (risos)

Ao analisar a transcrição acima, pode-se observar com relação à construção do processo de ensino/ aprendizagem a produção de turnos pelos alunos, criando assim possibilidades de os alunos experimentarem uma situação de oralidade articulada na forma conversacional da língua-alvo, aspecto importante para o desenvolvimento de habilidades como a fluência.

Outro aspecto positivo observado nesta tarefa é a possibilidade de os alunos discutirem pequenos ajustes para uma melhor atuação do colega. Como no trecho:

A1: *“ah, si mangia 2 fetta?”*
 A2: *“acho che è 2 fette, né?”*

A1: *ah è, plurale... fetta, fette.*

Ou:

A2: *caffè con due fette biscottate...*
 A4: *Caffè più fette?*
 A2: *(traduz) café mais duas fatias de alguma coisa.*
 A4: *Ah, do quê?*
 A3: *acho que è torrada, né prof?*
(o professor confirma com a cabeça)
 A1: *come si scrive?*
 A2: *con doppia T: B I S C O T T A T E.*
 A1: *Grazie.*

Na mesma aula, na apresentação do prato a ser preparado no dia, o professor pediu que, antes que escutassem o áudio de um italiano contando como faz a receita, dissessem eles como preparavam o *Spaghetti al pomodoro*. O professor distribuiu uma lista de verbos de cozinha para praticar os verbos aprendidos no encontro anterior, fez uma pequena revisão, e deu alguns minutos para a produção individual. Além de praticar os verbos no presente do indicativo, a tarefa tinha como objetivo antecipar o léxico e o conteúdo do áudio.

No momento de apresentar sua 'receita' de *Spaghetti* aos companheiros, vimos exemplos de produção como o texto a seguir:

A1: *Bene, come prepari o spaghetti?*
 A2: *Io faccio bollire l'acqua, metto la pasta per cuocere, pello i pomodori e spezzetto l'aglio e la cipolla. Apro la panela (come si chiama mesmo?)*
 A1: *È pen.... ai não sei...Insegnante, com' è panela?*
 Prof: *Pentola.*
 A2: *Ah é, Apro la pentola, sofrigo i pomodori e la cipolla con il sale e condimenti, e aglio e olio*
 A3: *Olha, la stessa seqüência che io... la frase iguale, se quiser copiar tá iguale. (risos).*

Percebemos que a produção é permeada pela interlíngua, isto é um sistema em contínua transformação que vai da língua materna a língua-alvo. É a norma que o próprio falante cria e hipotetiza para a língua estrangeira. O aluno se esforça para produzir em LE, mas suas limitações lexicais, sintáticas e morfossintáticas fazem do texto um misto de língua materna/ estrangeira. Em um currículo baseado em tarefas é

possível que se tenha um aumento de erros ao longo do processo, a possibilidade de maior fossilização, ou seja, uma interlíngua baixa, estacionária ou de lento desenvolvimento, mas não que a atuação professor não possa minimizar esses efeitos durante o curso.

Outro excerto da aula mostra que o aprendiz, mesmo com a interlíngua, possui uma gramática interna⁵⁷ que lhe possibilita fazer inferências sobre o funcionamento da LE. Ele usa o passado, mesmo que ainda não visto em aula e é bem sucedido na produção:

A1: Ui... ho fatto una confusione... ho ascoltato (?) per tentare (tentare??) capire e le...leggere il testo... ho fatto tutto insieme...
 Prof.: Ma non era per leggere il testo, era solo per ascoltare...
 A1: lo ho bagunçato tutto (risos)... scusa.

A correção por parte do professor deve ser feita de maneira a não levantar o filtro afetivo do aluno. Deve escolher o momento e o que corrigir, se aquilo é realmente importante para o entendimento da fala e, a sistematização de uma estrutura nova, quando não pertencente ao contexto, é feita apenas quando detectada a necessidade pelo professor ou sinalizada pelo aluno. Almeida Filho (2000) diz que essa sistematização pode ocorrer na forma de tarefas pré-comunicativas ou capacitadoras que podem ser realizadas em várias partes da aula, antes, durante ou depois da realização das tarefas comunicativas. Segundo o autor, o uso dessas atividades capacitadoras pode servir para cortar caminhos, apaziguar expectativas formalistas, baixar o filtro e até evidenciar estruturas que levariam muito tempo para que os alunos as adquirissem só por meio do uso espontâneo.

Interessante também foi verificar a importância do ambiente na resolução de mal-entendidos. O ambiente criado pelo uso de tarefas é de construção de significados na língua-alvo com o objetivo final de se obter algum resultado pré-estabelecido, no

⁵⁷ Chomsky (1970) afirma que cada ser humano possui um mecanismo inato de aquisição lingüística baseado em uma língua universal, na capacidade de formular hipóteses e a possibilidade de verificar as hipóteses por meio do *feedback* sobre os resultados produzidos. Bruner (1987) agrega que a *performance* é capaz de confirmar as hipóteses.

nosso caso, o prato (e outras atividades paralelas). Enquanto os alunos vivenciam oportunidades de interação e negociações para a realização das tarefas, podem ocorrer mal-entendidos que, no contexto da cozinha era facilmente resolvido pelo próprio ambiente ou pela atuação dos próprios alunos ou do professor como no caso a seguir:

No texto tinha a palavra *melanzana*, vista no encontro anterior, mas esquecida por uma das alunas. Ela pergunta para um dos companheiros, o que era *melanzana* e ele desenha em seu material algo que parece uma. Ela diz em voz alta:
 A1: Ah, abobrinha, né?
 A2: No, ma non mi ricordo il nome in portoghese... insegnante, cos'è melanzana?
 A1: È abobrinha, prof?
 Prof.: No, ha il colore viola, cioè, è quasi nera...
 (o professor desenha uma berinjela e a pinta de preto)
 A2: ah tá... não lembrei do nera... tá bom, ho capito...

A liberdade de falar em língua italiana se verifica também na correção por parte de uma das alunas a um outro participante que usa a língua portuguesa para falar algo que já sabiam falar:

Um dos alunos pedia permissão para colocar um dos ingredientes na panela:
 A1: Pode?
 A2: No, è: si può?
 A1: É vero, si può?
 A2: Penso che sì, metti...

A cozinha se configura também como um local em que a tarefa de realizar o prato é também motivação para a interação em língua italiana. O aluno se sente livre, mesmo no meio de uma atividade de contar fatos da sua vida em língua italiana como:

A3: (respondendo a uma das perguntas) ... il controllo della pressione...
 A2: pressione doppia S?
 A3: sì.
 A1: io verifico la pressione (??) di mi pazienti (??) Assim?
 Prof.: Sì, brava
 A2: lo non verifico la pressione...
 A1: Perché?
 A2: non lo so, non ho problemi.
 A1: meglio, no?

Assim, a insegurança inicial é superada pela valorização do sentido que sua fala, independente da presença da interlíngua, é capaz de influenciar na execução da

tarefa. O aluno se vê como agente ativo do processo, e embora a sistematização de estruturas esteja presente, ela não é a base da experiência.

5. A avaliação

Quando se fala em avaliação logo se pensa em uma prova do tipo tradicional, capaz de causar ansiedade, respostas negativas e filtros afetivos que, num curso como o proposto aqui, não faz o menor sentido.

Para o *Quadro* (cap. 9) a avaliação está inserida em uma perspectiva de sistema em que a palavra chave é qualidade. Não se trata somente de avaliar a *performance* lingüística do aluno, mas também a eficácia do método e do material utilizado, da função do professor, o grau de satisfação dos estudantes e do docente, o percurso educativo proposto, etc.

Mezzadri (2004: 161) diz que uma avaliação deve ser coerente com o que se quer testar e o que realmente se testa. Deve ainda estar de acordo com a proposta do curso e, sob a ótica humanista-afetiva, com o bem-estar do estudante.

Em nossa proposta, dedicamos os dois últimos encontros à avaliação do curso e de aspectos ligados às competências lingüístico-comunicativas, com particular atenção ao uso da língua '*como consequência lógica de uma impostação baseada na didática da ação*' (Mezzadri, 2003: 97).

Ao final do quarto encontro o professor deu um questionário para ser respondido em casa. Nele o aluno era levado a fazer um apanhado dos conhecimentos adquiridos durante as aulas, dizendo quem era, quantos anos tinha, o que gostava de fazer e o que fazia durante a semana, etc. O exercício também foi baseado no conceito de 'tarefa', em que, por meio da negociação, da interpretação, o aluno é capaz de exprimir significados para alcançar um objetivo comunicativo (*Quadro*: 192). O objetivo desta tarefa era verificar a capacidade de manipulação dos conteúdos dados em classe para a elaboração de um texto (oral/ escrito) de auto-apresentação, em que o aluno relatasse também a sua experiência diante da comida.

A atividade se mostrou produtiva, uma vez que os alunos tinham que, durante a semana, rever conteúdos lexicais e gramaticais para a elaboração do texto.

Quando propusemos o exercício, ainda no início do curso, pensávamos que cada aluno pudesse apresentar a sua receita e ensiná-la aos companheiros ali, no momento do encontro. Mas depois da experiência frustrada do primeiro dia, foram os próprios alunos, com base nos três outros jantares, que aconselharam a nova organização: cada um produziria o seu texto, escolheria a receita passível de ser realizada e, durante a semana, por meio de e-mails e discussões, aprenderiam a receita um do outro e escolheriam a que seria apresentada em classe. Apenas uma das receitas seria realizada, mas todos deveriam estar a par para participar e ajudar os outros companheiros. Seriam eles a reger o encontro.

O resultado foi surpreendente. Percebemos que durante a tarefa, os alunos interagiam na língua-alvo, seja entre os quatro alunos que ‘ensinavam’ a receita, seja com os outros que ajudavam na preparação. Todos conheciam a história do prato, qual a importância dele na vida (ou na história) de quem o tinha aconselhado e falavam dela, em língua italiana, para os colegas e para o professor.

As outras receitas que não tinham sido escolhidas para a preparação em classe não ficaram de fora. Por vontade própria, cada aluno trouxe uma ‘amostra’ de seu prato e contou para o grupo o seu relato, sempre auxiliado pelos colegas que já conheciam seu texto.

Pudemos verificar que a interação foi responsável pela aprendizagem dos alunos. Eles se sentiam e se colocavam como sujeitos relatando suas experiências reais, criando e comunicando algo com sentido para eles na língua-alvo. Assim, os objetivos para a interação oral (*“o aluno é capaz de interagir de maneira simples, com troca direta de informações simples sobre questões que tenham a ver com o trabalho, hábitos alimentares e o tempo livre. Responde a perguntas simples e faz análogas, toma iniciativa e responde a simples enunciados relativos a necessidades imediatas ou a argumentos muito familiares”*) e para a produção oral (*“É capaz de descrever ou*

apresentar uma receita, um produto, pessoas, condições de vida, tarefas cotidianas; indicar o que gosta e o que não gosta com frases simples ligadas entre si) estipulados para o curso puderam ser vistos.

Nos textos escritos, pudemos observar a presença de frases simples conectadas entre si com coesão e coerência. Talvez por termos proposto um número maior de atividades orais, verificamos muitos erros de ortografia, principalmente no que diz respeito às consoantes geminadas e empréstimos da língua espanhola (como o y no lugar de e, ex.: *io frigo il pollo com l'olio y condimenti come sale (...) mescolo tutto y mangio*). Mesmo assim, consideramos que alcançamos nosso objetivo para o curso: *o aluno é capaz de escrever simples mensagens, receitas e fatos cotidianos, usando frases ligadas por conectivos como "ma", "e" e "perché"*.

