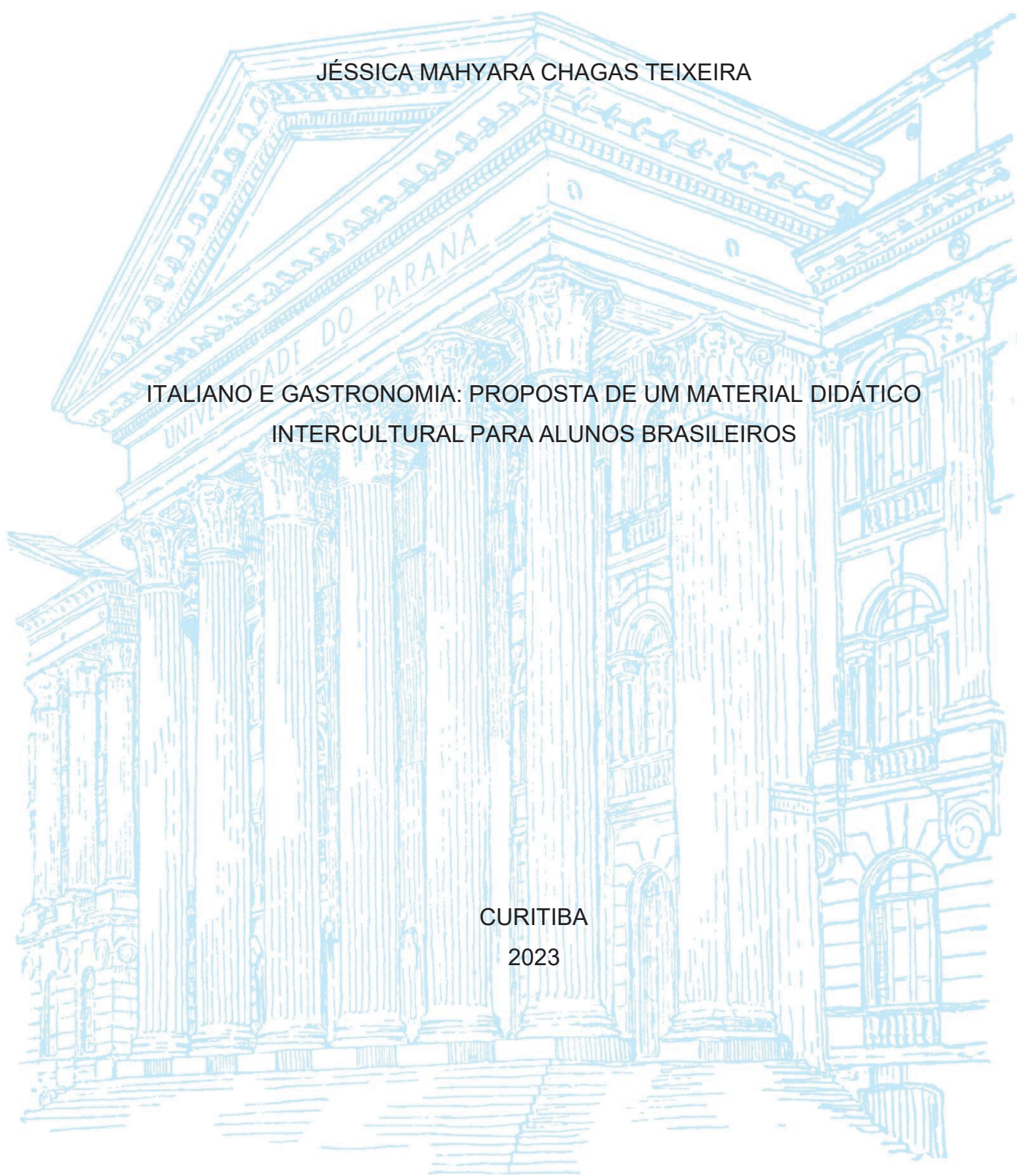


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JÉSSICA MAHYARA CHAGAS TEIXEIRA

ITALIANO E GASTRONOMIA: PROPOSTA DE UM MATERIAL DIDÁTICO
INTERCULTURAL PARA ALUNOS BRASILEIROS

CURITIBA
2023



JÉSSICA MAHYARA CHAGAS TEIXEIRA

ITALIANO E GASTRONOMIA: PROPOSTA DE UM MATERIAL DIDÁTICO
INTERCULTURAL PARA ALUNOS BRASILEIROS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Paula Garcia de Freitas

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Teixeira, Jessica Mahyara Chagas

Italiano e gastronomia : proposta de um material didático intercultural para alunos brasileiros. / Jéssica Mahyara Chagas Teixeira. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula Garcia de Freitas.

1. Língua italiana – Estudo e ensino – Falantes brasileiros.
2. Material didático. 3. Gastronomia. 4. Educação multicultural.
I. Freitas, Paula Garcia de, 1980-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JÉSSICA MAHYARA CHAGAS TEIXEIRA** intitulada: **ITALIANO E GASTRONOMIA: PROPOSTA DE UM MATERIAL DIDÁTICO INTERCULTURAL PARA ALUNOS BRASILEIROS**, sob orientação da Profa. Dra. PAULA GARCIA DE FREITAS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Maio de 2023.

Assinatura Eletrônica

25/05/2023 17:01:12.0

PAULA GARCIA DE FREITAS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/05/2023 07:41:42.0

TELMA PIRES PACHECO AMORIM

Avaliador Externo (INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNC. E TECNOL. DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

25/05/2023 16:57:23.0

ELISABETTA ANTONIETTA RITA MARIA CARMELA SANTORO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: pglet@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 287004

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 287004

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de muitas mentes e muitos corações que, direta ou indiretamente, tornaram possível seu início, sua elaboração e sua conclusão, o que faz com que seja natural a minha gratidão por todo o apoio recebido ao longo dessa jornada.

À Paula, orientadora desse estudo e professora inspiradora desde minha graduação, que não apenas me incentivou a iniciar o mestrado, mas também a me manter nele até o fim. Agradeço pela orientação humana, empática, direta e objetiva, com muita compreensão e trocas de experiências, me lembrando sempre que aprender e ensinar são processos humanos que ocorrem simultaneamente, que aprendemos com quem ensinamos e ensinamos com quem aprendemos.

A cada prof. que me inspirou e incentivou na graduação em Letras na UFPR e no Ensino Médio Técnico em Gastronomia, na UTFPR, onde fui introduzida ao mundo gastronômico e às minhas primeiras produções acadêmicas; em especial Raquel Ribeiro, Márcio Ghizzo, Jiani Langaro e Karine Cunha, entre tantos outros que me guiaram por caminhos que me trouxeram até aqui.

A cada pessoa que me rodeou de amor, amizade, afeto, carinho, incentivo, suporte e acolhimento ao longo de todo o processo do mestrado, desde a decisão de concorrer a uma vaga até a última revisão. À minha mãe, às minhas irmãs e ao meu irmão, de quem me reaproximei nesse período após tantos anos distante devido aos estudos e ao trabalho e cuja presença na minha vida me deu coragem para não desistir. Às amigas e amores que fizeram parte desse período da minha vida e que, de perto ou de longe, me deram força e confiança para me dedicar até o fim desse projeto. E um agradecimento especial à Lua, cuja amizade me apoiou, cuja precisão revisou e formatou meu trabalho, e cujo coração e casa abrigaram até mesmo meu cachorro. E, claro, ao Pangaré, à Pandora e ao Bob, que com suas almas inocentes e genuinamente felizes me fazem sorrir todo santo dia, mesmo nos mais difíceis.

Por fim, ao universo, aos astros ou a qualquer força ou energia que rege minha vida de forma incompreensível e fascinante, com reviravoltas, encontros e reencontros inesperados, que me levam a lembrar repetidamente que não tenho controle sobre tudo e o que me resta é fazer o meu melhor. E aqui o fiz.

"I like how well food has spoken for me and how food has been used to speak to me by others. How great that we are all universal speakers of the language of food."

(Kate M. Robbins)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado aborda o ensino intercultural de italiano através da gastronomia, buscando promover uma abordagem que valorize a identidade, as emoções e as crenças dos alunos. Se antes bastava o ensino de estruturas gramaticais e frases prontas, hoje se reconhece a complexidade da aprendizagem de línguas, que envolve uma profunda gama de saberes, em que o aluno se reconhece como agente ativo do seu próprio processo. Dessa forma, fundamentada em teorias sobre Identidade, Emoções e Crenças, Gastronomia, Língua e Identidade, e Interculturalidade no Ensino de Línguas Estrangeiras (LE), a pesquisa analisou materiais didáticos existentes, identificando a escassez de perspectiva intercultural em atividades relacionadas à gastronomia, com predominância de atividades passivas. Com base em conceitos de Transposição Didática, Sequências Didáticas e Taxonomia de Bloom, elaborou-se uma sequência didática dividida em três partes, abordando diferentes aspectos da cultura italiana (e brasileira) pela gastronomia. Trata-se, portanto, de uma tentativa de materializar a teoria em uma sequência didática em que a gastronomia serve como ponte para promover a troca de experiências e respeito à diversidade cultural na sala de aula, a valorização da cultura do aluno brasileiro e o contato com culturas alimentares italianas e brasileiras, já que um dos preceitos da abordagem intercultural é, a partir do contato com a(s) cultura(s) do(s) outro(s), conhecer melhor a si mesmo. O percurso propõe atividades para ajudar o aluno a atravessar o estranhamento, reconhecendo e comparando as diferenças para alcançar a reflexão crítica sobre essas diferenças culturais. Abordar questões complexas de identidade e subjetividade gerou desafios, demandando revisões e elaborações contínuas. Assim, sendo uma pesquisa de cunho exploratório, revisou-se e ajustou-se a primeira versão do material elaborado para se adequar aos referenciais teóricos que a orientaram. O ensino intercultural de italiano através da gastronomia é uma abordagem enriquecedora, desenvolvendo habilidades linguísticas e culturais significativas nos alunos. O material elaborado pode ser uma ferramenta útil para professores interessados em promover o ensino intercultural, valorizando a identidade e experiências culturais dos alunos. O foco na gastronomia como ponto de encontro entre culturas abre oportunidades para abordar temas culturais diversos, tornando o aprendizado de línguas estrangeiras mais rico e significativo.

Palavras-chave: Ensino Intercultural de Italiano; Gastronomia; Material didático;

Ensino de línguas estrangeiras.

ABSTRACT

This master's thesis addresses the intercultural teaching of Italian through gastronomy, aiming to promote an approach that values students' identity, emotions, and beliefs. While previously grammar structures and fixed phrases sufficed, language learning is now recognized as a complex process involving a profound range of knowledge, with students becoming active agents in their own learning. Grounded in theories of Identity, Emotions and Beliefs, Gastronomy, Language and Identity, and Interculturality in Foreign Language Teaching (FLT), the research analyzed existing didactic materials, revealing a scarcity of intercultural perspective in gastronomy-related activities, predominantly featuring passive tasks. Based on concepts of Didactic Transposition, Didactic Sequences, and Bloom's Taxonomy, a three-part didactic sequence was developed, addressing different aspects of Italian (and Brazilian) culture through gastronomy. This sequence aims to materialize theory, using gastronomy as a bridge to promote exchange of experiences and respect for cultural diversity in the classroom, valorizing Brazilian students' culture while engaging with Italian and Brazilian food cultures. Embracing the intercultural approach entails, from contact with others' culture(s), better understanding of oneself. The journey involves activities to help students transcend estrangement, recognizing and comparing cultural differences, leading to critical reflection on these differences. Dealing with complex issues of identity and subjectivity presented challenges, demanding continuous revisions and elaborations. Therefore, as an exploratory research, the initial version of the material was reviewed and adjusted to align with the guiding theoretical frameworks. The intercultural teaching of Italian through gastronomy proves to be an enriching approach, fostering significant linguistic and cultural skills in students. The developed material can serve as a valuable tool for teachers interested in promoting intercultural teaching, valuing students' cultural identity and experiences. Focusing on gastronomy as a meeting point of cultures opens opportunities to explore various cultural topics, enriching the foreign language learning process.

Keywords: Intercultural teaching of Italian; Gastronomy; Teaching materials; Foreign language teaching.

RIASSUNTO

Questa tesi di master affronta l'insegnamento interculturale dell'italiano attraverso la gastronomia, con l'obiettivo di promuovere un approccio che valorizzi l'identità, le emozioni e le credenze degli studenti. Se in passato era sufficiente l'insegnamento delle strutture grammaticali e delle frasi preconfezionate, oggi si riconosce la complessità dell'apprendimento delle lingue, che coinvolge una vasta gamma di conoscenze, permettendo agli studenti di riconoscersi come agenti attivi del proprio processo. Fondato su teorie riguardanti Identità, Emozioni e Credenze, Gastronomia, Lingua e Identità e Interculturalità nell'Insegnamento delle Lingue Straniere (LE), lo studio ha analizzato materiali didattici esistenti, identificando la scarsità di una prospettiva interculturale nelle attività legate alla gastronomia, con predominanza di attività passive. Con riferimento ai concetti di Trasposizione Didattica, Sequenze Didattiche e Taxonomia di Bloom, è stata elaborata una sequenza didattica divisa in tre parti, che affronta diversi aspetti della cultura italiana (e brasiliana) attraverso la gastronomia. Si tratta, pertanto, di un tentativo di concretizzare la teoria in una sequenza didattica in cui la gastronomia serve da ponte per promuovere lo scambio di esperienze e il rispetto della diversità culturale in aula, valorizzando la cultura degli studenti brasiliani e consentendo loro di entrare in contatto con le culture alimentari italiane e brasiliane, poiché uno dei principi dell'approccio interculturale consiste nell'approfondire la conoscenza di sé attraverso l'interazione con la cultura dell'altro. Il percorso propone attività per aiutare gli studenti a superare l'alienazione, riconoscendo e confrontando le differenze per raggiungere una riflessione critica su tali differenze culturali. Affrontare questioni complesse di identità e soggettività ha comportato sfide, richiedendo revisioni e adeguamenti continui. Pertanto, essendo una ricerca di tipo esplorativo, la prima versione del materiale elaborato è stata rivisitata e adeguata ai riferimenti teorici che l'hanno orientata. L'insegnamento interculturale dell'italiano attraverso la gastronomia è un approccio arricchente, sviluppando abilità linguistiche e culturali significative negli studenti. Il materiale elaborato può essere uno strumento utile per i docenti interessati a promuovere l'insegnamento interculturale, valorizzando l'identità e le esperienze culturali degli studenti. Il focus sulla gastronomia come punto di incontro tra culture apre opportunità per trattare temi culturali diversi, rendendo l'apprendimento delle lingue straniere più ricco e significativo.

Parole chiave: Insegnamento interculturale dell'italiano; Gastronomia; Materiale didattico; Insegnamento delle lingue straniere;.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - APRENDIZAGEM DE CULTURA COMO DIFERENÇA EM UMA AULA INTERCULTURAL DE LE	44
FIGURA 2 - O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	50
FIGURA 3 - ENUNCIADO DE ATIVIDADE DO MATERIAL BUON APETITO	64
FIGURA 4 - ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DA LEZIONE 1 NA PRIMEIRA VERSÃO	79
FIGURA 5 - ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DA LEZIONE 1 NA SEGUNDA VERSÃO (PARTE 1).....	80
FIGURA 6 - ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DA LEZIONE 1 NA SEGUNDA VERSÃO (PARTE 2).....	81
FIGURA 7 - ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DA LEZIONE 1 NA SEGUNDA VERSÃO (PARTE 3).....	82
FIGURA 8 - ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DA LEZIONE 1 NA SEGUNDA VERSÃO (PARTE 4).....	83
FIGURA 9 - ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DA LEZIONE 1 NA SEGUNDA VERSÃO (PARTE 5).....	84
FIGURA 10 - ATIVIDADE 3 DA LEZIONE 1 DA PRIMEIRA VERSÃO DO MATERIAL	97
FIGURA 11 - ATIVIDADE 1 DA LEZIONE 2 NA SEGUNDA VERSÃO DO MATERIAL	98
FIGURA 12 - ATIVIDADE 8 DA LEZIONE 2 DA PRIMEIRA VERSÃO DO MATERIAL	106
FIGURA 13 - ATIVIDADE 6 DA LEZIONE 3 DA SEGUNDA VERSÃO DO MATERIAL	107
FIGURA 14 - ATIVIDADE 7 DA LEZIONE 3 DA SEGUNDA VERSÃO DO MATERIAL	110
FIGURA 15 - PASSO-A-PASSO PARA A ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE GASTRONOMIA EM AULAS INTERCULTURAIS DE ITALIANO EM PORTAIS DE PERIÓDICOS.....	24
QUADRO 2 - ANÁLISE DAS ATIVIDADES DA UNIDADE "MANGIARE E BERE IN ITALIA" DO LIVRO CIVILTÀ PUNTO IT”.....	56
QUADRO 3 - ANÁLISE DAS ATIVIDADES DA UNIDADE "PARADISO CAPRESE" DO LIVRO ITALIANO PER LA CUCINA.....	59
QUADRO 4 - ANÁLISE DAS ATIVIDADES DA UNIDADE "VALLE D'AOSTA" DO LIVRO BUON APPETITO.....	62
QUADRO 5 - ATIVIDADES E RESPECTIVOS OBJETIVOS DAS DUAS SD (LEZIONE 1 E LEZIONE 2)	66
QUADRO 6 - ESTRUTURA DE CADA LEZIONE DA SEGUNDA VERSÃO DA SD.....	77

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCI – Competência Comunicativa Intercultural

Ibict – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SD – Sequência Didática

UD – Unidade Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.1 JUSTIFICATIVAS	20
1.2 OBJETIVOS	26
1.2.1 Objetivos gerais	26
1.2.2 Objetivos específicos:	26
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO	27
1.3.1 Pesquisa Bibliográfica	28
1.3.2 Estruturação e elaboração da Sequência Didática	29
1.4 PLANO DA DISSERTAÇÃO	30
A GASTRONOMIA COMO FATOR DE RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO DO APRENDIZ EM UM PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM INTERCULTURAL	33
1.1 IDENTIDADE, EMOÇÕES E CRENÇAS	33
1.2 GASTRONOMIA, LÍNGUA E IDENTIDADE	39
2.3 INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	41
2.4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	48
A GASTRONOMIA EM LIVROS DE ITALIANO: ANÁLISE DE TRÊS UNIDADES DE ENSINO	55
1.3 ANÁLISE DO MATERIAL “CIVILTÀ PUNTO IT – CIVILTÀ E CULTURA ITALIANA PER RAGAZZI”	56
1.4 ANÁLISE DO MATERIAL “ITALIANO PER LA CUCINA – LEZIONI DI CUCINAE LINGUA ITALIANA PER STRANIERI”	58
1.5 ANÁLISE DO MATERIAL “BUON APPETITO”	61
PERCURSO DE ELABORAÇÃO E POSTERIOR ADAPTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	66
1.6 MÃO NA MASSA: A ELABORAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	66
1.7 IDENTIFICANDO OS PONTOS DA PRIMEIRA VERSÃO DO MATERIAL A SEREM ALTERADOS	72
1.8 TRANSFORMANDO ATIVIDADES COMUNICATIVAS COM TEMAS CULTURAIS EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERCULTURAL	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – PRIMEIRA VERSÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	132
APÊNDICE B – SEGUNDA VERSÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	153
ANEXO A - MATERIAL “MANGIARE E BERE IN ITALIA”: PERCURSO 3 DO LIVRO “CIVILTÀ PUNTO IT – CIVILTÀ E CULTURA ITALIANA PER RAGAZZI”, DE MARCO MEZZADRI E LINUCCIO PEDERZANI. GUERRA EDIZIONI, 2007	186

ANEXO B – MATERIAL “PARADISO CAPRESE!”: CAPÍTULO 1 DO LIVRO “ITALIANO PER LA CUCINA – LEZIONI DI CUCINA E LINGUA ITALIANA PER STRANIERI”, DE SARA PORRECA. ALMA EDIZIONI, 2021	195
ANEXO C – MATERIAL “VALLE D’AOSTA”: UNIDADE1 DO LIVRO “BUON APPETITO”, DE GABRIELLA IACOVONI, NADIA PERSIANI E BARBARA FIORENTINO. BONACCI EDITORE, 2014	205

INTRODUÇÃO

A inclusão da diversidade cultural emergiu como um elemento de suma importância no âmbito do ensino e aprendizado de línguas estrangeiras (doravante denominadas LE) ao longo das últimas quatro décadas. Nesse período, um incontável número de elementos culturais, tais como práticas cotidianas, atividades laborais, lazer, história e moda, passaram a ser frequentemente abordados nas aulas de LE. Dentre esses tópicos, merecem destaque a culinária e os hábitos alimentares, uma vez que os ingredientes, pratos e costumes alimentares relacionados à cultura-alvo tendem a despertar intenso interesse e satisfação tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Entretanto, qual seria o motivo subjacente a essa reação frequentemente positiva por parte dos agentes envolvidos nesse processo?

Massimo Montanari, em seu livro “Histórias da mesa”, afirma:

As narrativas sobre a mesa têm tanto a dizer porque é a própria mesa que narra. Ela narra a fome e as maneiras como o homem procurou transformá-la em ocasiões de prazer. Narra a economia, a política, as relações sociais. Narra os paradigmas intelectuais, filosóficos, religiosos de uma sociedade. A mesa narra o mundo. (MONTANARI, 2016, pag. 11)

A célebre expressão "Você é o que você come" é frequentemente utilizada para ilustrar como a alimentação reflete nossa cultura, identidade e emoções. Profissionais e estudiosos especializados nas áreas de saúde, alimentação e nutrição enfatizam a importância de relacionarmos comensalidade e sociedade. Pellerano e Gimenes-Minas (2015) ressaltam, em seu estudo, que a flexibilização de hábitos alimentares pode gerar novas formas de comer e de se relacionar com a comida, que fazem com que o indivíduo se descole dos hábitos compartilhados até então com familiares e amigos. Como resultado, algumas práticas de comensalidade são desestruturadas, afetando diretamente os processos de interação social (PELLERANO e GIMENES-MINASSE, 2015, p. 497). Um exemplo que ilustra essa afirmação é uma refeição rápida, decorrente do pouco tempo disponível durante o intervalo de trabalho, que transforma o hábito de almoçar em família em uma refeição solitária ou compartilhada com colegas de trabalho. Além disso, devemos considerar que a língua utilizada por cada indivíduo se adapta aos

grupos sociais aos quais pertence e é influenciada por termos e sotaques presentes nos contextos em que a pessoa mantém contato mais frequente e duradouro com a língua. Assim como as práticas de comensalidade, a língua também sofre influências e afeta diretamente os processos de sociabilidade. Isso acontece porque grupos sociais e culturais têm a tendência de compartilhar determinadas escolhas e preferências que os conectam e permitem que se reconheçam como parte daquele grupo. Dentro de cada grupo social, os hábitos alimentares podem se ajustar conforme as práticas predominantes naquela comunidade. Da mesma forma, aspectos da língua utilizada na comunicação variam de maneira similar, como evidenciado pelo emprego de gírias, variações de sotaque e outras flutuações linguísticas inerentes à natureza humana.

Do ponto de vista da alimentação, comer se torna um ato social,

que coloca em cena um conjunto de movimentos de produção e consumo (material e simbólico) diferenciados e diferenciadores, fazendo com que o consumo de alimentos e os processos sociais e culturais que os sustentam contribuam para a constituição das identidades coletivas. (PELLERANO e GIMENES-MINASSE, 2015, p. 496).

Estudar uma língua estrangeira é, primordialmente, aprender uma nova cultura enquanto se reconhece na própria. Na última década, houve uma série de estudos que destacam a importância de considerar e respeitar as questões identitárias do aprendiz no ensino de línguas, evitando assim a sobrevalorização da cultura-alvo. Esses estudos são abordados e discutidos no Capítulo 1, que estabelece conexões entre as contribuições de diversos autores sobre identidade, com destaque para Hall (2000) e Norton (2011). Ao compreender a identidade como a forma pela qual uma pessoa se percebe no mundo, tanto a língua como a alimentação se tornam meios pelos quais essa identidade pode ser expressa e representada. Através desses elementos, o indivíduo pode ou não ter acesso a uma variedade de situações, dependendo das relações de poder que se estabelecem nos contextos de uso (e de aprendizagem) nos quais está inserido.