A avaliação, embora tivesse o objetivo de avaliar o curso e as competências adquiridas pelos alunos, não se constituiu como um teste formal. O clima colaborativo e não punitivo se manteve, graças à ação do professor, à consciência do aluno e ao clima criado no ambiente.

6. O projeto 'Sentidos da Língua Italiana'

No decorrer de nossa pesquisa conhecemos uma proposta semelhante ministrada pela professora Regina Gati na 'Aliança Cultural Italiana' no bairro de Pinheiros, São Paulo. É importante relatar a experiência e as impressões da professora para comprovar a nossa hipótese.

Regina Gati, que gentilmente contribuiu para o nosso trabalho, é professora particular de italiano há dez anos e presta serviços na escola há pouco mencionada desde 2005. Ali ministrou, entre março de 2005 e dezembro de 2006, seis edições do projeto que propunha ensinar italiano por meio da vivência na cozinha.

O curso tinha como *slogan*: "Aprender uma língua estrangeira da mesma maneira que se aprendeu a língua mãe". A proposta pretendia deslocar o foco gramatical para a imersão na oralidade e na audição, além da 'construção coletiva de

*um outro ritmo de aprendizado, que dá espaço para provar o sentido de cada palavra*⁵⁸.

Ela relata que com os dois primeiros grupos foram oito encontros, aumentados, nas versões posteriores, para 12. As reuniões aconteciam uma vez por semana (primeiramente nas tardes de sábado e depois, de manhã) com 15 participantes.

Devido ao grande número de participantes nas primeiras edições do curso, os encontros duravam em média 6 horas. Para a professora, o número de alunos e a confusão faziam a situação fugir do controle. Nas versões seguintes limitou a duração para 4 horas, reconhecido como um bom tempo, e um público de 8 alunos.

O nível de conhecimento da língua não era importante – tinha quem já falava um pouco e quem tinha ali o primeiro contato com o italiano. Para ela, era possível trabalhar com alunos de diferentes níveis já que não era objetivo do curso alcançar qualquer nível proposto pelo *Quadro*⁵⁹. O objetivo do curso era criar uma situação em que o aluno se sentisse confiante para falar em língua italiana.

Quando questionada sobre como aconteciam as aulas, a professora revelou que cada grupo funcionou de maneira diversa, já que a experiência também era uma novidade para ela. Regina considera o último grupo o mais maduro do ponto de vista da proposta.

Nessa edição, os encontros ocorriam aos sábados pela manhã, das 9 às 13h. Quando os participantes chegavam, a mesa já estava posta para o café-da-manhã e o aroma de café e pão fresco serviam para envolver o aluno na experiência.

Cada aluno que chegava se sentava à mesa e começava a conversar com os companheiros, a falar de sua vida cotidiana, do que tinha acontecido na semana anterior, *‘em um ambiente absolutamente informal, quase familiar que deixava o aluno*

⁵⁸ GATI, Regina. *Curso di italiano attraverso la culinária* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <paulag_freitas@yahoo.it> em 26/06/2008. Algumas partes de seu discurso serão literalmente citadas entre aspas e em itálico.

⁵⁹ Complementa dizendo: “(...) *o ambiente leva a compreensão e se talvez algo não fosse claro, a explicação ocorria naturalmente, assim como acontece com as crianças em fase de aquisição da língua materna*”.

a *vontade* para se expressar em língua italiana. Para auxiliar na tarefa de manter as conversações sempre na língua-alvo, a professora contava com dois assistentes, todos falantes de italiano. Esse momento do encontro durava aproximadamente uma hora e a produção oral era livre, com pouquíssima correção por parte do professor (a menos que o aluno solicitasse).

Ao final da refeição, passava-se a um segundo momento, em que era realizada uma atividade para exercitar as competências do aluno. Ela podia ser lúdica, de compreensão auditiva, a mostra de um filme ou a leitura de um texto que trazia sempre a cozinha como tema.

A professora conta que em nenhum momento a estrutura gramatical era o centro da aula. Quando os alunos tinham alguma dúvida, o professor corrigia, nesse segundo momento do encontro, de maneira mais controlada, direta e sistemática. Mesmo assim, confessa que foram poucas as vezes que precisou explicitar uma regra gramatical.

No terceiro momento do encontro era preparado o almoço. A proposta era sempre a realização de um prato fácil e rápido que remetesse à Itália. E assim, *'cortando, misturando, acrescentando, cozinhando, comendo, bebendo, e sempre falando'*, os envolvidos passavam uma outra hora do encontro.

Depois todos se sentavam à mesa para comer e falavam dos projetos para o fim de semana, para os próximos dias. Ao final, lavavam a louça, arrumavam a cozinha e terminavam o encontro.

Regina Gati pôde constatar que o método funcionava diante do previsto e proposto para o curso. O objetivo não era chegar a perfeição, mas o de permitir a qualquer pessoa de se comunicar em língua italiana, de se sentir a vontade em se expressar na língua, mesmo que ainda não a dominasse.

Como vimos, a ênfase está mais nas habilidades de produção e compreensão auditiva, além da interatividade do evento. Elas são a base do curso e, para a professora, depois que o aluno se vê proprietário dessas habilidades, pode transpô-las

para uma 'conversação escrita' via *Internet*, por exemplo, já que teve contato com textos escritos em língua italiana e se vale de seu conhecimento de mundo.

Após essa experiência, a professora acredita que é possível ensinar uma língua estrangeira sem o uso sistemático da gramática e de um manual, mas considera difícil que o método leve o aluno a um nível equivalente ao B1 ou B2 do *Quadro*. Mesmo assim, é convicta de sua eficácia, uma vez que o '*que se aprende, seja muito ou pouco, se aprende bem, isto é, se adquire*'.

Assim como a professora Regina Gati, nossos alunos também acreditam que a experiência funciona. No questionário avaliativo, os estudantes se mostraram satisfeitos com o curso e dizem aprender de uma maneira mais relaxada e prazerosa. Percebemos seu empenho na procura de informações, nas discussões que se estabeleciam além da tentativa constante de usar o idioma italiano para a conversação. A experiência incentivou alguns deles a procurar um curso de italiano regular na escola em que lecionamos e, depois do teste de nível, foram aceitos no segundo estágio, o que comprova que as atividades propostas no curso desenvolvem as competências envolvidas na aprendizagem da LE alcançando o estágio seguinte proposto pelo *Quadro*.

Conclusões

No decorrer desse trabalho vimos a importância do aluno em uma perspectiva guiada a ação. Nela o aluno é responsável pela construção do saber e a interação com os companheiros reforça o seu aprendizado. O professor é apenas um guia no processo, e sua função é colocar o aluno em contato com a LE, manter a motivação em alta e estimular o contato entre os discentes.

A partir da experiência aqui apresentada, pudemos verificar que a cozinha é um espaço com alto potencial para colocar o aluno no papel de sujeito de seu aprendizado, uma vez que deve interagir com os companheiros para a realização de tarefas. A participação do professor orienta o encontro em diferentes direções: ele define o tema de acordo com o conteúdo a ser apresentado, estimula a participação dos alunos e os mantém motivados do início ao fim do encontro, fazendo-os perceber que sua ação é importante para o sucesso do encontro e de sua aprendizagem.

Com esta dissertação constatamos que se comunicar em língua estrangeira independe do estágio de estudo. O aluno pode ser estimulado a utilizar a LE ainda nas fases iniciais de aprendizagem para a comunicação quando tem seu filtro afetivo baixo. Tudo isso mais uma vez depende do clima que se cria em classe, e a cozinha, caracterizada pela familiaridade, pelo acolhimento e informalidade, propicia o ambiente para a prática dessa competência.

Por fim, ensinar uma língua vai além da explicação de regras gramaticais e linguísticas; é uma maneira de colocar o aluno em contato com outra cultura. A Itália é reconhecida em todo o mundo pela culinária e este aspecto cultural é passível de ser trazido para um curso de línguas. No lugar da simulação de situações, usual em um curso de línguas, o aluno se vê em um ambiente que lhe permita agir em LE, vivenciar os costumes de um povo, conhecer a língua e reconhecer-se como sujeito, pois, a partir da sua cultura conhecerá muito mais da cultura do outro.

Bibliografia

AAVV (Gruppo CSC). *Buon appetito!* Roma: Bonacci editore, 2004.

AAVV (Gruppo Meta). *Uno. Corso comunicativo di italiano per stranieri. Primo livello. Libro studente*, Roma: Bonacci Editore, 1993.

AAVV. *Los alimentos em la lengua y la literatura italianas*. Cuyo: Editorial de la Facultad de Filosofia y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 2003.

AAVV. *Rivista In.it*, anno 5, nº 15. Perugia: Guerra Edizioni, 2005. [Número especial dedicado ao Quadro Europeu comum de referência para o ensino/ aprendizagem de línguas].

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes & BARBIRATO, Rita C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul/ Dez, 2000.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira In: *Revista Interação*, no 16, pp 33-38.

ARTUSI, Pellegrino. *La scienza in cucina e l'arte di mangiare bene*. Roma: Newton & Compton, 1999.

BACCIN, Paola G. *Terminologia Gastronômica*. Material disponibilizado nas aulas de pós graduação. São Paulo: USP, 19 de abril de 2006.

BACCIN, Paola Giustina. *Italianismos na terminologia gastronômica na cidade de São Paulo: um modelo de glossário*. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Letras). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

BALBONI, Paolo, *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore, 1994, 5ªed.

BEGOTTI, Paola. *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*. Venezia: (data) disponível em <http://venus.unive.it/filim>. Consultado em 14 de março de 2008.

BERNARDI, U. Cibi buoni da pensare. *Civiltà della Tavola*, nº 180, fevereiro de 2007. pp. 20-22.

BERTONHA, João Fábio. *Os italianos*. São Paulo: Contexto, 2005.

BOHN, Hilário Inácio e VANDRESEN, Paulino (org.) *Tópicos de lingüística aplicada – o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, UFSC, 1988.

BORNETO, Carlo Serra (org.). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci, 2004.

CAMPORESI, P. (1995). *Introduzione a P. Artusi, La Scienza in cucina e l'Arte di mangiar bene*. Torino: Einaudi.

CAMPOS, L. (10 de Agosto de 2005). *História da Dieta Mediterrânea*. Disponível em Site do Instituto de Metabolismo e Nutrição: <http://www.nutricaoclinica.com.br/content/view/334/17>. Acesso em 15 de Janeiro de 2007

CARDINALI, F.; BORELLI, P. *Dizionario della lingua italiana*. Napoli: Gaetano Nobile Editore, 1846. 2 v. p. 564. Disponível em: http://books.google.com/books?id=3JAHAAAAQAAJ&printsec=titlepage&hl=pt-BR&output=html&source=gbs_summary_r. Aceso em 12 fev. 2008.

CAPATTI, Alberto e MONTANARI, Massimo. *La Cucina Italiana. Storia di una cultura*. Roma-Bari: Editori Laterza, 1999.

CEPOLLARO, Amelia. *Come scegliere materiale televisivo autentico*. In Rivista In.it, anno 3, nº 3. Perugia: Guerra Edizioni, 2003, pp, 22-26.

COMODI, Anna. *Materiali autentici: selezione e uso nella didattica dell'italiano come lingua straniera*. Perugia: Guerra Edizioni, 1995.

CONFORTI, Corrado e CUSIMANO, Linda. *Linea diretta nuovo 1A*. Perugia: Guerra Edizioni, 2005.