Tanto a língua quanto a alimentação são atos sociais intrinsecamente ligados ao passado, presente e futuro. Eles funcionam como meios de intercâmbio entre indivíduos e povos, envolvendo processos históricos, geográficos e socioculturais. Essa interação resulta no reconhecimento identitário, no qual a

pessoa se percebe como parte de um grupo que compartilhou experiências semelhantes (BUGLIONI, 2021). Esses processos podem estar relacionados a diversos fatores, tais como amigos adolescentes que frequentam a mesma escola, uma família que passou por mudanças residenciais em conjunto, grupos minoritários que enfrentam discriminação na sociedade, como pessoas negras ou LGBTQIA¹+, entre outros exemplos.

Levando em consideração essas reflexões, a frase "você é o que você come" pode ser interpretada sob a perspectiva de que a alimentação é um elemento cultural, social e identitário, e, portanto, nossa escolha alimentar reflete, em certo sentido, quem somos. De maneira análoga, poderíamos empregar a frase "você é o que você comunica", uma vez que a língua e todos os seus componentes são parte integrante de nossa identidade e resultam dos grupos sociais com os quais convivemos e nos identificamos, além de outros fatores relevantes.

Ao abordar a Itália e suas culturas, é essencial reconhecer a importância dos aspectos que fazem da cozinha italiana mundialmente reconhecida e valorizada. Este trabalho foi desenvolvido com o propósito de compreender e assimilar de que modo a gastronomia pode estar intrinsecamente ligada a conceitos como os de identidade, (inter)culturalidade e emoções em aulas de LE e como essa relação pode se dar em um material didático para o ensino de italiano. Para atingir esse objetivo, foi conduzida uma revisão teórica abrangente, abordando também o ensino intercultural de línguas, conforme discutido na seção 3 do Capítulo 2. Essa abordagem de ensino, segundo Ruiz (2017) e Freitas (2019) entende que o objetivo de uma aula de LE vai além do que simplesmente apresentar a cultura-alvo para os alunos. Em vez disso, ela deve despertar a capacidade reflexiva e crítica do aprendiz, levando-o a desenvolver uma autoconsciência sobre si mesmos e sua própria cultura. Nesse contexto, as atividades de "comparação e contraste", como destacado por Freitas (2019), desempenham um papel importante ao promover o estranhamento, levando os estudantes a questionar aquilo que estão aprendendo e a buscar, de maneira autônoma, compreender os motivos por trás desse estranhamento inicial. É fundamental que esse processo seja guiado de forma a evitar qualquer julgamento das culturas envolvidas como positivas ou negativas,

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero

superiores ou inferiores, boas ou ruins. A revisão literária realizada no Capítulo 2 permite o entendimento de que uma aula intercultural estimula os alunos a questionarem e compreenderem os processos históricos, geográficos, socioculturais e outros que estão por trás de aspectos culturais distintos dos seus próprios. Consequentemente - ainda que nem sempre de forma consciente - os estudantes acabam buscando respostas semelhantes em relação a esses aspectos culturais dentro de sua própria cultura.

1.1 JUSTIFICATIVAS

Um ensino intercultural tem como objetivo fundamental o respeito e a valorização das culturas em contato, além de instigar a reflexão crítica dos aspectos culturais, que podem abranger temas como: arte, arquitetura, moda, música, escola, alimentação, entre tantos outros. A escolha da gastronomia como foco deste estudo deve-se, em grande parte, ao meu percurso pessoal e acadêmico. Antes de ingressar na Licenciatura em Letras Italiano e Português na Universidade Federal do Paraná, cursei o ensino médio na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que oferecia, na época, cursos técnicos de nível médio. Assim, concluí em 2010 o curso técnico de nível médio em Gastronomia, no qual, além das disciplinas regulares do ensino médio (como matemática, língua portuguesa, história e geografia) também tive a oportunidade de estudar disciplinas específicas relacionadas ao curso, como Segurança no Trabalho, Higiene e Manipulação de Alimentos, Nutrição, Confeitaria, Cozinha Brasileira e Cozinha Internacional. Nesta última disciplina, tive a oportunidade de aprender sobre a Gastronomia Italiana, incluindo não apenas técnicas práticas de preparação de pratos italianos, mas também as principais influências culturais, geográficas, históricas e sociais que moldaram a cultura alimentar italiana contemporânea. Foi durante uma dessas aulas que tive meu primeiro contato com a língua italiana, quando a professora de gastronomia, que possuía conhecimentos básicos de italiano, nos ensinou algumas características da língua para que pudéssemos pronunciar corretamente os nomes originais dos pratos.

Ao ingressar no curso de Letras em 2011, logo no primeiro semestre, procurei me envolver em um projeto de pesquisa. Minha professora de Língua

Italiana I na época, a professora doutora Karine Marielly Rocha da Cunha, sabendo sobre minha formação técnica em Gastronomia, me convidou para colaborar com ela em um projeto de pesquisa em lexicografia relacionado à alimentação italiana, no qual trabalhamos por um ano. Durante minha graduação, sempre que possível, busquei estabelecer conexões entre os temas abordados em minhas duas formações, pois ambas despertavam em mim um grande interesse e prazer em estudá-las. Entre o fim da graduação e o início do mestrado, participei de eventos acadêmicos em que o ensino intercultural passou a despertar meu interesse, ampliado, posteriormente, pela minha experiência de trabalho no programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal de Pernambuco, onde atuei de 2016 a 2021. Durante esse período, vivi por cinco anos em Recife, Pernambuco, um local que proporcionou uma rica experiência cultural e diferentes vivências em comparação com aquelas com as quais estava acostumada. Nesse período, cada dia era uma oportunidade de aprendizado e de lidar com novos aspectos culturais, com os quais me deparava também em sala de aula ao ensinar estudantes com culturas, variantes linguísticas e vivências sociais frequentemente muito diferentes das minhas. Considerando meu percurso acadêmico e o da minha atual orientadora no mestrado, a professora doutora Paula Garcia de Freitas, decidi que o tema do meu projeto de pesquisa nessa etapa acadêmica seria a união das minhas formações, experiências e interesses em Gastronomia, Língua Italiana e Abordagem Intercultural.

Visto que a gastronomia e a cultura alimentar italiana são temas frequentemente abordados nas aulas de italiano, e considerando que a abordagem intercultural é uma forma de ensinar a língua/cultura-alvo sem desrespeitar, inferiorizar ou anular questões identitárias, crenças e emoções dos alunos, torna-se necessário criar materiais didáticos que sigam essa perspectiva. No entanto, os materiais produzidos por grandes editoras e comumente utilizados nas aulas de língua italiana parecem não levar em consideração essa premissa, já que apresentam poucas atividades que podem ser classificadas como interculturais.

Com o objetivo de fornecer uma demonstração embasada nas informações mencionadas, o Capítulo 3 apresenta uma breve análise realizada em três materiais didáticos diferentes destinados a estudantes iniciantes de italiano. Essa análise teve como foco a identificação de exemplos interculturais nas atividades propostas

pelos livros. O primeiro material analisado é o livro *Punto It – Civiltà e Cultura Italiana per Ragazzi*, um livro didático cujas unidades são organizadas por temas. A terceira unidade aborda especificamente o tema "*Mangiare e bere in Italia*", com o intuito de introduzir aos estudantes aspectos da cultura alimentar na Itália, como produtos regionais, café e o menu típico.

Os dois outros materiais analisados são livros didáticos criados com o objetivo exclusivo de ensinar sobre alimentação, gastronomia e hábitos alimentares da Itália. Esses materiais foram escolhidos para verificar se apresentavam atividades que promovessem uma abordagem intercultural. No material *Italiano per la cucina – Lezioni di cucina e lingua italiana per stranieri*, foi escolhida a primeira unidade para análise, pois a editora disponibiliza essa unidade gratuitamente em seu site. No terceiro material, chamado *Buon Appetito*, foi também analisada a primeira unidade, seguindo a premissa de que a organização da unidade 1 tende a ser um modelo para as demais. Em geral, foi observado que as atividades e exercícios nesses materiais têm foco no aprendizado de vocabulário, receitas e expressões linguísticas consideradas "úteis" para fazer pedidos em estabelecimentos alimentícios, como restaurantes e bares. O único dos materiais que atribui uma relevância maior aos aspectos culturais ainda não apresenta atividades interculturais, uma vez que o enfoque está na cultura alimentar da Itália, sem mencionar ou incentivar os estudantes a conhecer ou, principalmente, refletir sobre outras culturas - inclusive a própria.

Em sua dissertação de mestrado, Freitas (2008), cita outro aspecto importante a ser considerado em uma aula intercultural sobre gastronomia: embora a diversidade culinária - tanto do Brasil quanto da Itália - seja imensa, em geral sempre os mesmos pratos e ingredientes são citados nas grandes mídias e corroborados nos livros didáticos. Em suas palavras:

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. (FREITAS, 2008, p. 13)

Pode-se concluir, portanto, que os conhecimentos sobre a gastronomia italiana presentes nos livros didáticos de língua italiana para estrangeiros muitas

vezes reforçam a ideia simplificada de que a culinária do país se limita a "macarrão e pizza", ou que é apenas interessante ensinar aos alunos como pedir esses pratos em bares e restaurantes em uma possível viagem pela península itálica. O que pode acarretar em uma restrita compreensão e apreciação da diversidade gastronômica e cultural do país, podendo levar à promoção de estereótipos simplistas.

As crenças mencionadas anteriormente refletem os resquícios da abordagem de ensino Nocial-Funcional proposta por David Wilkins em 1976. Essa abordagem é fundamentada na análise dos significados comunicativos necessários para compreender e expressar-se em uma língua. Ao contrário da abordagem tradicional que se concentra na gramática e no vocabulário, a abordagem nocional-funcional enfatiza os sistemas de significado subjacentes ao uso comunicativo da língua, como as categorias nocionais (tempo, sequência, quantidade, localização e frequência) e as categorias de funções comunicativas (pedidos, negações, oferecimentos, etc.). Essa abordagem ganhou destaque e foi amplamente aceita, resultando no desenvolvimento do ensino comunicativo de línguas. A abordagem mencionada, ainda prevalente no ensino de línguas e na elaboração de materiais didáticos, limita significativamente as atividades que promovem o desenvolvimento de uma postura intercultural nos alunos, defendida por Candau (2016) e Paraquett (2010), por exemplo. É importante ressaltar que essa abordagem possui sua relevância em determinados contextos e objetivos de ensino, como em ensino para fins específicos e aulas preparatórias para exames. No entanto, conforme será discutido detalhadamente no capítulo 3, a forma como é aplicada nos livros didáticos mais populares parece não estimular a reflexão e a aprendizagem intercultural, que são os principais objetivos deste estudo. A abordagem nocional-funcional de Wilkins (1976), focada na comunicação prática e aplicação da língua em situações reais, tende a reduzir as diferenças culturais a expressões específicas, sem uma problematização mais profunda ou contextualização das culturas envolvidas. Por outro lado, os conceitos de um Ensino Intercultural defendidos por Paraquett (2010) e Candau (2016) vão além da exposição de fatos e curiosidades culturais, buscando visibilizar e historicizar diferenças culturais. Essa última abordagem tem como objetivo despertar a consciência crítica do aprendiz, contribuindo para sua formação social e

promovendo uma compreensão mais profunda da diversidade cultural, questionando estereótipos e preconceitos. Portanto, enquanto a abordagem nocional-funcional enfatiza o uso prático da língua, as abordagens interculturais destacam o papel social e crítico do ensino de línguas estrangeiras enquanto elas são usadas.

Outrossim, embora haja uma ampla quantidade de trabalhos no meio acadêmico que abordam o Ensino Intercultural de Línguas Estrangeiras, ao refinar a pesquisa para estudos que considerem o ensino e aprendizagem de italiano para brasileiros, nota-se uma lacuna significativa no contexto da gastronomia. Para verificar essa hipótese, foram realizadas buscas em quatro renomados portais oficiais de periódicos acadêmicos no Brasil: eduCAPES, Scielo, Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Para a realização da pesquisa, foram utilizados dois termos principais e suas variações: "ensino de italiano intercultural" (incluindo variações como ensino-aprendizagem de italiano intercultural, ensino de língua italiana intercultural, ensino de italiano com enfoque intercultural) e "ensino de italiano gastronomia" (incluindo variações como ensino de italiano culinária, gastronomia em cursos de italiano, ensino-aprendizado de gastronomia italiana em língua italiana). Esses termos foram empregados na busca realizada nos portais acadêmicos mencionados anteriormente com o objetivo de buscar e verificar a existência de trabalhos acadêmicos prévios sobre o ensino intercultural da gastronomia em aulas de italiano. No entanto, ao realizar uma busca cruzada utilizando todos os termos mencionados anteriormente, não foram encontrados resultados que atendessem a essa especificidade.

O quadro abaixo mostra os resultados relevantes obtidos em cada portal de pesquisa, que trazem em seus títulos e/ou resumos e/ou palavras-chave o termo de pesquisa utilizado.

QUADRO 1 - RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE GASTRONOMIA EM AULAS INTERCULTURAIS DE ITALIANO EM PORTAIS DE PERIÓDICOS

Portal de Pesquisa	Termo pesquisado	Título
Biblioteca Digital de Teses e	"ensino italiano intercultural"	Cantoni, Maria Grazia Soffritti. A Interculturalidade No Ensino De Línguas Estrangeiras: Uma Preparação Para O Ensino Pluricultural -

Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)		O Caso Do Ensino De Língua Italiana. 2005
		Correia, Maria Inês Carvalho. Ensino DaLíngua Italiana LE: Um Estudo Da Concepção De Cultura Tradicional, Sociológica Intercultural. 2014.
		Gazzoni, Sandra. A Competência Intercultural No Ensino Do Italiano ComoLíngua Estrangeira: Da Teoria à Sala De Aula. 2014.
		Porcellato, Adriana Mendes. Aspectos Culturais E Interculturais Nos Livros Didáticos De Língua Estrangeira: ItalianoE Inglês Em Confronto. 2013.
	“ensino italiano gastronomia”	Freitas, Paula Garcia de. Proposta Para OEnsino De Italiano Por Meio Da Culinária.2008.
Portal de Periódicos da CAPES	“ensino italiano intercultural”	Frangiotti, Grazielle Altino, and Ana Luísa De Araújo Mhereb. "Interculturalidade No Ensino De Italiano: Um Relato Sobre a Formação De Professores No Município De São Paulo." Revista De Italianistica 42(2021): 44-63. Web.
eduCAPES	-	Nenhum resultado encontrado
Scielo	-	Nenhum resultado encontrado

Fonte: Elaboração própria

Os portais selecionados para a pesquisa são reconhecidos por serem importantes fontes de pesquisa acadêmica no Brasil. Os resultados revelam que até o momento houve pouco investimento em estudos relacionados à interculturalidade no ensino da língua italiana, em especial sobre a sua aplicação prática em sala de aula, no contexto da gastronomia. Entre os seis resultados encontrados, apenas um tratava especificamente da interculturalidade no ensino da gastronomia italiana. Isso demonstra que, apesar da gastronomia ser um tema recorrente nas aulas de língua italiana, o seu ensino a partir da abordagem intercultural ainda tem muito espaço para novas pesquisas acadêmicas significativas.

A escassez de referências acadêmicas poderia acarretar na dificuldade na construção de uma base teórica sólida para professores em formação que desejam aplicar o conhecimento intercultural em suas práticas de sala de aula. É importante ressaltar que, embora compreenda que o estudo de um tema tão específico possa não ser considerado indispensável no meio acadêmico, esta dissertação tem como objetivo propor um material didático que utiliza a gastronomia italiana como pano de fundo para o ensino e aprendizado da língua.

Desse modo, além do desenvolvimento desse material em si, o presente estudo objetiva traçar um percurso que poderá servir como guia para futuros

professores e estudantes interessados em criar outros materiais com o mesmo propósito, permitindo a adaptação do tema de acordo com suas preferências e necessidades. Essa perspectiva justifica a relevância acadêmica deste trabalho, que poderá complementar os estudos já publicados ao oferecer um novo ponto de vista ainda pouco explorado - com um enfoque mais direcionado à aplicação prática em sala de aula de um material didático que levará a um processo de ensino-aprendizagem por meio de um tema específico. Isso permitirá a ampliação das possibilidades de abordagem intercultural, abrangendo não apenas a gastronomia, mas também outras áreas culturais relevantes, como música, moda, cinema e diversos outros aspectos.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivos gerais

O objetivo deste estudo é desenvolver um material didático que seja aplicável em sala de aula, apresentando a gastronomia italiana aos alunos brasileiros de níveis iniciais sob uma perspectiva intercultural. Este material busca se diferenciar dos materiais comumente utilizados, analisados neste trabalho, ao destacar a importância da interculturalidade no ensino de língua italiana através de um tema escolhido.

1.2.2 Objetivos específicos:

- I. Realizar uma revisão da literatura selecionada sobre o ensino intercultural de línguas estrangeiras, a presença da gastronomia nas aulas de italiano e a relação entre identidade e esses dois temas, com base na fundamentação teórica escolhida.
- II. Aprofundar os estudos sobre a criação e elaboração de sequências didáticas, buscando embasar a construção do material didático proposto.
- III. Realizar uma análise dos materiais didáticos comercializados que abordam a gastronomia italiana, verificando a presença ou ausência de aspectos interculturais

nessas publicações.

- IV. Elaborar e um material didático em forma de Sequência Didática para o ensino-aprendizado de italiano por meio da gastronomia, enfatizando a perspectiva intercultural.
- V. Analisar as Sequências Didáticas elaboradas anteriormente à luz das teorias de ensino intercultural e reestruturá-las com atividades cujos enunciados foram criados com base na Taxonomia de Bloom, na tentativa de potencializar o ensino intercultural desejado para o material.

Ao atingir esses objetivos específicos, espera-se gerar contribuições relevantes para o campo do ensino intercultural de italiano e para a utilização da gastronomia como uma ferramenta educacional, promovendo o avanço da pesquisa e fornecendo recursos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais enriquecedoras e inclusivas.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se enquadra como uma pesquisa qualitativa e empírica. Santos (1999) afirma que a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências das experiências imediatas. Aqui, ao mencionar “experiências imediatas”, refere-se ao empirismo e ao conhecimento do senso comum, combatidos pela ciência moderna. Entretanto, o não-imediatismo passa a ser visto através da necessidade de análise e classificação, a separação de partes e observação. O autor afirma ainda que a ciência moderna privilegia o funcionamento, em vez do agente ou a finalidade de determinado fenômeno e discorre sobre o paradigma emergente que faz justamente esse movimento, baseando-se em uma pluralidade metodológica (e não em um único procedimento de análise), em que todo conhecimento é relevante, mesmo o senso comum, desprezado pela ciência moderna.

A fim de atingir os objetivos definidos para esse trabalho, será necessária a utilização de uma pluralidade metodológica como descrita por Santos (1999). Martins e Santos asseguram que:

a efetivação de um trabalho de pesquisa com êxito está na realização de uma articulação lógica entre os elementos metodológicos e o

conhecimento dos pressupostos e das implicações da abordagem epistemológica, evidenciando a relação existente entre as técnicas, métodos, paradigmas científicos, pressupostos gnosiológicos e ontológicos presentes em qualquer pesquisa científica. (MARTINS E SANTOS, 2017, p. 19)

Nessa perspectiva, a seguir será discutida a metodologia de cada passo da pesquisa.

1.3.1 Pesquisa Bibliográfica

O primeiro passo deste projeto consiste na fundamentação teórica, a qual é realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica. Essa abordagem permite explorar as contribuições de diferentes autores sobre o tema (ALMEIDA, GUINDANI e SÁ-SILVA, 2009, p. 6). Seguindo os passos descritos por Lima & Miotto (2007, p. 41) para uma pesquisa bibliográfica, é iniciada com a leitura de reconhecimento, que envolve a seleção de materiais relevantes para a pesquisa. Em seguida, é realizada a leitura exploratória, na qual se examina rapidamente os sumários e a estrutura das obras para identificar os conteúdos mais pertinentes ao estudo. Na etapa seguinte, ocorre a leitura seletiva, na qual são selecionados os materiais mais relevantes que serão efetivamente utilizados. Após isso, é realizada a leitura reflexiva ou crítica, com o objetivo de compreender as informações e afirmações dos autores, bem como suas motivações. Por fim, ocorre a leitura interpretativa, momento em que se estabelecem conexões entre a obra em análise e outras referências lidas, relacionando-as ao objeto de estudo.

Durante a etapa de pesquisa bibliográfica, foram investigados os temas relevantes para o objeto de estudo deste trabalho, incluindo a Interculturalidade em aulas de LE, a gastronomia em aulas de LE, a relação entre identidade, emoções e crenças em aulas de LE, bem como a construção de enunciados e de Sequências Didáticas (doravante SD). A leitura interpretativa desempenhou um papel fundamental nessa pesquisa, pois permitiu estabelecer conexões entre esses temas, que inicialmente foram estudados de forma independente, formando uma rede de informações que direcionou a elaboração prática das sequências didáticas. Essa abordagem interpretativa contribuiu para a compreensão mais aprofundada das relações entre os diferentes elementos abordados, possibilitando a aplicação

prática desses conhecimentos no desenvolvimento do material didático proposto.

1.3.2 Estruturação e elaboração da Sequência Didática

Para a elaboração da SD, foram selecionados três materiais didáticos amplamente utilizados em aulas de Língua Italiana no Brasil, que abordam a temática da gastronomia. Cada atividade presente nesses materiais foi minuciosamente analisada em relação aos seus objetivos propostos, conforme será descrito capítulo 3. Com base nessa análise, foi desenvolvida uma primeira versão da SD, detalhada no capítulo 4 (seção 4.1), com o intuito de preencher lacunas interculturais existentes no ensino de Italiano nesse contexto específico.

Posteriormente, o trabalho passou pelo Exame de Qualificação, durante o qual foram considerados os comentários e sugestões da banca avaliadora. Além disso, foi realizada uma revisão dos conceitos teóricos estudados, a fim de verificar a presença ou ausência da perspectiva intercultural nas atividades propostas. Essa revisão revelou a existência de lacunas a serem preenchidas no próprio material, o que motivou a elaboração de uma segunda versão da SD. Nessa nova versão, foram realizados estudos adicionais sobre competência intercultural e empregada a Taxonomia de Bloom (um sistema de classificação que visa categorizar os objetivos educacionais de forma hierárquica proposta por Benjamin Bloom e sua equipe de educadores na década de 1950), a fim de aprimorar a abordagem intercultural e garantir a efetividade das atividades propostas.

Dentro desse paradigma, a metodologia utilizada também se enquadra na pesquisa-ação. A pesquisa-ação se caracteriza por seu caráter crítico, que se preocupa em “identificar as ações necessárias à construção/compreensão do objeto de estudo em questão, bem como as ações fundamentais para transformar tais compreensões em produção de conhecimento.” (FRANCO, M. A. S. 2005. p. 491). Segundo Tripp (2005):

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-

446)

Tripp (2005, p. 457) classifica a pesquisa-ação em três tipos: a técnica, a prática e a política. Nossa pesquisa se encaixa no segundo tipo, a pesquisa-ação prática, pois, de acordo com o autor:

o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas. Nesse caso, as duas características distintivas são: primeiro, é mais como a prática de um ofício – o artífice pode receber uma ordem, mas o modo como alcança o resultado desejado fica mais por conta de sua experiência e de suas idéias –; e segundo, porque o tipo de decisões que ele toma sobre o quê, como e quando fazer são informadas pelas concepções profissionais que tem sobre o que será melhor para seu grupo. (TRIPP, 2005, p. 457).

Desse modo, nota-se que uma característica importante da pesquisa-ação é que os pesquisadores também são atores sociais. Trata-se de uma metodologia que envolve autoavaliação constante de todos os envolvidos no processo, como afirma Engel:

A pesquisa-ação é auto-avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o feedback obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário [...]. (ENGEL, G. I.; 2000, p. 184-185)

A conclusão deste trabalho dar-se-á a partir da análise das duas versões da SD produzida, transformando atividades comunicativas com temas culturais em atividades que desenvolvam a competência intercultural dos estudantes.