Conselho da Europa. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições ASA, 2001

- Consiglio d'Europa. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia, 2002.
- CONSIGLIO, Alberto. *Storia dei maccheroni*. Roma: Newton & Compton, 1997.
- COSTA, D. N. M. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU/ EDUC, 1987.
- FLANDRIN, J.L. e MONTANARI. *História da Alimentação*. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.
- FRANCESCHI, G. Italiani d'America. *Civiltà della Tavola*, 5, fevereiro de 2007.
- FREDDI, Giovanni. *Glottodidattica – fundamenti, metodi e tecniche*. Torino: Utet libreria, 2002.
- FROSINI, G. L'italiano in tavola. In: P. TRIFONE, *Lingua e identità, una storia sociale dell'italiano* (pp. 41-63). Roma: Carocci, 2006.
- HILL, Archibalda (org.) *Aspectos da Lingüística Moderna*. São Paulo: Cultrix, 1998.
- KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamom Press, 1982.
- LA PIZZA: la tradizione in cucina. *Speciali di Arte in Cucina*. Milão: Edizioni Mimosa. Ano I, nº 1, pp. 06-11.
- LEFFA, Vilma. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H.; VANDRESEN, P. *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionamento In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2002.

- MAZETTI, Alberto e BAGIANTI, Maria Rosaria. *L'italiano a tavola: imparare l'italiano cucinando*. Firenze: Le Monnier, 2003.
- MEZZADRI, Marco e BALBONI, Paolo. *Rete!1 – corso multimediale d'italiano per stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni, 2000.
- MEZZADRI, Marco. *I Ferri Del Mestiere*. Perugia: Edizioni Guerra, 2003.
- MEZZADRI, Marco. *Il Quadro comune eropeo a disposizione della classe: un percorso verso l'eccellenza*. Perugia: Guerra Edizioni, 2004.
- MONTANARI, Massimo. *Il cibo come cultura*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2006.
- OLIVER, J. *A Itália de Jamie*. São Paulo: Globo, 2005.
- ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento lingüístico – para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PASSEL, Frans Van. *Ensino de línguas para adultos*. São Paulo: Pioneira/ Edusp, 1983.
- PECCIANTI, Maria Cristina. *Storie della storia d'Italia*. Firenze: Manzuoli Editore, 1988;
- PINTO, H. G. *Blog Seu Paulo*. 15 de novembro de 2007, disponível em <http://nbjolpuc.wordpress.com/2007/11/15/pizza-o-prato-que-e-a-cara-de-sao-paulo/>, Acesso em 15 de janeiro de 2008
- RAMOS, Vitor *et alii*. Pressupostos teóricos do método. In: *O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977, p. 37.
- RIVERS, *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- SANTORO, Elisabetta. *Da indissociabilidade entre ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

- SEBASTIANI, D. P. & GIACOBBI, *Civiltà italiana*. Perugia: Guerra Edizioni, 2002;
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Sociais*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- SOBRERO, Alberto. *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Roma-Bari: Laterza, 2002.
- SOUZA, João Gustavo. Das lavouras para os restaurantes. *A Tribuna*, Crisciúma, 15 de junho de 2007. Entretenimento, Entrevista concedida a Milena Nandi. Disponível em <http://www.tribunanet.com/home/site/ver/?id=51228>, consultado em 15/05/2008.
- SPAGNUOLO, Isabella. Língua e gastronomia. In: *Civiltà della tavola*, nº 179, gennaio 2007, p. 35
- TREFZER, *História da Gastronomia*. São Paulo: Senac, 2002.
- TRIFONE, Pietro (org.). *Lingua e identità*. Roma: Carocci Editore, 2006.
- TROMBACCO, T. La cultura della pasta. *Civiltà della Tavola*, nº 181, março de 2007. pp. 24-25.
- VISSANI, M. *Regioni d'Italia dall'A alla Z*. Firenze: Giunti Gruppo Editoriale, 1999.
- Vocabolario etimologico della lingua italiana*. <http://www.etimo.it/?term=sapere>. Consultado em 04 de março de 2007
- WEIDENHILLER, Ute. La competenza interculturale. In: BORNETO, C. S. *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci Editore, 2004.
- ZIGLIO, Luciana. *Espresso – Corso di italiano, guida dell'insegnante*. Firenze: Alma Edizioni, 2001.
- ZORZI, Daniela. *Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale*. Venezia: Università Ca' Foscari, 1996. Disponível em http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=27, consultado em 12 de março de 2008.

Anexo I – Questionário

Questionario

1. Perché hai deciso di studiare la lingua italiana?

2. Quando si dice il nome ITALIA, cosa ti viene in mente?

- j) musica
- k) opera
- l) cucina
- m) famiglia
- n) cinema
- o) arte
- p) storia
- q) moda
- r) altro _____

3. Scrivi 10 parole che vi sembrano italiane o ti facciano ricordare l'Italia.

Anexo II – Corso di Italiano attraverso la culinaria

Unità 1 – Di dov'è?

(guida dell'insegnante)

COORDINATE

Livello: A1

Pubblico: adulto – corso d'italiano attraverso la culinaria

Tempo impiegato: 4h

Obiettivi Comunicativi:

- presentarsi, presentare
- salutare
- presentazione degli oggetti da apparecchiare la tavola e alcuni alimenti
- nome delle regioni ed alcune città italiane
- dire la provenienza
- costruire frasi complete
- chiedere il nome
- chiedere come uno sta (e saper rispondere)
- contare

Espressioni utili/ lessico:

- Come ti chiami? Come si chiama? Come stai? Come sta? Di dove sei? Di dov'è?
- Come si scrive? Per favore?
- Questa è/ questo è; i numeri

Obiettivi Grammaticali:

- alfabeto
- sostantivi
- pronomi personali soggetto
- indicativo presente del verbo ESSERE (io, tu lei/lui)
- indicativo presente del verbo CHIAMARSI (io, tu, lei/lui)

Motivazione**Attività introduttive****Attività 1: Conoscere l'Italia, l'italiano e i compagni⁶⁰**

Obiettivi: parlare sull'Italia, introdurre l'alfabeto, chiedere il nome (e saper rispondere), presentarsi e dire come si scrive il proprio nome.

Procedimento:

- Scrivere a grandi lettere al centro della lavagna:

ITALIA

- Chiedere ai corsisti qual è la prima immagine che associano all'Italia. Annotare intorno alla parola *Italia* l'associazione di ogni studente, rappresentandola con un disegno o con una parola.
- Cercare di raggruppare per categorie le parole dette dagli studenti, ad esempio *alimenti, bevande, personaggi, monumenti famosi, saluti, ecc.* Inserendole in piccoli cerchi ai margini della lavagna.
- Presentare l'alfabeto, poi leggerlo in coro.
- Presentare la struttura:

COME TI CHIAMI?
(IO) MI CHIAMO...

- Intorno al tavolo (dove le attività si svolgeranno) chiedere agli studenti di mettersi in piedi e far passare un filo di lana. L'insegnante getta il filo a uno studente, fa la domanda e questo gli risponde: *Mi chiamo (nome)*. Questo passa il filo ad un terzo finché tutti sappiano domandare e rispondere correttamente.
- Nella seconda fase si insegna la struttura:

COME SI SCRIVE?

- L'alunno dovrà passare di nuovo il filo e domandare: *COME TI CHIAMI?* Al che il compagno risponde con il suo nome. Alla domanda *COME SI SCRIVE?* L'altro risponde pronunciando lettera per lettera il suo nome.

⁶⁰ Per ottenere dei buoni risultati è indispensabile una buona intesa all'interno del gruppo, perciò vale la pena dare ai discenti la possibilità di rompere il ghiaccio, di conoscersi, di conoscere l'insegnante e un po' del corso che dovrà affrontare. Siccome il corso qui presentato ha anche il proposito di avvicinare l'allievo alla cultura italiana, troviamo interessante sapere anche cosa lo studente associa al paese.

- Il filo è stato girato per due volte. Adesso, per rifare il gomitolo di lana, ogni studente deve presentare il compagno, dicendo anche come si scrive il suo nome. Prima di questo l'insegnante presenta le strutture:

LUI SI CHIAMA / LEI SI CHIAMA...
IL SUO NOME SI SCRIVE CON:...

Attività 2: Cos'è? Conoscere la cucina

Obiettivi: presentare e praticare le particolarità della pronuncia dell'italiano e i fonemi che si presentano in forma diversa da quelli del portoghese come la **c** e la **t**; la **g** e la **d**; **gh, ch; z; s** impura; **gn, gl; sc; l; r** e le consonanti doppie.

Introdurre i dimostrativi *questo/ questa/ questi/ queste* e anche gli articoli. Presentare alcuni oggetti usati in cucina.

Procedimento:

- L'insegnante dice che vuole presentare loro degli attrezzi che saranno utili in cucina, chiedendogli di fare attenzione alla pronuncia:

QUESTA È LA TOVAGLIA.

- Il gruppo ripete la frase e così continua con tutte le parole.
- Ad ogni parola l'insegnante chiede agli alunni se hanno osservato qualche particolarità nella pronuncia.

Parole possibili

La tovaglia
Il cucchiaino
La forchetta
Il tovagliolo
Il bicchiere
La bottiglia
Il coltello
Il piatto fondo

Il piatto piano
La tazza
I funghi
Il gelato
La pastasciutta
La cucina
Il cestino per il pane
Il centrotavola

- Adesso è il momento di apparecchiare la tavola: ognuno deve chiedere al professore l'oggetto. Ogni studente chiede una cosa differente. Per raggiungere l'obiettivo, l'insegnante dà la struttura:

LA TOVAGLIA, PER FAVORE?

- Con la tavola apparecchiata e gli alunni seduti intorno al tavolo, il professore chiede come si scrive ogni parola.

- Si può passare alla fase della **Globalità**.

Globalità: Buongiorno, come sta?

Obiettivi: Salutarsi, chiedere lo stato d'animo di una persona e rispondere,

Procedimento:

- Seduti al tavolo, gli alunni sono invitati a guardare un brano del film⁶¹. La visione è preceduta da una breve spiegazione della situazione (da parte dell'insegnante) senza entrare nei particolari. Si può dire che vedranno una scena in cui la signora Anna Moroni va a comprare gli ingredienti per preparare i tortellini (il piatto del giorno).
- Leggere la lista di affermazioni relative all'attività proposta e invitare la classe a concentrarsi solamente sulle informazioni che permettono di rispondere correttamente alle domande.
- Chiedere poi di rispondere alle domande che ci sono nella loro dispensa dopo la seconda visione. Per questa prima attività di ascolto abbiamo scelto una attività di abbinamento, cioè, un testo viene presentato allo studente e il suo compito consiste nell'abbinare determinati dati inclusi nel testo a immagini, singole parole, definizioni. (Mezzadri: 2003: 129). Secondo l'autore, questo tipo di tecnica permette un interessante utilizzo dei testi autentici, poiché consente di spostare l'attenzione da elementi verbali alla comunicazione non verbale.
- Ripetere il dialogo due o tre volte, facendo discutere a coppia dopo ogni ascolto. La discussione tra gli alunni rafforza la loro responsabilità nel processo di apprendimento e il ruolo dell'insegnante – quello di collaboratore, che introduce l'argomento, e “dirige” il lavoro.
- Correggere *in plenum*.
- Nella seconda fase della globalità l'alunno sarà messo davanti al testo che sarà tema di lavoro:

Analisi, riflessione e sintesi

Procedimento:

- Fare ascoltare il brano su cui sarà fatto il lavoro (saluto)
- Lasciare agli studenti il tempo per leggere individualmente il dialogo per individuare eventuali difficoltà di pronuncia e di lessico.