1.4 PLANO DA DISSERTAÇÃO

Esse trabalho teve início com um estudo bibliográfico teórico sobre a influência e a importância de aspectos relacionados à identidade, emoções e crenças no contexto de aulas de línguas estrangeiras. Esse estudo, desenvolvido no capítulo 2 deste trabalho, tem o objetivo de compreender como esses aspectos podem estar relacionados à cultura de um povo e de seus indivíduos. A partir dessa análise, concluímos que a abordagem intercultural é a mais adequada para o ensino da gastronomia em sala de aula de italiano, pois prioriza o ensino da língua por meio da cultura e da cultura por meio da língua, sem privilegiar uma cultura em relação à outra.

Com base nessa conclusão, propõe-se a criação de um material didático

intercultural voltado para estudantes brasileiros que estão em seu primeiro contato com a língua italiana e têm interesse em conhecer a cultura alimentar da Itália. Para alcançar esse propósito, realizamos inicialmente uma análise das unidades didáticas sobre alimentação presentes em três materiais comerciais utilizados em aulas de italiano para estrangeiros, relatada no capítulo 3. O intuito foi identificar quais atividades poderiam ser consideradas interculturais. Essa análise revelou uma carência de atividades interculturais relacionadas a esse tema, que é, acima de tudo, cultural.

Posteriormente, no capítulo 4 (seção 4.1) empreendemos estudos a respeito da concepção de uma SD por meio do processo de transposição didática, que consiste em transformar o conteúdo teórico em atividades apropriadas aos objetivos de aprendizagem. Essa seção do trabalho proporciona parâmetros para a estruturação e abordagem pedagógica das atividades da SD, levando em consideração as lacunas (inter)culturais identificadas nas atividades presentes em materiais já existentes. Para tanto, embasamo-nos nas diretrizes da Abordagem Intercultural ao elaborar as atividades da SD, a qual foi dividida em duas partes (duas “lições”) e apresentada durante o Exame de Qualificação.

Após o evento de qualificação, levamos em consideração os comentários feitos pela banca avaliadora e revisamos os conceitos teóricos estudados. Além disso, aprofundamos nossos estudos sobre a Competência Intercultural e decidimos utilizar a Taxonomia de Bloom como uma estrutura analítica para realizar ajustes na Sequência Didática (SD). Dessa forma, a seção 4.2 relata detalhadamente como a versão inicial da SD passou por uma reavaliação, análise e reelaboração, a fim de incorporar *inputs*, enunciados e outros elementos que auxiliassem na exploração dos conteúdos culturais utilizados anteriormente, porém reorganizados de maneira a desenvolver a Competência Intercultural dos estudantes. Nesse contexto, a seção 4.3 deste trabalho apresenta uma "edição comparada" entre a primeira e a segunda versão do material, destacando os passos pedagógicos que consideramos essenciais no ensino intercultural. Através da comparação entre a primeira e a segunda versão da SD, demonstramos o percurso metodológico e prático aplicado nessa adaptação, evidenciando como uma atividade comunicativa que utiliza um *input* com tema cultural pode ser adaptada para promover o desenvolvimento da Competência Intercultural dos alunos.

A conclusão deste estudo se dá no capítulo 5, “considerações finais”, onde refletimos sobre o processo de desenvolvimento desse trabalho ao aplicar conceitos teóricos em um material de uso prático, indicando os desafios e conquistas acadêmicas e pessoais a que chegamos durante esse percurso.

A GASTRONOMIA COMO FATOR DE RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO DO APRENDIZ EM UM PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM INTERCULTURAL

1.1 IDENTIDADE, EMOÇÕES E CRENÇAS

O conceito de identidade já foi debatido em muitos trabalhos e, apesar disso – ou justamente por isso – trata-se de um conceito de difícil definição. De Fina (2011, p. 265) assegura que:

[...] definições de identidade são surpreendentemente difíceis de encontrar e aquelas que existem apresentam uma impressionante variedade e diversidade em terminologia e focos. Identidade pode ser vista e definida como a característica do aspecto individual ou como algo que emerge através da interação social; pode ser considerado como algo presente na mente ou em um comportamento social concreto; pode ser algo inerente ao indivíduo ou ao grupo. Além disso, pode ser concebido como substancialmente pessoal ou relacional.² (DE FINA, 2011, p. 265, tradução nossa)

A autora ressalta a visão de muitos importantes estudiosos de identidade, que consideram a identidade como resultado de interações e processos sociais que ocorrem na vida cotidiana. Ela enfatiza que grande parte do conhecimento sobre a vida e a sociedade é compartilhado por meio das interações com outras pessoas.

Um dos estudiosos mais influentes e amplamente citados no campo dos estudos identitários é Stuart Hall. Em seu trabalho intitulado "*Who needs identity?*", publicado em 2000, Hall argumenta que a identidade surge a partir de elementos simbólicos, como práticas discursivas e jogos de poder. O autor sugere que a identidade é construída por meio da narrativa do "eu", levantando questões como: Quem podemos nos tornar? Como temos sido representados? E como essa representação pode influenciar a forma como nos percebemos?

Nessa perspectiva, é importante fazer uma distinção entre dois conceitos

² “[...] definitions of identity are surprisingly hard to find and those that exist present a dazzling variety and diversity in terminology and foci. Identity can be seen and defined as a property of the individual or as something that emerges through social interaction; it can be regarded as residing in the mind or in concrete social behaviour; it can be anchored to the individual or to the group. Furthermore, it can be conceived of as substantially personal or as relational.” DE FINA, 2011, p. 265

frequentemente confundidos: identidade e identificação, conforme apontado por Hall (2000). A identidade refere-se às posições que um sujeito é obrigado a assumir em sua existência, enquanto a identificação está relacionada ao reconhecimento de uma origem comum em uma relação com o outro. A identificação é um processo em constante desenvolvimento e que pode envolver diferenças, mas também está intrinsecamente ligada à ideia de grupo, com base na compreensão de fronteiras simbólicas que estabelecem solidariedade e fidelidade ao grupo. Além disso, a identificação pode ocorrer por meio de laços emocionais.

Por outro lado, a identidade é um conceito individual, mesmo dentro de um contexto coletivo, e envolve três elementos fundamentais destacados por Hall: pontos de apego temporário em posições de sujeito; processos que produzem subjetividade; e discursos e práticas que nos levam a assumir nosso lugar como sujeitos sociais. Compreendemos o conceito de "pontos de apego temporário em posições de sujeito" como a ideia de que a identidade é mutável e fluida ao longo do tempo, pois as pessoas ocupam diferentes posições e papéis sociais em contextos e momentos distintos da vida. Por exemplo, uma pessoa pode se identificar como "mãe" em um contexto familiar, como "professora" em um contexto profissional e como "amiga" em um contexto social.

A identidade, portanto, não é permanente ou fixa e é moldada por diversos fatores, tais como cultura, história pessoal, relações sociais e estruturas de poder, que fazem parte do conceito de "processos que produzem subjetividade". Aqui, entendemos a subjetividade como a experiência individual de ser sujeito, abrangendo pensamentos, emoções, valores e perspectivas que constituem a identidade de uma pessoa. Esses processos que produzem subjetividade estão em constante transformação, devido ao grande número de fatores que transmitem mensagens e influenciam a forma como o indivíduo se percebe e se posiciona no mundo, como grupos sociais, instituições, ideologias, normas, valores e expectativas ditados por cada grupo, bem como as intersecções de diferentes identidades sociais, como gênero, classe social, raça e orientação sexual.

Os discursos, nesse contexto, são formas de comunicação e expressão presentes em diversas esferas da sociedade (mídia, política, educação, etc.) e possuem o poder de influenciar as percepções e práticas dos indivíduos, ao criar significados e representações simbólicas. Já as práticas referem-se às ações e

comportamentos socialmente construídos e compartilhados, que seguem normas, valores e crenças de um grupo social ou cultural. As práticas têm impacto direto nas relações interpessoais. Assumir nosso lugar como sujeitos sociais significa, inicialmente, internalizar e adotar as normas, valores e representações sociais dominantes em uma determinada comunidade ou cultura. Isso envolve conformidade com os papéis, expectativas e posições socialmente atribuídas a determinados grupos ou indivíduos. No entanto, essa internalização e conformidade com papéis e expectativas podem – e devem – ser contestadas, questionadas e transformadas. A resistência, a reinterpretação e a negociação de significados também são partes integrantes do ser um sujeito social, e a reflexão crítica constitui o processo de construção identitária, por meio da busca por novas formas de reconstruir discursos e práticas, manifestar-se e identificar-se na sociedade.

Dialogando com tais conceitos, De Fina (2011, p. 263) inicia seu trabalho afirmando que a comunicação humana é sobre trocar informações, fazer coisas, expressar emoções, mas também transmitir de um para o outro que tipo de pessoas nós somos; a quais comunidades geográficas, étnicas e sociais pertencemos; como nos posicionamos em relação a questões morais e éticas; quais são nossos posicionamentos políticos. Segundo a autora, não apenas transmitimos essas informações sobre nós mesmos, mas também as utilizamos para identificar outras pessoas, classificar e julgar indivíduos, estabelecer conexões ao enfatizar semelhanças, ou nos distanciar ao ressaltar diferenças.

Norton (2011, p. 45) utiliza o termo "identidade" para descrever a forma como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa percebe as possibilidades para o futuro. Sob essa perspectiva, a identidade pode ser compreendida como a maneira pela qual uma pessoa se enxerga no mundo em que vive e nas relações que estabelece com outras pessoas, sendo influenciada por sua própria história, contexto atual e perspectivas futuras.

Nessas e em muitas outras formas mencionadas anteriormente, De Fina (2011, p. 263) enfatiza que a linguagem e o discurso desempenham um papel central na construção e negociação de identidades. Heller (1987, *apud* NORTON, 2011, p. 45) defende que:

é por meio da linguagem que uma pessoa negocia um sentido de si mesmo dentro e entre diferentes locais em diferentes pontos no tempo, e é por meio da linguagem que uma pessoa obtém acesso – ou lhe é negado o acesso – a relações sociais poderosas que dão aos alunos a oportunidade de falar. Desse modo, a linguagem não é concebida como um meio neutro de comunicação, mas é entendido com referência ao seu significado social. (HELLER, 1987, *apud* NORTON, 2011, p. 45)

Nesta perspectiva, compreendemos que é essencial considerar a identidade dos alunos, bem como suas emoções e crenças, em uma aula de língua estrangeira. No trabalho de 2015, Barcelos analisa vários estudos sobre identidades, crenças e emoções, a fim de estabelecer uma conexão entre esses conceitos. A autora argumenta que utilizamos nossas emoções para expressar aspectos de nossa identidade e que "as emoções são construídas discursivamente e são vistas como processos que moldam e são moldados pelo contexto sociocultural" (BARCELOS, 2015, p. 309). As emoções estão intrinsecamente ligadas a diversos aspectos pessoais, influenciam nossas percepções e decisões, e também podem afetar a forma como recebemos e refletimos sobre novas informações.

Outro autor revisitado por Barcelos (2015) foi Solomon (2004, p. 13), que descreveu cinco aspectos das emoções que tendem a se entrelaçar, caracterizando as emoções. Tais aspectos são:

- (a) comportamentais: quando experimentamos uma emoção, geralmente inclui expressões faciais e verbais, relatos (como eu te amo) e planos elaborados de ação;
- (b) alterações fisiológicas, incluindo alterações hormonais, neurológicas, neuromusculares;
- (c) fenomenológico, que inclui sensações físicas, maneiras de ver e descrever os objetos de nossas emoções, bem como "metaemoções;"
- (d) cognitivo, que se refere a avaliações, percepções, pensamentos e reflexões sobre as emoções de alguém; e
- (e) social, referindo-se a interações interpessoais e considerações culturais. (SOLOMON, 2004, p. 13 *apud* BARCELOS, 2015, p. 308)

Solomon argumenta que as emoções são "ativas, interativas e processuais, hierarquicamente discursivas e culturalmente construídas". Além disso, Barcelos (2015, p. 309) cita Pavlenko (2013), que enfatiza a influência das emoções nas dimensões psicológicas e sociais da aprendizagem de uma segunda língua. Em seu trabalho, a autora conclui que as emoções formam uma rede complexa, interativa e dinâmica, sendo processos moldados pelo contexto sociocultural e

construídos discursivamente.