⁶¹ A SCUOLA DI CUCINA CON ANNA MORONI. Direção de Giovanna Camozzi. Milão: Arnoldo Mondadori, 2005. DVD 2; menu rustico - Suplemento da revista *Donna Moderna*. Italiano.

- Rifare l'ascolto del dialogo chiedendo ai corsisti di leggere contemporaneamente il testo e di concentrarsi sulla pronuncia.
- Fare lavorare gli studenti in coppia chiedendo loro di assumere i ruoli dei personaggi.
- Con un compagno diverso, farli svolgere l'attività di scoperta.

Controllo

Procedimento:

- Distribuire tra gli allievi dei cartoncini con le scritte FORMALE e INFORMALE (allegato 1). Ognuno deve scrivere di dietro nome e cognome. Riprendere i cartoncini e ridistribuirli tra tutti, i quali dovranno svolgere un dialogo simile, formale o informalmente, con il compagno del cartoncino.

In cucina: cominciando a cucinare

Obiettivo: Chiedere e rispondere sulla provenienza. Presentare gli aggettivi di appartenenza (di nazioni, regioni e città italiane). Esercitare il verbo essere nella terza persona singolare (e poi prima e seconda).

**Questa fase succederà allo stesso tempo che si realizzerà il piatto.

Globalità, analisi e riflessione

Procedimento:

- Leggere con loro gli ingredienti della ricetta⁶², facendo pure gli esercizi **a)** e **b)** della dispensa. Chiarire eventuali dubbi lessicali e mettere le carni al fuoco⁶³.
- Chiedere ai corsisti di fare l'esercizio **c)**.
- Confrontare le risposte *in plenum* e presentare le nazionalità. (o aggettivi di appartenenza), facendo attenzione alle desinenze. Questo si può fare attraverso l'esercizio **d)**, tratto dal *Progetto italiano 2*. Roma: Edilingua, 2007, p. 44

Controllo

Procedimento:

- La prima attività di controllo è l'esercizio **e)**. Gli alunni sono invitati a lavorare in coppia per completare le informazioni su alcuni piatti italiani conosciuti anche in Brasile

⁶² Ricetta tratta dal sito <http://www.tortellini.it/ricetta.htm>, nel 12/12/2007.

⁶³ Per velocizzare l'esecuzione del piatto, si può mettere al fuoco prima di cominciare la lezione, però il capire e 'fare' è molto importante durante il processo.

- Dopo di che, saranno invitati a utilizzare la struttura attraverso il gioco⁶⁴ *Di dov'è?*
 1. Dare a ogni studente una cartina dell'Italia con dei prodotti tipici (con informazioni disponibili sul sito www.itinerarionelgusto.it).
 2. Farli lavorare in coppia: uno chiede all'altro di dov'è determinato prodotto, però usando gli aggettivi:

Il formaggio canestrato è milanese?

No, non è milanese

Sì, è milanese⁶⁵.

...

- Dopo aver esercitato le strutture, l'insegnante insegna la struttura per parlare di sé:

IO SONO DI _____.
IO SONO BRASILIANO.

E anche la struttura per domandare la provenienza ai compagni, sia formale o informalmente.

DI DOVE SEI?
DI DOV'È?

- Loro si scambiano delle domande e continuano l'elaborazione del piatto.

VARIANTE

Durante l'esecuzione del piatto, gli alunni possono esercitare altri aggettivi facendo attenzione ai prodotti che usano. Le scritte "MADE IN BRAZIL", "MADE IN ITALY" fanno anche pensare agli aggettivi che indicano provenienza.

Esempio:

QUESTA PASTA È ITALIANA (MADE IN ITALY)

QUESTO FORMAGGIO È BRASILIANO (MADE IN BRAZIL) – È DI ...

Esecuzione del piatto

Procedimento:

⁶⁴ Si può vedere che il gioco viene utilizzato in tutto il percorso di apprendimento del metodo. Questo perché *giocando si entra in rapporto con il mondo esterno e ci si rapporta con altre persone sulla base di un'esigenza che si traduce operativamente nell'esecuzione del gioco: divertirsi, svolgere un'attività piacevole e allo stesso tempo, imparare.* (Mezzadri: 2003, 311)

⁶⁵ Il gioco può dare risultati più significativi se l'alunno, invece di dare subito la risposta come abbiamo fatto nell'esempio, ripete la struttura fino a scoprire la provenienza del prodotto del compagno. Così, lo studente fissa non solo la struttura in maniera più gradevole, ma anche il lessico. (Il gioco segue il modello proposto dal Gioco delle Nazionalità – Baccin, 2007: 26)

- Mentre un gruppo si occupa dell'impasto, l'altro fa il ripieno. Il professore dà al gruppo 1 (dell'impasto) le istruzioni che possono essere le immagini prese dallo stesso sito: www.tortellini.it (ALLEGATO 2)
- Gli studenti fanno il loro compito mentre l'altro gruppo legge come si fa il ripieno e realizza il suo incarico.
- Durante l'attività il professore passa tra i gruppi e incentiva l'uso di termini in italiano (il lavoro viene facilitato se il professore mette delle insegne sui prodotti).
- Quando avranno finito il loro compito, disporli intorno al tavolo per preparare insieme i tortellini: il professore dà le istruzioni in italiano, loro la ripetono facendo i tortellini. Il docente presenta i numeri di uno a venti e, ogni volta che uno finisce il suo tortellino deve dire un numero (della sequenza). Quando saranno arrivati al numero 20, il professore gli insegna gli altri numeri, perché si contino i tortellini.
- Alla fine dell'attività, buttare i tortellini nel brodo (preparato dall'insegnante con 4 ore d'anticipo)⁶⁶. Farli cuocere alcuni minuti, circa 5 (ma dipende anche dallo spessore della pasta). Servirli in brodo e spolverizzarli di parmigiano grattugiato. Servirli con un buon vino.
- Durante il pasto, il professore fa una **verifica** di quanto è stato appreso durante la lezione (le domande per chiedere la provenienza, i nomi degli utensili con la struttura "*come si chiama?*", e aggiunge delle informazioni culturali sul piatto del giorno come:

a) La patria del tortellino è l'Emilia Romagna, però non si sa di sicuro la città: "*c'è una plurisecolare vertenza tra Bologna e Modena⁶⁷*" (in questo momento il professore può domandare l'aggettivo di provenienza da dare alla parola caso fosse o di Bologna o di Modena. Es.: se è di bologna è... / se é di Modena è...).

b) venivano preparati in occasioni speciali, come matrimoni, ecc (l'inizio del corso è anche una occasione speciale, quindi...)

- Per esercitare le strutture che sono state viste in classe, l'alunno farà gli esercizi della dispensa che gli sarà data.

⁶⁶ Carne di manzo (scamone, reale, punta di petto) g 500; Acqua fredda lt. 5; 2 ossa di manzo; 2 cipolle; 2 coste di sedano; 2 carote; 2 pomodori maturi sale grosso q.b. (conf. www.tortellini.it – consultazione nel 12/12/2007.

⁶⁷ www.tortellini.it

Unità 2 – Che squisito!

COORDINATE

Livello: A1

Pubblico: adulto – corso d'italiano attraverso la culinaria

Tempo impiegato: 4h

Obiettivi Comunicativi:

- descrivere un piatto/ una persona
- chiedere e dare informazioni
- scrivere un piccolo testo di presentazione
- parlare sul lavoro

Espressioni utili/ lessico:

- Com'è? Che lavoro fa/ fai?/ Dove lavori/ lavora?/ Cosa studi, studia?/ Dove abiti, abita?/ Quanti anni hai/ ha?

Obiettivi Grammaticali:

- articoli determinativi (singolare/ plurale)
- concordanza di genere e numero tra sostantivo/ aggettivo
- Indicativo presente del verbo FARE; (le tre prime persone)
- indicativo presente del verbo AVERE (le tre prime persone)
- Indicativo presente dei verbi regolari in *-are* (le tre prime persone)

Motivazione

Obiettivi: presentare gli aggettivi e praticarli; imparare nuove parole

Procedimento:

- Chiedere agli studenti di fare una lista con i 10 piatti che più rappresentino l'Italia secondo loro e perché.
- Distribuire una lista con degli aggettivi (ALLEGATO 3) e dire agli allievi di abbinarli ai piatti selezionati. Discutere con un compagno e poi in *plenum*
- Dire che la ricetta del giorno sarà una sorpresa, però, ad occhi chiusi conosceranno gli ingredienti a cui dovranno dare poi un aggettivo.
- Per fare l'attività, il professore dovrà bendare ogni alunno e far passare a tutti gli ingredienti, uno alla volta.
- Lo studente, con il tatto e l'olfatto si rende conto di quale ingrediente sia, pensa a una sua caratteristica e lo passa al compagno che gli è seduto accanto senza dire niente. Il secondo studente passa l'ingrediente al terzo e così via. Dopo che il primo studente avrà passato l'ingrediente al secondo, il professore gli dà un altro e così via.

- Alla fine, quando tutti avranno toccato tutti gli ingredienti, si tolgono le bende dagli occhi e ognuno dovrà scrivere nel quaderno le caratteristiche degli ingredienti che gli sono passati tra le mani. Dopo di che, l'insegnante fa la correzione, vedendo se tutti hanno avuto la stessa impressione dell'ingrediente. (In questo momento non è importante sapere il nome dell'ingrediente in italiano, ma soltanto saper dargli un aggettivo). Nel momento della correzione il professore fornisce agli alunni il nome del cibo, glielo chiede di scrivere nel quaderno, in modo che facciano attenzione alla grafia)
- Dopo l'attività di scoperta, in coppia, gli alunni sono invitati a indovinare quale sarà il piatto del giorno.

Globalità

Obiettivi: far conoscere il piatto del giorno; lavorare le competenze di comprensione (orale, scritta)

Procedimento:

- Gli alunni sono invitati a vedere un video sull' piatto che sarà fatto⁶⁸ e rispondere alle domande.
- Dopo averlo visto almeno due volte, gli alunni confrontano i risultati e quanto hanno capito con il compagno che gli è vicino e poi in *plenum*.
- Dare a loro la ricetta a pezzi e chiedergli di metterla in ordine. La tecnica di lettura richiede, secondo Mezzadri, la necessità da parte del lettore di comprendere il testo nel suo insieme⁶⁹ (2003: 153). Nel caso specifico dell'attività, l'alunno sarà già stato ausiliato dai primi ascolti e avrà già conoscenza degli ingredienti che devono essere utilizzati. Il contatto con il testo scritto permette sviluppare altre competenze (comprensione scritta – produzione orale). L'attività sarà svolta in coppia o a piccoli gruppi. Ad ogni tre minuti circa, il professore può ripassare il video per facilitare il processo.
- Fare la correzione *in plenum* con l'ausilio del video e chiedergli di leggere.

⁶⁸ Pasta alla Norma. Video tratto dal sito <http://www.incucina.tv> nel 06/02/2008.

⁶⁹ Se l'allievo ha l'esigenza di comprendere tutte le parole, si cercherà di convincerlo che:

- Non è necessario capire ogni singolo dettaglio per godere il tutto, che lo scopo primario da raggiungere in classe è comprendere il significato globale: il saper distinguere tra informazione importante e non;
- Che la pagina va affrontata con un tipo di lettura cursoria, cioè, rapida;
- Che tale posizione nei confronti della pagina scritta è poi quello che abbiamo nella realtà quotidiana, quando scorriamo ad esempio in fretta titoli e pagine alla ricerca di ciò che ci interessa.

Lavorando in tal modo lo studente vincerà la paura di affrontare brani di una certa ampiezza e pieni di parole sconosciute (ma irrilevanti al fine dell'attività da svolgere).

Analisi/ Riflessione

Obiettivo grammaticale: articoli determinativi/ indeterminativi + concordanza nominale

Procedimento:

- Chiedere agli alunni di lavorare in coppia e completare la tabella dell'esercizio successivo e riflettere sulla regola grammaticale. Questa riflessione, seguendo la metodologia qua proposta deve partire innanzi tutto dall'allievo. Il professore o il quadro con la spiegazione servono soltanto per confermare l'idea dello studente.
- Arrivati alla regola, si fa una discussione con tutto il gruppo SUGLI ARTICOLI E LA CONCORDANZA SINGOLARE/ PLURALE. In un primo momento il professore lavorerà con gli ARTICOLI DETERMINATIVI.

Controllo

- Invitare gli studenti a lavorare individualmente e a mettere l'articolo determinativo davanti alle parole presenti nella sua dispensa. Dopo di che, invitarli a dare un aggettivo alla parola facendo una piccola frase.
- Fare la correzione *in plenum*

Esecuzione del piatto

- Si comincia l'esecuzione vera del piatto. Il professore mostra gli ingredienti agli studenti che devono dire cosa sono, usando l'articolo.
- Distribuire i pomodori e le melanzane tra di loro perché li taglino come richiede la ricetta

Globalità

Obiettivo: chiedere la professione e saper rispondere

Obiettivo grammaticale: praticare gli articoli determinativi; presentare il verbo FARE

Procedimento:

- Mentre gli alunni fanno l'attività richiesta, l'insegnante racconta agli alunni la storia del piatto:

La pasta alla Norma è la più famosa pasta siciliana con il pomodoro e le melanzane, "quella con le milinciane fritte e la ricotta salata.." preferita da Montalbano ed è così chiamata in onore del compositore catanese Vincenzo Bellini autore della celebre opera lirica "Norma"⁷⁰.

- E fa la seguente domanda: "*Bene, chi è Vincenzo Bellini?* Sì aspetta che dicano che è il compositore dell'opera lirica "Norma", e così il professore introduce l'argomento della professione.

Analisi/ Riflessione/ Controllo

- Scrive alla lavagna:

Vincenzo Bellini – compositore
(nome e cognome del professore) – insegnante
chi cucina – CUOCO
voi - ?

- Durante la presentazione, il professore può dare enfase al verbo ESSERE già studiato: *Bene, Vincenzo Bellini è compositore; io **sono** insegnante...* e chiede la professione di ognuno degli studenti e la scrive alla lavagna.
- Il professore introduce la domanda CHE LAVORO FAI/ FA? E dice che ci si può rispondere con IO **SONO** o IO **FACCIO** + articolo e professione⁷¹.

Io sono insegnante.

Io faccio l'insegnante.

- Il professore comincia allora il giro di domande⁷²: dice la sua professione e chiede quale sia la professione di uno degli studenti:

Io faccio l'insegnante. Anche tu fai l'insegnante?

- Lo studente risponde:

⁷⁰ A história conta que para animar o compositor, que era terrivelmente atormentado e deprimido após o fiasco da noite de estréia de sua famosa ópera lírica *Norma*, o *chef* de um restaurante a Catânia decidiu criar a imagem do vulcão siciliano Etna servindo **macarrão com molho de tomate** (representando a lava incandescente), **berinjelas** (sua casca escura representa as rochas vulcânicas) e salpicado com **ricota salgada** (representando a neve no topo do vulcão). Parece que, além de grande músico, Bellini era também um bom garfo e adorou o prato. In: <http://frugal.blogspot.com/2005/11/o-macarrrias.html> , consultado em 07/02/08.

⁷¹ Questa spiegazione sarebbe data attraverso l'esempio e non semplicemente con una spiegazione grammaticale. Gli alunni capiscono la struttura e cercano di imitarla.

⁷² Questa attività prende come modello l'attività "Gioco delle professioni" proposta da Baccin, P (2007:28)

No, non faccio l'insegnante, faccio lo studente. Anche tu fai lo studente, (studente 2)?

...

- Alla fine di questo primo giro, il professore, insieme agli alunni, mette l'articolo davanti a ogni professione detta che è scritta alla lavagna.
- Mentre le melanzane si scolano, il professore può fare un'altra attività di **controllo**⁷³ attraverso una variazione del "Gioco delle Professioni":

- Preparare dei cartelli con disegni che rappresentano le diverse professioni
- Dettare⁷⁴ le professioni che loro dovranno scrivere nel loro quaderno (così praticano l'ascolto, l'ortografia e i fonemi italiani)
- Dopo questa prima fase, loro confrontano le risposte in copia e poi si fa la correzione *in plenum*, mostrando, dopo la correzione di ogni parola, l'immagine alla quale si riferisce.
- Distribuire i cartelli tra gli studenti che, in coppia, dovranno indovinare il mestiere che il compagno ha in mano, domandandogli:

Tu fai il medico?

No, non faccio il medico/ Sì, faccio il medico.

- Si continua con l'esecuzione del piatto, che è molto veloce (circa 30 min)
- Mentre mangiano il professor prepara gli ingredienti per il secondo piatto⁷⁵, che loro potranno fare dopo aver risolto l'esercizio 1 della dispensa, un'esercizio di controllo sugli articoli e le desinenze.
- Fare la correzione *in plenum*, preparare il piatto, mangiare.

Globalità

- Durante il pasto, il professore darà un altro video⁷⁶ per lavorare altre domande che si fanno nel primo contatto con un compagno.

⁷³ questa è una variazione del "Gioco delle professioni" proposto in: Baccin (2007:30).

⁷⁴ Mezzadri (2003: 132) sostiene essere il dettato sia un'attività d'ascolto che di scrittura. Per la sua natura, si focalizza in maniera esclusiva sull'accuratezza e quindi, utile per migliorare certi aspetti delle abilità di ascolto e scrittura e per dare vita ad attività integrate di vario genere. Nel caso specifico di questa attività, il dettato di parole ha lo scopo di riprendere l'alfabeto e la pronuncia delle parole, oltre a presentare nuove parole.

⁷⁵ Ricetta tratta da <http://www.buttalapasta.it/articolo/ricetta-del-petto-di-pollo-alla-siciliana/2475/> nel 10/02/2008.

⁷⁶ Video tratto dal programma *La prova del cuoco*, puntata del 07/04/2008. Preso su http://www.youtube.com/watch?v=Hv0amz_pABQ nel 17/05/08

- Si tratta di un ascolto senza trascrizione, e qui, il compito del discente, come già detto prima, non è quello di capire ogni singola parola, ma le informazioni principali. A questo tipo di lavoro i discenti devono essere “iniziati”. Gli si spiegherà che in tali casi va compreso il senso generale della situazione (così come avverrà quando si ritroveranno in Italia) e che non c'è la trascrizione del dialogo, proprio perché questo riflette la realtà dell'ascolto. Tali chiarimenti sono utili per evitare aggressività e demotivazione di fronte alla difficoltà⁷⁷.
- A questo proposito, anticipare il tema e far ascoltare più volte la scena, cambiando coppia, se possibile, ad ogni ascolto e permettendo tra un'ascolto e l'altro uno scambio di opinioni tra le coppie sul contenuto generale del dialogo.
- Controllare il questionario (esercizio 2) *in plenum*.

Analisi/ riflessione

- Alla fine dell'attività il professore richiama l'attenzione alle domande dell'esercizio 3 e chiede di collegarle alle risposte date dall'intervistato.
- Chiedere agli alunni come risponderebbero alle domande, principalmente quelle già conosciute come ‘*come ti chiami?*’, ‘*di dove sei?*’ e ‘*che lavoro fai?*’. Scrivere le risposte sulla lavagna.
- Far notare che la fine del verbo è differente d'accordo con la persona: IO, TU. Chiedere come sarebbe nel discorso formale (LEI) le strutture già conosciute, coniugare i verbi sconosciuti, e fare correzione *in plenum*.

Controllo

- Hanno adesso un momento per farsi delle domande per conoscere i compagni.
- Gli esercizi che seguono sono per rinforzare la struttura imparata.

⁷⁷ In: *Espresso – Guida dell'insegnante*, 2001, p. 21

Unità 3 - La Dieta Mediterranea

COORDINATE

Livello: A1

Pubblico: adulto – corso d'italiano attraverso la culinaria

Tempo impiegato: 4h

Obiettivi Comunicativi:

- parlare delle attività che si svolgono durante la giornata (quali, con quale frequenza)
- parlare di gusti e preferenze

Espressioni utili/ lessico:

- Verbi per la cucina/ Che cosa fai?/ lessico delle attività giornaliere, i giorni della settimana.

Obiettivi Grammaticali:

- verbi regolare (approfondimento e pratica)
- avverbi di tempo/ luogo; alcune preposizioni

Motivazione

Cosa mangi?

Obiettivi: stimolare la conversazione sulle abitudini italiane/ brasiliane a tavola.

- Scrivere sulla lavagna:

DI MATTINA	A MEZZOGIORNO
DI POMERIGGIO	DI SERA

- Discutere *in plenum* il significato delle parole e, dopo aver distribuito delle immagini di cibi⁷⁸ e bevande che generalmente sono consumate in quei momenti della giornata, chiedere agli studenti di incollarle vicino al momento in cui mangiano quello. L'insegnante ricorda la struttura dei verbi in –are e loro si fanno delle domande per sapere cosa mangiano:

COSA MANGI?/ IO MANGIO ... di mattina, e tu?

- Dopo la discussione e la presentazione del lessico, far leggere nuovamente i vocaboli. A questo punto passare al fissaggio delle parole, facendo ripetere i vocaboli servendosi di una pallina o del procedimanto a catena⁷⁹.

⁷⁸ La tecnica di associazione parole-immagini favorisce l'immagazzinamento e il mantenimento dell'informazione nella memoria a lungo termine e ne rende più efficace il recupero (Mezzadri: 2003, 212).

⁷⁹ Procedimento a catena: il professore comincia dicendo una parola una frase come *di mattina io mangio pane*. Il primo studente reagirà dicendone un'altra cosa che mangia, lo studente successivo un'altra e via dicendo.

Globalità

- Per la lettura del testo tratto dalla rivista elettronica www.donnamoderna.com, abbiamo scelto un esercizio di *Cooperative learning*⁸⁰, che consiste in:
- Distribuire il testo sulla dieta mediterranea diviso in quattro parti (ALLEGATO 4) contraddistinte dalle lettere A, B, C e D e ogni studente riceve un solo foglio in modo che circoleranno per la classe testi diversi.
- Si chiede ad ognuno di leggere il foglio che gli è stato consegnato, prendendo appunti.
- Dopo di che, si formeranno dei gruppi di quattro persone in cui tutti avranno lo stesso testo e discuteranno di quello che hanno letto diventando “specialisti” su quel testo
- Terminata questa fase, si formeranno nuovi gruppi in cui ci sarà uno “specialista” per ogni testo, cioè, un rappresentante del testo A, uno del B, uno del C e uno del D.
- A questi gruppi verrà consegnata una scheda con delle domande e l’obiettivo dell’attività sarà quello di rispondere alle domande servendosi delle informazioni contenute nei quattro testi.
- Per concludere l’attività si confronteranno le risposte e si discuterà con tutta la classe ognuna delle domande.