Outro conceito que se relaciona tanto com a identidade quanto com as emoções são as crenças, uma vez que nossas crenças moldam quem somos e quanto mais centrais são, mais intimamente estão ligadas às nossas emoções e identidade (BARCELOS, 2015). A autora também menciona Frijda *et al* (2000), argumentando que as emoções despertam, invadem e moldam as crenças, criando, modificando, intensificando e tornando-as mais resistentes à mudança.

As crenças dão significados aos eventos e, por isso, fazem parte da formação das emoções. Ao mesmo tempo que a manutenção de crenças antigas depende de como nossas emoções se desenvolvem e se expressam, as informações que recebemos passam pelas emoções e podem fossilizar ou, ao contrário, alterar crenças já existentes - ou ainda criar novas crenças. Sendo a linguagem um dos instrumentos de exteriorização das crenças, torna-se importante frisar que a autora reitera a relação íntima e intrínseca entre identidade e emoções: “acreditar é atribuir sentido ao mundo e a nós mesmos, e quando o fazemos, estamos construindo nossas identidades no mundo”

As crenças desempenham um papel fundamental na atribuição de significados aos eventos e, portanto, estão intrinsecamente ligadas à formação das emoções. Ao mesmo tempo, a manutenção de crenças antigas é influenciada pelo desenvolvimento e expressão das nossas emoções, enquanto as informações que recebemos são filtradas através das emoções e podem tanto reforçar como modificar crenças existentes, ou até mesmo gerar novas crenças. É importante ressaltar que a linguagem é um dos meios pelos quais as crenças são expressas, e a autora reitera a relação íntima e intrínseca entre identidade e emoções ao afirmar que “acreditar é atribuir sentido ao mundo e a nós mesmos, e ao fazê-lo, estamos construindo nossas identidades no mundo”³ (BARCELOS, 2015, p. 311, tradução nossa).

Os três conceitos aqui brevemente descritos – identidade, emoções e crenças – podem se sobrepor em alguns aspectos. A fim de compará-los, Barcelos (2015, p. 315) afirma:

³ “to believe is to ascribe meaning to the world and to ourselves, and when we do this, we are constructing our identities in the world” BARCELOS, 2015, p. 311

Curiosamente, todos os três conceitos são geralmente descritos de forma semelhante em estudos recentes: as identidades são múltiplas, dinâmicas, híbridas, contestadas e conflituosas; as crenças são complexas, dinâmicas e contraditórias; e as emoções são ativas, interativas, processuais e construídas cultural, social e discursivamente. Pode ser que todos façam parte de uma rede e não possam ser vistos separadamente; ou melhor, eles são talvez parte do mesmo continuum, ou partes do mesmo núcleo que forma nossos "eus".⁴ (BARCELOS, 2015, p. 315, tradução nossa)

A autora sugere que identidade, emoções e crenças estejam inter-relacionadas, e fatores que interferem em um tendem a interferir nos outros também. Um choque, mudança ou impacto, seja positivo ou negativo, nas crenças, podem mudar nossas emoções e vice-versa. Essas alterações podem, por sua vez, interferir em nossa identidade, afetando a forma como percebemos nosso passado, nosso contexto atual e nossas perspectivas futuras. Isso ocorre porque “emoções têm força motivacional, que se refere à nossa motivação para nos livrarmos do desconforto ou para obter prazer e harmonia”⁵ (BARCELOS, 2015, p. 315, tradução nossa):

As emoções moldam as crenças, intensificando-as, tornando-as mais fortes ou mais fracas, criando crenças, alterando-as, e essas crenças, por sua vez, moldam nossas emoções. Ao mudar nossas crenças e emoções, nós estamos construindo identidades diferentes dentro do que é possível ou permitido construir dadas as estruturas de poder na sociedade em geral. Além disso, as emoções são parte de nossas identidades. Somos o que acreditamos e o que sentimos.⁶ (BARCELOS, 2015, p. 315, tradução nossa)

Em suma, com base nesse levantamento bibliográfico podemos considerar que identidade é o nosso “eu” contextualizado no tempo e no espaço, um marcador individual formado a partir de elementos externos, como: relações socioculturais, ambientais e temporais; e elementos internos, como as emoções e crenças. Ao

⁴ “Interestingly, all three concepts are usually described in similar ways in recent studies: Identities are multiple, dynamic, hybrid, contested and conflictual; beliefs are complex, dynamic and contradictory; and emotions are active, interactive, processual, and culturally, socially and discursively constructed. It may be that they are all part of one network and cannot be looked separately; or rather, they are perhaps part of the same continuum, or parts of the same nucleus that forms our ‘selves’.” BARCELOS, 2015, p. 315

⁵ “emotions have motivational force, which refers to our motivation to get rid of discomfort, or to achieve pleasure and harmony” Barcelos, 2015, p. 313

⁶ “Emotions shape beliefs intensifying them, making them stronger or weaker, creating beliefs, altering them, and these beliefs in turn shape our emotions. In changing our beliefs and our emotions, we are constructing different identities within what is possible or allowed to construct given the power structures in society in general. In addition, emotions are part of our identities. We are what we believe and what we feel.” Barcelos, 2015, 315

entrar em contato com uma nova língua e cultura, aquilo que somos, sentimos e acreditamos é colocado em xeque, sendo questionado e reavaliado. Desse modo, em um contexto de ensino e aprendizagem de LE, esses elementos devem ser levados em consideração na relação professor-aluno, na escolha do material didático e na apresentação de conteúdos, especialmente os de natureza cultural.

1.2 GASTRONOMIA, LÍNGUA E IDENTIDADE

A cultura abrange uma ampla gama de aspectos que despertam o interesse e a atenção das pessoas, como moda, arquitetura, música, artes plásticas, entre outros. Entre esses aspectos, a gastronomia se destaca como uma manifestação cultural marcante e cativante, especialmente para aqueles que estão aprendendo uma língua estrangeira.

Sendo língua e gastronomia atividades sociais, ambas envolvem práticas coletivas e simbólicas. Segundo Ferreira (2011, pág. 4), “a gastronomia, enquanto saber e saber-fazer, constitui um dos traços identitários mais relevantes, uma vez que, respeitando variedades e especificidades, é sentida como um patrimônio comum”. Lefèvre-Vigneron (2017, p. 62) afirma que:

a gastronomia está diretamente relacionada à comida-cultura de um determinado grupo social e é um dos seus veículos de divulgação. Ela abarca também o sentido histórico de discurso do bem comer, o aspecto fisiológico de mantenedor da vida, além do caráter social e dialógico dos rituais de congregação dos membros de diferentes grupos. (LEFÈVRE-VIGNERON, 2017, p. 62)

Além disso, “a cozinha é um ambiente universal em todo o mundo e cozinhar é a tarefa universal da humanidade em todas as culturas e todos os locais”⁷ (SEEDHOUSE, HESLOP E KHARRUFA, 2020, p. 2, tradução nossa). Os autores citam Robbins (2011, tradução nossa), “a comida é uma linguagem universal única, pois mesmo quando não entendemos o que a pessoa chama de prato, podemos compreender as imagens, cheiros, sabores e texturas do prato”⁸.

⁷ “The kitchen is a universal setting all around the world and cooking is the universal task of humankind in all cultures and all locations.” Seedhouse, Heslop e Kharrufa, 2020, p. 2.

⁸ “food is a universal language in its own way. We may not understand what the other person calls the dish, but we know the sights, smells, tastes, and textures of the dish.” Robbins, 2011, apud Seedhouse, Heslop e Kharrufa, 2020, p. 2.

Seedhouse, Heslop e Kharrufa (2020, p. 2) argumentam que a gastronomia oferece um valioso ponto de entrada e um meio de intercâmbio com outras línguas e culturas. Além disso, sustentam que existem conexões intrínsecas entre linguagem, culinária e cultura. Tavares (2018, p. 14) também defende que “ainda que inconscientemente, as escolhas alimentares estão relacionadas ao universo simbólico. É uma afirmação da identidade e leva a interagir com o universo simbólico, onde estão à disposição os alimentos e o domínio das técnicas de produção”.

Conforme mencionado por Ferreira (2011, p. 29), a língua desempenha um papel fundamental como base de apoio, fio condutor e capital à disposição dos seus usuários. Ela incorpora o passado, se articula no presente e se projeta no futuro. Da mesma forma, o patrimônio gastronômico também segue essa dinâmica. Assim, as relações entre língua e gastronomia são múltiplas e interconectadas. O autor ainda assegura:

Tal como as línguas que, ao longo dos séculos, foram integrando – adotando e adaptando – vocábulos de outros códigos linguísticos, também o saber astronômico integrou, reformulou e misturou ingredientes ou práticas de outras culturas ou regiões. [...] Também muitos alimentos ou constituintes extravasaram das suas fronteiras de origem e hoje são conhecidos em todo o mundo. Entremuitos outros, contam-se a pizza, o hot dog, o ketchup ou, mais recentemente, o sushi. (FERREIRA, 2011, p. 30).

De acordo com Lefèvre-Vigneron (2017, p. 63), a gastronomia desempenha um papel essencial como veículo de cultura, pois atua como um catalisador no contato entre diferentes culturas. Por sua vez, Baccin e Azevedo (2012, p. 193) sugerem que a culinária se revela não tanto pela sua origem, mas sim como um lugar de intercâmbio e contaminação por excelência. As autoras também citam Capatti e Montanari (1999, p. 9), que afirmam que se um produto pode expressar um território, o seu uso em uma receita ou em um cardápio geralmente é resultado de hibridização.

Considera-se, dessa maneira, a gastronomia e aspectos culturais relacionados à alimentação como intrinsecamente ligados à identidade, pois abrangem aspectos históricos, geográficos e socioculturais. Além disso, a alimentação está conectada a emoções e crenças que perpassam as tradições e rituais relacionados às preparações culinárias de cada cultura, cada povo, cada

família. Essa interligação pode ser exemplificada pela citação de Baccin e Azevedo (2012, p. 206):

Quando os imigrantes italianos chegaram ao Brasil, a partir de 1870, traziam com eles uma bagagem cultural maior do que o sonho de "Fazer a América". Ao se depararem com hábitos e culturas diferentes, eles viram na culinária uma maneira de preservação da identidade e transformaram irreversivelmente os hábitos alimentares do país. (BACCIN E AZEVEDO, 2012, p. 206)

Assim, não se pode separar a cultura gastronômica e sua relação com identidade, crenças e emoções da língua. Conforme citado por Barcelos (2015, p. 305), Van Lier (2004, p. 91) afirma que quando "percebemos algo, percebemos como se relaciona conosco". Em uma aula de língua estrangeira, o tema "gastronomia" pode, portanto, levar o aluno a um processo de (re)conhecimento da própria cultura ao confrontá-la com novas informações sobre a cultura-alvo. A contribuição da gastronomia ganha ainda mais espaço e importância nesse contexto, pois, entre os muitos objetivos de se ensinar uma língua estrangeira, está a prática da tolerância e da aceitação do outro, pontos-chave do papel social de um aprendiz (Lefèvre-Vigneron, 2017, p. 63). A figura 1, apresentada posteriormente, busca ilustrar esse processo, no qual a gastronomia se destaca como um dos aspectos culturais mais relevantes nesse sentido.

2.3 INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O conceito de cultura é muito amplo e constantemente debatido em diversas áreas de estudo. No contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, é crucial considerar, primeiramente, a ideia de diversidade cultural e intercâmbio linguístico. A cultura sempre foi parte importante em aulas de LE, porém passou a ser considerada como um aspecto relevante, e até mesmo prioritário, nos últimos 40 anos. Conforme observado por Ruiz (2017, p. 50), a questão da diversidade cultural ganhou destaque a partir dos anos 70 e 80 do século XX, impulsionada pelos fluxos migratórios das ex-colônias e pela transformação demográfica dos países europeus. Segundo Cleary (2008, p. 32), a diferença é que "nos últimos anos, o foco tem mudado para seus aspectos sociais e comportamentais, com ênfase na consciência cultural (cultural awareness), como

fator primordial para a comunicação efetiva”. Essa consciência cultural refere-se tanto à cultura do aluno quanto à cultura-alvo que está sendo estudada, além da capacidade de analisar criticamente o contato com uma nova cultura. Byram (2021, p. 21) afirma que não é possível ter um currículo geral, nem linguístico nem cultural, e que cada aprendiz traz para o processo de aprendizado sua própria existência linguística e cultural e identidade. Citando Corbett (2003, p. 36), a perspectiva intercultural também reconhece o fato de que diferentes aprendizes têm diferentes necessidades, que devem ser levadas em consideração no desenvolvimento do currículo e dos cursos.