Analisi/ riflessione

- Lasciare qualche minuto di tempo per permettere che ognuno faccia da solo gli esercizi 2 (lessicale) e 3 (scrittura).
- Correggere il primo esercizio e poi, a due a due i discenti controllano le rispettive liste dell’ esercizio tre e si fanno una intervista.

Esecuzione del piatto

- Prima di tutto, il professore domanda se conoscono la cucina mediterranea, se conoscono qualche suo piatto, ecc.
- Poi fare un breve ripasso su come si coniugano i verbi già conosciuti con il procedimanto a catena oppur con domande e risposte
- Distribuire una lista dei verbi per la cucina⁸¹, ripassare la coniugazione dei verbi e introdurre quelle dei verbi che finiscono in *-ere* e *-ire*. Chiedere poi, come loro preparano il loro SPAGHETTI AL POMODORO.

⁸⁰ Il *cooperative learning* è un’attività che ha l’obiettivo di portare gli studenti ad acquisire autonomamente nuove conoscenze, aiutandosi nel gruppo ed avendo ognuno un ruolo fondamentale perché tutti e quattro i testi saranno importanti per poter rispondere bene al questionario e solo una persona del gruppo sarà in grado di contribuire.

- Con l'ausilio della lista dei verbi e con delle indicazioni, preparano la loro ricetta (scritta) e poi la confrontano con i compagni.
- Dopo aver confrontato le ricette, far sentire la registrazione⁸² della ricetta che verrà preparata. L'ascolto sarà utilizzato per svolgere 2 attività linguistiche
- Nella prima parte gli studenti devono ricercare tra gli ingredienti della lista dell'esercizio 2 quelli che saranno utilizzati.
- Per fare l'attività, il professore deve leggere (o far leggere) ad alta voce i vocaboli, spiegarli se non vengono compresi, far ascoltare massimamente 3 volte per svolgere l'attività.
- Individualmente gli studenti segneranno le risposte, controlleranno in coppia e, dopo un eventuale ulteriore ascolto in caso di discordanze, seguirà la verifica *in plenum*.
- La seconda parte dell'esercizio consiste in un'attività di *Cloze*⁸³.
- Si procede la correzione in coppia e poi *in plenum* e il professore può spiegare cos'è "Quattro salti in padella", cioè una marca di piatti pronti e surgelati⁸⁴.
- Dividere il compito per preparare la ricetta:
- In questa fase, il professore distribuisce tra gli studenti dei cartoncini con le attività che devono svolgere. L'indicazione verrà con il verbo all'infinito che gli studenti dovranno coniugare nel momento di raccontare agli amici.
- Per praticare, uno domanda all'altro: *COSA FAI? Tagli la cipolla?* Al che devono rispondere

Sì, taglio la cipolla

No, non taglio la cipolla, faccio bollire i pomodori

lo pelo i pomodori,

ecc.

- Quando sarà pronto il piatto, tutti mangiano e discutono su come passano la giornata: il professore domanda sui momenti della giornata, cosa mangiano in quel momento e cosa fanno, cioè, quali sono le loro abitudini, le attività che svolgono tra i pasti. In un primo momento le risposte possono essere in



⁸¹ Tratto da MEZZADRI, M. *Dizionario per la cucina*. Guerra Edizioni: Perugia, 2001, pp, 36-37.

⁸² Tratto da: <http://www.rekstory.com/1107>, nel 10/10/2007.

⁸³ Il *Cloze* è un'attività di riempimento con base all'ascolto. Gli studenti sono invitati a riempire gli spazi vuoti all'interno del testo, dove di norma viene eliminato il 15% delle parole. L'esercizio può rappresentare una possibile applicazione della tecnica del dettato (Mezzadri, 2003:131)

⁸⁴ Vedere il sito della Findus, la ditte che produce i "Quattro salti in padella": www.findus.it

portoghese, che il professore traduce in italiano scrivendo il verbo corrispondente sulla lavagna.

- In un secondo momento, il professore fa la domanda un'altra volta perché rispondino già in italiano.
- Alla fine del pasto, mentre aspettano il secondo piatto, gli alunni ricevono una scheda (ALLEGATO 5) con delle azioni giornaliere e si fanno un'intervista per scoprire le abitudini dei compagni. Alla fine dell'attività orale sono invitati a scrivere cosa fanno durante la giornata (esercizio 4).
- Il secondo piatto scelto per questa lezione, mantenendo l'atmosfera della dieta mediterranea, è stato un pesce con delle patate arroste. La sua preparazione è stata iniziata insieme alla preparazione del primo piatto, cioè, nel momento in cui abbiamo dato i compiti per la preparazione del primo, sono stati dati anche i compiti per il confezionamento del secondo. Nella dispensa da dare agli alunni, la ricetta viene come un momento di **riflessione grammaticale**.
- Mentre aspettano il secondo, discutono le abitudini alimentari della dieta mediterranea proposta dalla rivista elettronica <http://www.alfemminile.com>⁸⁵ (esercizio 5): L'obiettivo dell'attività è presentare i giorni della settimana e mantenere la conversazione sull'argomento: Distribuire il foglio dell'esercizio 5 agli alunni: verificate che ci sono due tipi; dare uno ad ogni studente e badate perché restino insieme uno con il foglio A e altro con il foglio B. Gli studenti si fanno delle domande per verificare cosa può mangiare uno che adotta la dieta mediterranea per dimagrire. Ognuno ha un'informazione diversa.
- Poi, in un momento di riflessione (che può essere anche a casa), svolgono l'esercizio 4 e gli esercizi di reimpiego.

⁸⁵ tratto da: <http://www.alfemminile.com/fitness/regimemediterra/regimemediterra6.asp>, nel 05/05/2008.

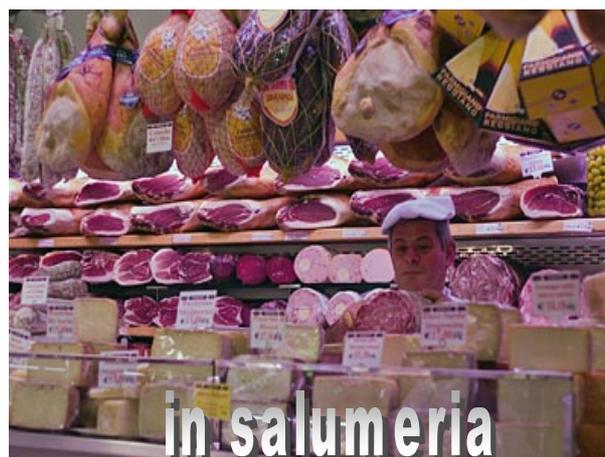
Unità 1 - Di dov'è?

(materiale dello studente)

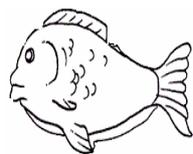
I) Vedi la scena due o tre volte. Alla fine di ogni visione, confronta quanto hai capito con un tuo compagno.

II) Segna con una crocetta le informazioni esatte:

a) La signora Anna Moroni è



b) Cosa c'è sul balcone:



FORMAGGIO

PESCE

PROSCIUTTO

MELA

VINO

MORTADELLA

c) Il prosciutto offerto alla cliente è () di Parma
 () di Modena
 () di rio de Janeiro

d) La ricotta è () di mucca () di pecora



e) Cosa la signora Anna compra:

DIALOGO

- Buongiorno, signor Claudio! Come va?
- Bene grazie, e Lei?
- Bene.

Secondo te, il discorso tra loro è formale o informale?

Completa i quadri:

Formale:

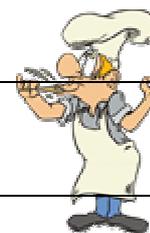
_____, signora.
 Buonasera, signor Carducci, come
 _____?
 Bene, e _____, Come sta?
 Non c'è male.

Informale:

Ciao, Maria!
 _____ Felippo. Come _____?
 Abbastanza bene, grazie. E tu?
 Come stai?
 Così così... ho un mal di testa...

Parla con un tuo compagno: domandagli come sta.

In cucina



RICETTA TRADIZIONALE TORTELLINI IN BRODO

<http://www.tortellini.it/ricetta.htm>

PER LA PASTA:

farina: 800gr.

Un pizzico di sale

uova: 8

PER IL RIPIENO:

polpa di maiale: 150 gr.

formaggio parmigiano grattugiato: 150 gr.

polpa di manzo: 150gr.

pane grattato: 1/2 cucchiaio

salsiccia: 100 gr.

burro: 30 gr.

prosciutto crudo di Parma: 100 gr.

sale: q.b.

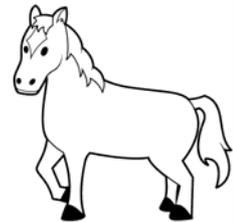
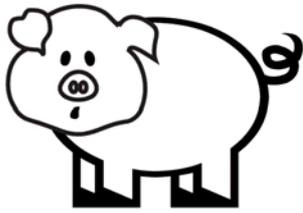
mortadella di Bologna: 50 gr.

noce moscata: q.b.

uovo: 1

Parla con un tuo compagno:

a) Quale di questi animali è un maiale?



b) Completa le domande riguardanti alla ricetta con una delle espressioni contenute nel quadretto:

1. _____ la mortadella?
È di Bologna.
2. _____ il formaggio parmigiano?
È di Parma.

DI DOV'È?
COM'È?
QUAL È?
QUANT'È?
PERCHÉ?

c) Conosci l'Italia? In coppia cercate di completare i riquadri con gli aggettivi di appartenenza:

Torino <i>torinese</i>	Trentino-Alto Adige	milanese
Piemonte	Valle d'Aosta	lombardo
Firenze	Piemonte	Venezia
Roma	Liguria	emiliano
Napoli	Toscana	Bologna
sardo	Marche	Toscana
palermitano	Umbria	molisano
Sicilia	Lazio	calabrese
	Abruzzo	
	Campania	
	Basilicata	
	Puglia	
	Calabria	
	Sicilia	

d) Rispondi con una delle parole del riquadro:

genovese – milanese – bolognese

1. La cotoletta di vitello impanata e fritta è alla _____.
2. Il sugo alla _____ consiste in un condimento a base di salsa di pomodoro e carne tritata e altri ingredienti.
3. Il pesto alla _____ è un condimento per la pastasciutta a base di basilico, olio, aglio, pinoli e pecorino.



I numeri

- | | | | |
|------------|------------|-----------------|----------------|
| 1. uno | 7. sette | 13. tredici | 19. diciannove |
| 2. due | 8. otto | 14. quattordici | 20. venti |
| 3. tre | 9. nove | 15. quindici | 21. ventuno |
| 4. quattro | 10. dieci | 16. sedici | 22. ventidue |
| 5. cinque | 11. undici | 17. diciassette | ... |
| 6. sei | 12. dodici | 18. diciotto | 28. ventotto |

Esercizi

- 1) Rispondi se vero o falso?
 - a) mangiamo gli spaghetti con il cucchiaio?
 - b) Beviamo il caffè in una caffettiera?
 - c) Usiamo il cucchiaino per mettere lo zucchero nel tè?
 - d) Mangiamo la minestra in un tovagliolo?

- 2) Come si chiama?
 - a) il recipiente usato per **bere** il vino:
 - b) l'oggetto che si usa per **tagliare** la carne:
 - c) tessuto che si stende sulla tavola:
 - d) l'oggetto che si pone come ornamento nel centro del tavolo:

- 3) Di dov'è?
 - a) Parla con i tuoi compagni per scoprire la loro provenienza.
 - b) Adesso scrivi un piccolo testo presentando i tuoi compagni.

30 trenta
 40 quaranta
 50 cinquanta
 60 sessanta
 70 settanta
 80 ottanta
 90 novanta
 100 cento
 ...
 1000 mille
 2000 duemila

Unità 2 - Che squisito!

(materiale dello studente)



Primo Piatto

1) Vedi la scena e rispondi alle domande:

a) Come si chiama il piatto?

b) Prima di fare il piatto, dove dobbiamo andare?

c) Quali sono gli ingredienti?

d) Di dov'è? _____ Segna la regione sulla cartina:

e) Secondo te, la ricetta è _____ (dalle tre qualità)

2) Rimetti ora la ricetta in ordine numerando i quadrati:

ampia, aggiungete due spicchi d'aglio e abbondante olio d'oliva. Mettete sul fuoco, fate scaldare e unite i cubetti

di melanzana. Salate, pepate e mescolate. Nel frattempo, lavate i pomodori

di aggiungere la passata di pomodoro fresco. Aggiungete ancora un pizzico di sale e lasciate cuocere. Nel frattempo l'acqua starà bollendo. Potete buttare giù

1

Lavate le melanzane e tagliatela a cubetti, poi, lasciatele scolare per un'ora. Appena pronte, prendete una padella

gli spaghetti. Aggiungete il basilico e la salsa è pronta. Lo spaghetti è piuttosto al dente, allora scoliamo!

maturi, tagliateli in quattro parti, metteteli nel passatutto e macinate. Mettete l'acqua sul fuoco e attendete che le melanzane si cuociano. Sono pronte! È ora

Ripassiamo in padella a fuoco basso. Poi al piatto, spolveriamo con delle scaglie di ricotta salata e la Sicilia è in bocca. La semplicità in tutta la sua bontà.

- 3) Inserisci nella griglia seguente tutti i sostantivi e gli aggettivi che incontri nel testo che hai appena ricostruito.

SOSTANTIVI	AGGETTIVI

- 4) Cerca nel testo da che cosa il sostantivo viene preceduto nelle seguenti frasi?

- Lavate ____ melanzane...
- Prendete ____ padella ampia...
- Unite ____ cubetti di melanzana...
- Lavate ____ pomodori maturi...
- Metete ____ acqua sul fuoco...
- È ora di aggiungere ____ passata di pomodoro fresco
- Potete buttare giù ____ spaghetti
- Aggiungete ____ basilico e ____ salsa è pronta
- ____ spaghetti è piuttosto al dente.

Cos'è quello davanti al sostantivo? Come si chiama? Ci sono differenze, o no? Parla con un tuo compagno e provate a scoprire quando si usa uno, quando si un altro...

- 5) Quando il sostantivo è seguito dall'aggettivo, come finiscono le parole? Parlane con un compagno:
- _____
- _____
- _____

Gli articoli determinativi

SINGOLARE	MASCHILE IL pomodoro	MASCHILE L' orto	MASCHILE LO spaghetti
PLURALE	I pomodori	GLI orti	GLI spaghetti

LO si usa davanti ai nomi che hanno come prime lettere **S+consonante, GN, PS, Z**

SINGOLARE	FEMMINILE LA melanzana	FEMMINILE L' erba
PLURALE	LE melanzane	Le erbe

ATTENZIONE

Non cambiano al plurale:

1. parole straniere
il bar; i bar/ il computer; i computer/ lo sport; gli sport
2. le parole con l'accento sull'ultima vocale
la città; le città/ la virtù; le virtù/ il caffè; i caffè

6) Adesso che sai già la regola, prova a fare alcune frasi con le seguenti parole, secondo il modello:

Il pomodoro è fresco.	Gli spaghetti sono buoni.
-----------------------	---------------------------

Bicchiere
Tazza
Caffè
Spumanti

Acqua
Birra
Sedia
Tovaglia

uovo
Forchetta
Zucchine
Asparagi

Insalata
Zucca
Formaggio
Prosciutto

7) Che lavoro fa? Metti il nome della professione vicino al disegno che la rappresenti:





medico – spazzino – poliziotto – insegnante – cameriere – postino
panettiere – colf – cuoco – parrucchiere

Verbo fare	io _____		_____ avvocato
	Tu _____		_____ casalinga
	Lei _____		_____ psicologo

Esercizi

Secondo Piatto

1) Completa la ricetta del secondo con le desinenze mancanti o gli articoli:

Petto di Pollo alla siciliana

<http://www.buttalapasta.it/articolo/ricetta-del-petto-di-pollo-alla-siciliana/2475>

Una ricett__ **facil**__ e **sfiziosa** per preparare velocemente un secondo piatto di carne bianc__.

Ottim__ accompagnato da un contorno di fagiolini e da un delicat__ vino Colline Lucchesi bianco

Doc.

Ingredienti per ___ petto di pollo alla siciliana (dosi per 4 person__)

- 6 fettin__ di petto di pollo
- 1 bicchier__ di Marsala
- farina q.b.
- olio d'oliva q.b.
- 1 spicchio d'aglio
- 3 fogli__ di alloro
- sale e pepe q.b.



Preparazione

Prima di tutto lavate e asciugate bene ___ **fettine di petto di pollo** e poi tagliatele a listarelle.

Rotolatele in un piatto con della farina e scuotetele bene in modo che ne trattengano pochissima.

In una padell__ fate rosolare l'aglio schiacciat__ e l'**alloro** in un poco d'olio e, quando sarà ben caldo,

trasferite il pollo e fatelo dorare per **5 minut**__, girando frequentemente. Sfumate poi con il **Marsala** e

coprite, continuando a cuocere per altri 5 minut__.

Quando ___ pollo sarà cotto, regolate di sale e pepe e distribuitelo con il suo fondo di cottura in un

piatto da portata, guarnendo con foglie frech__ di alloro (ricordatevi di togliere quelle cott__). Servite

___ pollo ben caldo.

2) Senti la telefonata che riceve Antonella Clerici, la *speaker* del programma televisivo “La prova del cuoco” e prova a individuare le seguenti informazioni sull’intervistato:

- a) il nome _____
- b) l’età _____
- c) abita a _____
- d) è di _____
- e) Lavora in un _____
- f) Studia all’ _____
- g) Fa il corso di _____
- h) È sposato? _____

3) Adesso, insieme a un compagno, collega la domanda che si fa per ottenere le informazioni:

DI DOVE SEI?	COSA STUDI?	COME TI CHIAMI?	DOVE ABITI?
QUANTI ANNI HAI?	CHE LAVORO FAI?	DOVE LAVORI?	SEI SPOSATO?

4) Completa il quadro:

	CHIAMARSI	LAVORARE	STUDIARE	ABITARE	ESSERE	AVERE	FARE
IO			studio				
TU					sei		
LUI/ LEI	si chiama						

5) Completa il testo con le informazioni dell’intervistato dell’esercizio 2:

Il ragazzo _____ (chiamarsi) _____, _____ (avere) _____ anni, _____ (essere) di _____, in provincia di Latina, ma _____ (abitare) a _____. Lui _____ (lavorare) in un _____ e _____ (studiare) all’università, _____ (fare) il corso di _____.

6) E tu? Chi sei? Prova a rispondere le domande dell’esercizio 3 e fa’ un piccolo testo di presentazione come quello su Mario.

Unità 3 - La Dieta Mediterranea

(materiale dello studente)

1. Dopo aver fatto la lettura e la discussione in gruppo, rispondete le seguenti domande:

a) Cos'è la dieta mediterranea?

b) Qual è la base della dieta?

c) Per dimagrire con la dieta mediterranea, cosa si deve mangiare?

d) Chi la può fare?

e) Ci sono punti di forza e punti deboli? Quali?

2. Trova nel testo i termini che indicano i pasti giornalieri:

a) il pasto del mattino:

b) il pasto fatto a mezzogiorno:

c) il pasto della sera:

d) pasto leggero consumato durante la giornata, tra i pasti principali o in sostituzione di uno di loro:

3. Adesso scrivi in poche parole cosa fai per mantenerti in linea, cioè, cosa mangi nei vari momenti della giornata. Poi parlane con un compagno:

In cucina

Oggi prepariamo un piatto della dieta mediterranea. Prima di tutto vogliamo sapere come prepari gli SPAGHETTI AL POMODORO. Con l'ausilio dei verbi che ti da il tuo professore, scrivi come la fai.



Per preparare gli SPAGHETTI AL POMODORO io (usare) _____

e li preparo così: _____

2. Ascolta attentamente la ricetta e indica quali sono gli ingredienti usati dal cuoco:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> aceto | <input type="checkbox"/> cipolla | <input type="checkbox"/> peperoncino |
| <input type="checkbox"/> aglio | <input type="checkbox"/> melanzane | <input type="checkbox"/> pomodori pelati |
| <input type="checkbox"/> alloro | <input type="checkbox"/> olio | <input type="checkbox"/> pomodorini |
| <input type="checkbox"/> basilico | <input type="checkbox"/> origano | <input type="checkbox"/> sale |
| <input type="checkbox"/> carne di manzo | <input type="checkbox"/> parmigiano grattugiato | <input type="checkbox"/> spaghetti |
| <input type="checkbox"/> carote | <input type="checkbox"/> penne | <input type="checkbox"/> zucchero |

3. Ascolta di nuovo la ricetta e completa gli spazi vuoti:

SPAGHETTI AL POMODORO E BASILICO

Oggi vi _____ raccontare¹ la ricetta degli spaghetti al pomodoro e _____. Ricetta

¹ (errore nella scelta lessicale. Si sarebbe dovuto dire: dare)



facilissima ma molte volte non viene fatta, e non _____ il perché, da tutte quelle fanciulle o signore che invece di mettersi ai fornelli vanno ad acquistare quei **‘Quattro salti in padella’** o qualcosa di simile. È un piatto _____ ma bisogna avere molta attenzione nei _____.

Innanzitutto, il prodotto² da usare: allora, ci vuole³ ovviamente gli spaghetti - questa qui è una ricetta per due _____, allora 200g di spaghetti - una scatola di pomodori pelati a pezzettoni, olio, _____ e basilico. E due... e due spicchi d'aglio vestiti.

Preparazione:

Mentre l'acqua bolle, mettete l'olio, i due _____ d'aglio vestiti, metà del basilico tagliato a pezzettini e un pezzettino di peperoncino _____. Anche questo qui le dosi vanno secondo i gusti.

Fate leggermente insaporire, attenzione a non far bruciare nessuno degli ingredienti e buttare i _____ a pezzettoni. Mettete una piccola manciata di sale, (e un mezzo) e anche una manciata di zucchero. Questo serve per togliere l'_____.

Certamente questo piatto vi esce meglio usando i pomodori _____. Fate cuocere leggermente per circa dieci minuti mentre l'acqua bolle, scolate gli spaghetti, buttateli nel pomodoro, mettete insieme l'altro basilico _____ a pezzettini, (lasci..) tenete qualche foglia intera per guarnire alla fine, perché anche l'occhio vuole la sua parte. Caso mai, aggiungete un _____ di olio extravergine fresco che è meglio, servite nei _____, unite la fogliolina di basilico fresco, e un'abbondante grattugiata di _____.

Per fare questo piatto ci vogliono circa 20 _____ e costa molto meno che quattro piatti 'in padella'. Vi ringrazio e vi _____.