Conforme apontado por Ruiz (2017, p. 32), “o contato com uma nova língua-cultura(s) introduz esse aluno em um mundo de mudanças no qual deve compreender-se a si mesmo para entender o outro diferente”. Muitas vezes, os alunos são levados pelo senso comum a acreditar que devem deixar seu próprio “eu” de lado para poder aprender uma nova língua e cultura. Como observa Paraquett (2010, p. 143), é “possível que haja quem acredite que aprender língua com cultura é sair de si para ser o outro”. No entanto, a abordagem intercultural mostra justamente o contrário: ao conhecermos o outro e sua língua e cultura, continuamos sendo nós mesmos, porém com uma compreensão ampliada das diversas culturas existentes.

A interação e as relações entre culturas levaram ao desenvolvimento do conceito de interculturalidade, que envolve a confrontação e a construção de laços entre diferentes culturas, promovendo uma convivência democrática que valoriza a diversidade e busca o enriquecimento mútuo (RUIZ, 2017, p. 51).

De acordo com Corbett (2003, p. 32),

Em um currículo intercultural, espera-se ainda que o aprendiz acumule fatos sobre a cultura-alvo e saiba algo sobre como as pessoas dessa cultura-alvo poderiam se comportar. A essas estipulações são adicionadas uma perspectiva etnográfica (na medida em que se espera que os estudantes demonstrem habilidades de “descoberta”), uma postura crítica (o conhecimento dos comportamentos da cultura-alvo deve estimular comparação e reflexão, em vez de imitação automática) e uma moralidade liberal (os aprendizes devem demonstrar habilidades de descentralização e valorização, ou pelo menos tolerância, de outras culturas)⁹. (CORBETT,

⁹ “*In an intercultural curriculum, the learner is still expected to accumulate facts about the target culture, and know something of how people from the target culture might be expected to behave. To these stipulations are added an ethnographic perspective (in so far as students are expected to demonstrate ‘discovery’ skills), a critical stance*

2003, p. 32, tradução nossa).

As citações de Ruiz (2017, p. 51) e de Corbett (2003, p. 31) enfatizam a importância de uma aula de LE que se guie pela interação e as relações entre culturas, visando estabelecer vínculos e promover uma convivência democrática que valoriza a diversidade. Além disso, ressaltam a necessidade de adquirir conhecimentos sobre a cultura-alvo, compreender os comportamentos esperados e desenvolver habilidades de descoberta, reflexão crítica e valorização de outras culturas. Podemos concluir, assim, que os autores convergem ao afirmar que a interculturalidade no currículo requer tanto o domínio de informações factuais sobre a cultura-alvo quanto uma postura crítica e aberta que permita a comparação, reflexão e coexistência com outras culturas.

De acordo com os estudos de Hall (2000) mencionados anteriormente, uma abordagem intercultural pode influenciar a consciência da identidade do aluno. Além disso, Kramsch (1993, apud RUIZ, p. 53) argumenta que o ensino intercultural envolve o ensino da cultura como diferença. Isso nos leva a compreender o processo de ensino e aprendizagem através da perspectiva da diferença, percorrendo o seguinte caminho: ao se deparar com a cultura do outro em sala de aula, o estudante não apenas fará uma interpretação desses novos aspectos culturais da cultura do outro, mas terá a capacidade reflexiva de perceber o que é novo e por que é visto por ele como novo. Se é novo, é porque não me é conhecido. Se não me é conhecido, é porque é diferente. Se é diferente, qual é a diferença? Qual é o estado inicial (conhecido por mim) e o novo estado (que estou conhecendo agora)? Quais fatores levam a essa diferença?

De acordo com Ruiz (2017, p. 32), o estudante de língua estrangeira deve ser considerado como um sujeito que se constrói por meio das interações com o outro. Isso significa que sua(s) identidade(s) estão em constante construção e em contínua transformação. Nesse sentido, as aulas interculturais de língua estrangeira desempenham um papel fundamental nessa transformação, pois proporcionam ao aluno o contato com uma nova língua e cultura, levando-o a

(knowledge of the behaviours of the target culture should prompt comparison and reflection rather than automatic imitation), and a liberal morality (learners should demonstrate the skills of decentring and valuing, or at least tolerating, other cultures)"
CORBETT, 2003, p. 32

compreender a si mesmo para poder compreender o outro. Para demonstrar como entendo tal processo de transformação com base nos estudos realizados, esboço a figura 1 a seguir.

FIGURA 1 - APRENDIZAGEM DE CULTURA COMO DIFERENÇA EM UMA AULA INTERCULTURAL DE LE



Fonte: Elaboração própria

A figura 1 mostra um processo que se inicia na consciência inicial do estudante antes de se deparar com outra cultura. É quem essa pessoa sabe e compreende que é no mundo que conhece. Até esse momento, suas crenças estão voltadas para si. A seguir, esse indivíduo é apresentado a um aspecto novo da cultura-alvo, através de uma aula ou mesmo de uma única atividade, que gera nele um estranhamento – uma emoção que coloca em xeque suas crenças. A partir desse ponto, o modo como a aula ou atividade é conduzida será essencial para definir como esse novo conhecimento poderá impactar a identidade, as emoções e

as crenças desse estudante. Frequentemente, a cultura na aula de LE para nesse ponto do processo. O outro cultural é visto como um problema e por isso os materiais didáticos, cursos e mesmo professores tendem a evitá-lo, apresentando-os de forma superficial. Mas por que a identidade do outro é um problema para mim? Por que não lidar com essa diferença de forma a nos (re)conhecermos e compreender essa diferença como algo positivo? Por que a diferença e o contraste precisam ser lidos como “conflito”, com essa carga semântica negativa? Ruiz (2017, p. 34) afirma que “esta maneira de apresentá-los não promove o questionamento, não gera risco de confronto e, além do mais, reforça as representações sociais na construção do outro”.

Em uma aula de LE sob uma perspectiva intercultural, o aluno é levado ao questionamento e reflexão, buscando a resposta à questão: “por que é diferente?”. Essa resposta pode ser incentivada através de uma busca autônoma, em que o próprio estudante analisa essas diferenças sob vários aspectos: estrutural, linguístico, comportamental, entre outros. Essa resposta vai ser encontrada, consciente ou inconscientemente, através da comparação. Utilizando um exemplo simples: na Itália, cortar o macarrão com a faca é culturalmente considerado um comportamento rude à mesa. Isso vai causar um estranhamento no aluno que tem o hábito de cortar o macarrão, logo, ele terá esse estranhamento através da comparação: eu corto o macarrão, mas lá não pode cortar macarrão. Talvez esse aluno nunca tenha tomado consciência de que corta o macarrão, por ser um hábito comum em seu contexto sociocultural, e é nessa comparação que ele reconhecerá esse aspecto sobre si mesmo. Até o momento, esse estudante, que havia chegado à aula sem nunca ter pensado sobre o uso de uma faca no prato de macarrão, agora não somente sabe que em determinada outra cultura isso é um comportamento desaconselhado, como também percebeu que ele mesmo tem esse hábito. Segundo Sousa e Freitas (2016, p. 3), “o aluno deve aprender a lidar com as diferenças e não criar conflitos a partir delas – por isso a importância de fazê-lo reconhecer-se no outro através das suas próprias vivências”.

Para uma aula intercultural completa, o processo não termina aí. A partir desse reconhecimento, o estudante poderá analisar as diferenças. Por que ele corta o macarrão? Quais são os fatores envolvidos nesse processo? Quais são as crenças e emoções que o levam a ter esse hábito? E, certamente, ele fará o mesmo

questionamento com a cultura-alvo: quais fatores levam a um comportamento comum na minha vida seja visto de forma negativa nessa outra cultura?’

É essencial que todo o processo de ensino-aprendizagem intercultural seja conduzido de forma a evitar atitudes que levem ao folclorismo, ao reducionismo identitário e à guetização cultural (RUIZ, 2017, p. 51). Nesse sentido, a abertura mental, a empatia, a tolerância à ambiguidade, a flexibilidade no pensamento e comportamento, a consciência de si mesmo, o conhecimento de si mesmo e de outras culturas, a resistência ao estresse e as habilidades de comunicação são destacadas como componentes fundamentais desse processo (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009 apud RUIZ, p. 51).

Nessa perspectiva, em uma dimensão intercultural de ensino de LE objetiva-se a promoção de uma ação integradora entre falantes oriundos de diferentes culturas, de modo que possam construir novos significados, sempre sensibilizados para o respeito às diferenças e diversidades culturais do *outro* (IANUSKIEWTZ, 2009, p. 107). Como afirma Corbett,

[...] se até mesmo a identidade nacional é consequência da construção de uma poderosa 'comunidade imaginada' por parte de um grupo (cf. Anderson, 1991), então as afiliações culturais que o aprendiz individual estabelece ou renuncia por meio de viagens, correspondência, participação em grupos de discussão por e-mail, educação, imigração e assim por diante, provavelmente são igualmente poderosas e importantes na determinação do uso da linguagem e das preferências dele ou dela¹⁰. (CORBETT, 2003, p.40, tradução nossa)

O processo de ensino-aprendizagem não se limita à mera apresentação de conteúdos, mas deve ter como objetivo a formação de um aluno autônomo, reflexivo e competente interculturalmente. Isso implica no desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno utilizar seus conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos para interagir em contextos culturais diversos, antecipando possíveis mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças (GIMENEZ, 2008, p. 4). Segundo Corbett,

o aprendiz intercultural tem habilidades que o possibilitam de identificar

¹⁰ “If even national identity is a consequence of a group’s construction of a powerful ‘imagined community’ (cf. Anderson, 1991) then the cultural affiliations that the individual learner forges or renounces by travel, correspondence, participation in email discussion groups, education, immigration, and so on, are likely to be equally powerful and important in determining his or her language use and preferences.” CORBETT, 2003, p.40

normas culturais e valores que frequentemente implicam na língua e nos comportamentos dos grupos que conhece, e que pode articular e negociar uma opinião com respeito a essas normas e valores.¹¹ (CORBETT, 2003, p. 40 e 41, tradução nossa)

Candau resume as principais características de sua perspectiva intercultural crítica, com a qual nos identificamos:

promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. Uma última característica que gostaríamos de assinalar refere-se ao fato de essa perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira. (CANDAU, 2016, p. 7)

Diante dessas reflexões, é possível considerar a aula de LE como um espaço de ensino-aprendizagem que vai além da tradicional relação professor-aluno, adotando uma perspectiva que reconhece todos os indivíduos envolvidos como aprendizes e educadores. Nesse contexto, o aluno não apenas aprende, mas também contribui com seu próprio conhecimento para os colegas e o professor. Da mesma forma, o professor também aprende ao lidar com seus alunos e se envolver em estudos para a preparação das aulas. Essas relações de ensino e aprendizagem ocorrem em um ambiente permeado por culturas em contato, seja na interação professor-aluno, aluno-aluno, ou nos fatores externos presentes nas aulas de LE, como os aspectos da cultura-alvo. Esses processos de interação intercultural influenciam de forma direta e indireta o reconhecimento identitário dos indivíduos envolvidos.

11 The 'intercultural' or, in Risager's terms, 'transcultural' learner is one who is linguistically adept (although not 'native-speaker' proficient), who has skills which enable him or her to identify cultural norms and values that are often implicit in the language and behaviour of the groups he or she meets, and who can articulate and negotiate a position with respect to those norms and values. CORBETT, 2003, p. 40 e 41

2.4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Uma Unidade Didática ou Sequência Didática é a concretização da aplicação dos conteúdos - é o processo de materialização da aula, onde os conteúdos são configurados, organizados e definidos de maneira estratégica e metodológica visando atingir os objetivos educativos através de atividades sequenciadas que são propostas aos estudantes. Os dois termos apresentam definições muito parecidas e seu uso depende, principalmente, do(a) autor(a) utilizado(a) como referência.