4. Con l'ausilio del tuo insegnante, racconta una tua giornata tipica:

² (errore di concordanza: Si sarebbe dovuto dire: i prodotti)

³ (errore di concordanza. Si sarebbe dovuto dire: ci vogliono)

Esercizi

1. Completa la tabella:

	ASCIUGARE	METTERE	BOLLIRE	PULIRE	FARE
IO					
TU					
LUI/LEI					
NOI					
VOI					
LORO					

Asciugo – mettete – bollo – puliscono – facciamo – fanno – asciugano – metti – pulisco – asciughiamo – mettiamo – bollono – bollite – puliamo – pulite – fai – fa – metto – asciughi - mettono – bolli – pulisci – asciuga – mette – bolliamo – faccio – fate – asciugate – bolle - pulisce

2. Adesso completa la ricetta del secondo piatto con i verbi richiesti:

Pesce al prosciutto

Per preparare il pesce al prosciutto, dovete osservare le seguenti istruzioni:

Prima di tutto, _____ (pulire – voi) il pesce, _____lo (sciaquare) con acqua fredda e _____lo (asciugare) con carta da cucina. In una piccola ciotola, _____ (mescolare) il parmigiano con il peperoncino, il prezzemolo, l'aceto, sale e pepe. _____ (riempire) il pesce con questo composto. _____lo (avvolgere) con del prosciutto. _____ (Sbucciare) e _____ (lavare) le patate, _____le (tagliare) a fette, _____ le (sistemare) in una teglia e _____le (condire) con sale, pepe, salvia e un po' di olio. _____ci (mettere) il pesce, _____ (ricoprire) con 25 cl di acqua e _____ (infornare) a 180 gradi per 50 minuti.

3. Scrivi un piccolo testo sulle tue abitudini: Cosa fai durante la settimana?

5. Anche tu hai deciso di fare la dieta mediterranea: come abbiamo visto nel testo, oltre a essere l'abitudine alimentare di un popolo, è possibile anche dimagrire con lei. Nel sito <http://www.alfemminile.com> possiamo trovare alcuni consigli. Vedi con un tuo collega cosa puoi mangiare durante la prima settimana:

La dieta mediterranea

1ª settimana

(Lunedì)

Colazione  - 200 gr di yogurt magro,
- due cucchiainate di muesli,
- un caffè o un tè, un frutto.

Pranzo  - _____
- un frutto.

Cena  - un'insalata di pomodori
- un bicchiere di vino.

1ª settimana

(Martedì)

Colazione  - una tazza di latte scremato e 6 cucchiaini di corn- flakes,
- un caffè o un tè,
- _____

Pranzo  - 3 patate lesse condite con olio di oliva, sale e aglio,
- un petto di pollo cotto con del succo di pomodoro,
- un frutto.

Cena  - 2 fette di pane con pomodori e mozzarella passate al forno,
- _____.

1ª settimana

(Mercoledì)

Colazione  - 2 fette di pane integrale e due cucchiaini da caffè di marmellata,
- _____
- un caffè o un tè.

Pranzo  - 2 cucchiainate di riso condite con sugo di pomodoro,
- un frutto.

Cena  - una minestra di verdura,
- un frutto.

1ª settimana

(Giovedì)

Colazione  - 200 gr di yogurt magro,
- _____,
- un cucchiaino da caffè di marmellata,
- un tè o un caffè,
- un frutto.

Pranzo  - _____,
- un frutto.

Cena  - un piatto di tabulé
- 2 yogurt.

1ª settimana

(Venerdì)

Colazione  - uno yogurt senza zucchero,
- un tè o un caffè con due fette biscottate integrali,
- un formaggio.

Pranzo  - uno yogurt senza zucchero,
- un tè o un caffè con _____,
- _____.

Cena  - _____,
- un bicchiere di vino.

1ª settimana

(Sabato)

Colazione  - 2 cucchiaini da caffè di muesli in uno yogurt senza zucchero,
- un succo d'arancia,
- un tè o un caffè.

Pranzo  - stufato di pollo,
- un frutto.

Cena  - lattuga con dadini di feta,
- un frutto.

1ª settimana

(Domenica)

Colazione  - _____ alla coque, - un panino, un tè o un caffè, -
- un succo di frutta.

Pranzo  - cuscus di pollo,
- un frutto.

Cena  - _____,
- uno yogurt.

5. Anche tu hai deciso di fare la dieta mediterranea: come abbiamo visto nel testo, oltre a essere l'abitudine alimentare di un popolo, è possibile anche dimagrire con lei. Nel sito <http://www.alfemminile.com> possiamo trovare alcuni consigli. Vedi con un tuo collega cosa puoi mangiare durante la prima settimana:

La dieta Mediterranea

1ª settimana

(Lunedì)

Colazione  - _____
 - due cucchiaini di muesli,
 - un caffè o un _____, un frutto.

Pranzo  - un piatto di spaghetti al pomodoro conditi con 3 cucchiaini di olio d'oliva.
 - un frutto.

Cena  - _____
 - un bicchiere di vino.

1ª settimana

(Martedì)

Colazione  - una tazza di latte scremato e 6 cucchiaini di corn-flakes,
 - un caffè o un tè,
 - un succo d'arancia.

Pranzo  - 3 patate lesse condite con olio di oliva, sale e aglio,
 - _____,
 - un frutto.

Cena  - 2 fette di pane con pomodori e mozzarella passate al forno,
 - uno yogurt.

1ª settimana

(Mercoledì)

Colazione  - _____,
 - uno yogurt senza zucchero,
 - un caffè o un tè.

Pranzo  - una fetta di merluzzo fritto all'olio d'oliva,
 - 2 cucchiaini di riso condite con sugo di pomodoro,
 - un frutto.

Cena  - _____,
 - un frutto.

1ª settimana

(Giovedì)

Colazione  - 200 gr di yogurt magro,
 - un panino,
 - _____,
 - un tè o un caffè,
 - un frutto.

Pranzo  - ½ pizza margherita,
 - un frutto.

Cena  - un piatto di tabulé
 - 2 yogurt.

1ª settimana

(Venerdì)

Colazione  - _____,
 - un tè o un caffè con due fette biscottate integrali,
 - un formaggio.

Pranzo  - uno yogurt senza zucchero,
 - un tè o un caffè con due fette biscottate integrali,
 - un formaggio.

Cena  - zuppa di pomodori e zucchini,
 - _____.

1ª settimana

(Sabato)

Colazione  - 2 cucchiaini da caffè di muesli in uno yogurt senza zucchero,
 - un succo d'arancia,
 - un tè o un caffè.

Pranzo  - _____,
 - un frutto.

Cena  - _____ di feta,
 - un frutto.

1ª settimana

(Domenica)

Colazione  - un uovo alla coque, - un panino, un tè o un caffè, - un succo di frutta.

Pranzo  - cuscus di pollo,
 - un frutto.

Cena  - una minestra di verdure,
 - uno yogurt.

Allegati

ALLEGATO 1

FORMALE	FORMALE	INFORMALE
INFORMALE	FORMALE	INFORMALE
INFORMALE	FORMALE	INFORMALE
INFORMALE	FORMALE	FORMALE
INFORMALE	FORMALE	FORMALE
INFORMALE	FORMALE	FORMALE

ALLEGATO 2

Scheda A



Scheda B

1- Macinate il maiale, la salsiccia e il vitello. Fate sciogliere il burro unitevi la carne macinata, fatela cuocere per qualche minuto, a fine cottura salatela, poi scolatela dall'acqua che inevitabilmente il macinato ha fatto nella cottura e lasciate raffreddare. A parte fatevi macinare il prosciutto e la mortadella

2- Preparate il ripieno : in una ciotola versatevi la carne macinata cotta, il prosciutto e la mortadella crudi, il parmigiano, il pane grattugiato, l'uovo, aggiustate di sale e spolverizzate con pochissima noce moscata grattugiata, mescolate bene l'impasto e mettetelo in frigorifero.

ALLEGATO 3

divertente	noioso	bello	brutto	caldo	freddo
piccolo	grande	economico	caro	libero	occupato
alto	basso	facile	difficile	simpatico	antipatico
dolce	amaro	vuoto	pieno	pulito	sporco
grasso	magro	rumoroso	silenzioso	buono	cattivo
veloce	lento	povero	ricco	cotto	crudo
stretto	largo	felice	triste	nuovo	vecchio
giusto	sbagliato	aperto	chiuso	morbido	duro
asciutto	bagnato	comodo	scomodo	leggero	pesante
alcolico	analcolico	lungo	corto	chiaro	scuro

ALLEGATO 4

STUDENTE A

La dieta mediterranea

di Roberta Marioni e Evelina Flachi

(http://www.donnamoderna.com/in_forma/diete/articolo/idA040001013332.art)

Non l'ha inventata un medico: è il tipo di alimentazione tradizionale dei Paesi del Mediterraneo. Tutta a base di verdura, frutta, molti legumi, olio al posto del burro, poca carne e molto pesce. Per l'Organizzazione Mondiale della Sanità, è il modo di mangiare più sano. Cui ricorrere anche per dimagrire

STUDENTE B

La giornata tipo per dimagrire con la dieta mediterranea comincia, a colazione, con un caffè più due fette biscottate integrali con un velo di marmellata. Poi, in generale, la regola è mangiare proteine a pranzo (per esempio, 120 gr di carne con insalata di rucola e 30 gr di pane integrale) e carboidrati a cena (come 60 gr di pasta con pomodori e basilico più 20 gr di fagiolini e 30 gr di pane integrale). Frutta e yogurt magro, infine, sono previsti per gli spuntini di metà mattina e per la merenda.

STUDENTE C

La dieta mediterranea è equilibrata e completa: non ci sono controindicazioni riguardo l'età o lo stile di vita. Non solo: è ricca di vitamine e sali minerali e, grazie all'utilizzo di aglio e cipolla, la mediterranea aiuta anche a tenere sotto controllo la pressione alta e il colesterolo.

STUDENTE D

È un'alimentazione che si può far adottare anche al resto della famiglia: per loro basta solo aumentare le dosi. E permette di tornare al cibo integrale, dal pane alla pasta, come si usava una volta.

Però è anche abbastanza facile lasciarsi trascinare e finire per mangiare troppo. Bastano un paio di forchettate di pasta oltre i 60 grammi prescritti e... addio dieta.

ALLEGATO 5

Da' delle informazioni su di te e domanda al tuo compagno:

- | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| • Leggere il giornale | • Svegliarsi | • Sistemare la casa |
| • Fare colazione a casa | • Leggere un libro | • Pulire la camera da letto |
| • Prendere l'autobus | • Mangiare | • Fare una passeggiata |
| • Incontrarsi con un amico | • Guardare la TV | • Finire di lavorare |
| • Prepararsi per il corso di italiano | • Ascoltare la musica | • Lavorare |
| • Andare in palestra | • Andare a fare la spesa | • Pranzare |
| • Fare la doccia | • Andare in vacanza | • Navigare su internet |
| | • Parlare l'italiano | • Giocare a calcio |

Per aiutarti nelle risposte, usa queste espressioni:

presto – tardi
 di mattina – di pomeriggio – di sera – di notte
 una volta – due, tre... volte al giorno/ alla settimana/ al mese/ all'anno
 il fine settimana
 tutti i giorni
 da sola – con mio marito, fratello, qualcuno...
 sempre – spesso – qualche volta – non ... mai
 in macchina – a piedi - ...

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)