Segundo Pais (2013, p. 68), a Unidade Didática (doravante UD) é composta por um conjunto de escolhas metodológicas e estratégicas coerentes que visam a estabelecer um percurso específico de ensino e aprendizagem.

unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular - o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar (PAIS, 2013, p. 69).

Nessa perspectiva, a UD deve relacionar, de forma coerente e metodológica, o conteúdo programático e o tempo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a UD busca estabelecer uma relação coerente e metodológica entre o conteúdo programático e o tempo destinado ao ensino e aprendizagem. Seu objetivo é promover o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante e sua identificação com o conteúdo abordado. Conforme Carvalho (1978, p. 56) destaca, em uma UD, todos os elementos devem contribuir para o desenvolvimento do pensar, do julgar, do agir e do sentir do educando, o que está diretamente relacionado ao desenvolvimento de sua racionalidade, de seu espírito lógico e de sua capacidade reflexiva. Por sua vez, Raposo e Osório (2016, p. 6) afirmam que a UD desempenha um papel fundamental na operacionalização das competências básicas e na definição do desenho curricular. Os autores afirmam que:

as Unidades Didáticas pressupõem uma coerência de processos, de encadeamento lógico, dentro de uma programação dinâmica e sincronizada com as diferentes áreas de interdisciplinaridade, permitindo ao aluno refletir sobre os componentes fundamentais da língua.

(RAPOSO; E OSÓRIO, 2016, p. 5)

De acordo com essa, a Unidade Didática (UD) é compreendida como a etapa mais tangível e concreta do processo de adequação curricular. Nesse sentido, a UD representa a materialização dos conteúdos por meio de atividades a serem realizadas em sala de aula, com o intuito de promover o ensino, a aprendizagem e a avaliação do conteúdo abordado. Essa etapa da programação curricular é fundamental para proporcionar aos estudantes uma experiência significativa e coerente, estimulando seu engajamento e a apropriação dos conhecimentos propostos.

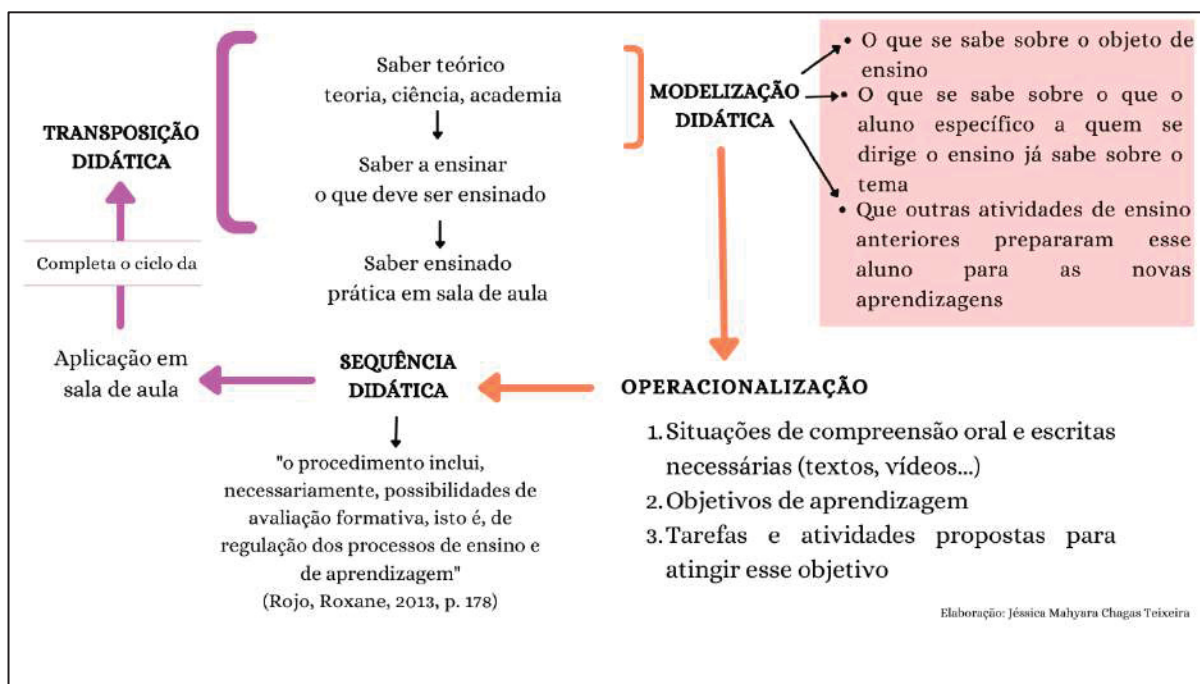
Com base nas colocações de Franco (2018) e Rojo (2013), a Sequência Didática (SD) compartilha muitos elementos e objetivos semelhantes com a definição de UD mencionada anteriormente. O termo SD emergiu no contexto brasileiro por meio dos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Nessa abordagem, a SD é descrita como projetos e atividades sequenciadas, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa.

A SD difere de um livro didático ao ser um material mais flexível, que se encerra em si mesmo, sendo uma unidade de ensino relativamente breve. A SD é projetada para ser adaptada pelo professor de acordo com suas necessidades de ensino e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Essa abordagem flexível permite uma maior personalização do processo educativo, permitindo que o professor ajuste as atividades de acordo com o perfil e as demandas específicas da turma, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Kobashigawa *et al.* (2008, p. 215) definem uma SD como

o conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes. Uma sequência didática é composta de várias atividades, as quais consideramos como o encadeamento de indagações, atitudes, procedimentos e ações que o aluno irá realizar sob mediação do professor. (KOBASHIGAWA *et al.*, p. 215, 2008)

De acordo com Rojo (2013, p. 175), as SD estruturam-se a partir do processo de transposição didática, representado na figura a seguir:

FIGURA 2 - O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Fonte: Elaboração própria

O processo de transposição didática origina-se a partir de três elementos: o saber teórico, o saber a ser ensinado e o saber ensinado. Os dois primeiros, ou seja, o saber teórico e o saber a ser ensinado, constituem os pontos iniciais desse processo. O professor tem a responsabilidade de selecionar os aspectos relevantes e significativos do saber teórico, que é um conhecimento acadêmico produzido por cientistas e pesquisadores, em meio à comunidade acadêmica. Essa seleção atua como um filtro, resultando no saber a ser ensinado, que consiste no conteúdo a ser transmitido durante as aulas, e que estará presente no material didático e/ou no planejamento das atividades educacionais.

A transformação do saber teórico em saber a ser ensinado é denominada "modelização didática", conforme proposto por Rojo (2013, p. 175). Nesse processo, diversos fatores devem ser considerados, tais como o conhecimento sobre o objeto de ensino, o nível de conhecimento prévio dos alunos acerca do tema abordado e as atividades de ensino anteriores que prepararam os alunos para as novas aprendizagens.

A modelização didática consiste em filtrar e adaptar o saber teórico, levando em conta os aspectos mencionados anteriormente, bem como as características individuais dos estudantes e o contexto educacional. Desse modo, busca-se tornar

o conteúdo acessível e relevante, visando promover um processo de ensino e aprendizagem significativo e efetivo. Portanto, a etapa de modelização didática desempenha um papel fundamental na definição do conteúdo a ser ensinado, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, os objetivos educacionais e as demandas do ambiente educacional.

a modelização didática envolve tanto uma *descrição e um conhecimento sobre o objeto de ensino*, a partir da teoria e dos saberes práticos¹³, como a *avaliação formativa ou diagnóstica* dos saberes dos alunos sobre o objeto de ensino [...] assim como das práticas de ensino relacionadas a este objeto já efetivadas. (ROJO, p. 179)

Os resultados desses questionamentos da etapa de modelização levam à operacionalização, onde são definidas as situações de compreensão oral e escritas necessárias (como textos e vídeos), os objetivos de aprendizagem e as tarefas e atividades. Conforme argumentado por Rojo (2013), a aplicação da SD em sala de aula representa o desfecho do ciclo da transposição didática, culminando na concretização do terceiro saber, ou seja, o saber ensinado. Nesse processo, a SD é resultado da transposição didática que, por meio da modelização didática de um determinado objeto de ensino, o transforma em um saber ensinável. Esse saber ensinado, por sua vez, é fundamental para o planejamento de uma unidade de ensino modular.

A aplicação da SD em sala de aula não se limita apenas à execução das atividades planejadas, mas também inclui a possibilidade de avaliação formativa, que desempenha um papel essencial na regulação dos processos de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa permite acompanhar e monitorar o progresso dos alunos, identificar possíveis dificuldades e ajustar as estratégias de ensino, proporcionando um contínuo aprimoramento do processo educacional.

Portanto, a SD é o resultado concreto do processo de transposição didática, no qual o objeto de ensino é transformado em um saber ensinado, possibilitando sua aplicação em sala de aula por meio de uma sequência organizada de atividades. Esse processo engloba a modelização didática, a operacionalização e a avaliação formativa, que juntas garantem a efetividade do ensino e aprendizagem.

O processo delineado por Rojo (2013) está alinhado com o argumento de Franco (2018, p. 153) que destaca a capacidade do professor de intervir constantemente visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem,

proporcionando oportunidades para que o estudante assuma uma postura reflexiva e se torne o sujeito ativo no processo educacional. Nesse sentido, são propostas atividades investigativas que estimulem a problematização, questionamento e diálogo, aspectos essenciais na construção do conhecimento. Em tais atividades, o papel do aluno se torna um sujeito ativo ao invés de passivo, pois são promovidas reflexões, discussões, explicações e outras ações investigativas.

De acordo com a autora, almeja-se romper com um paradigma ultrapassado por meio da elaboração da SD, em que o professor simplesmente reproduz conhecimento para os estudantes (FRANCO, 2018, p. 154). A proposta é proporcionar uma abordagem mais dinâmica e participativa, na qual o aluno seja incentivado a desempenhar um papel ativo na construção do conhecimento, em contraposição a uma mera transmissão passiva de informações pelo professor.

A autora ainda enfatiza que:

pela pedagogia de perspectiva freireana, o professor não é o detentor do conhecimento, mas professor e aluno constroem juntos um conceito, ou seja, a visão dos personagens professor e aluno deixa de ser uma visão de técnicas de ensino e passa a ser uma visão de interação entre dois seres humanos, com uma aprendizagem mais significativa e transformadora. O processo de aprendizado deixa de ser apenas um processo cognitivo, mas passa a envolver pensamentos, sentimentos e ações. (FRANCO, 2018, p. 155)

Segundo Rojo (2013), a etapa inicial de uma Sequência Didática (SD) oferece aos estudantes as informações necessárias para compreender "o projeto discursivo e a aprendizagem da linguagem a que está relacionado". Além disso, a SD é estruturada em módulos, que visam separar o tema em partes distintas, permitindo uma abordagem segmentada. A construção e definição dos módulos devem considerar quais aspectos do tema serão abordados e, a partir disso, determinar quais aspectos serão tratados em cada módulo, assim como os recursos, tarefas, atividades e exercícios que serão utilizados para desenvolvê-los.

Com base nas informações apresentadas nesta seção, optou-se pelo uso da nomenclatura "Sequência Didática" neste trabalho, em consonância com as características abordadas pelos autores Kobashigawa *et al* (2008), Rojo (2013) e Franco (2018). Além disso, o uso dessa terminologia evita uma eventual confusão com o termo "Unidade didática", utilizado por muitos livros didáticos comercializados como forma de nomear suas seções ou capítulos.

O material foi elaborado considerando duas perspectivas estruturais fundamentais. A primeira é a organização macro, que se fundamenta no esquema apresentado na figura 2, adotando o processo de transposição didática proposto por Rojo (2013) para a estruturação de cada Sequência Didática (SD) e os pontos de interconexão entre elas. A segunda é a organização micro, que consiste no processo de operacionalização, envolvendo a construção dos enunciados das atividades que compõem a SD. Para tanto, utilizamos a Taxonomia de Bloom.

A Taxonomia de Bloom é um sistema de categorização hierárquica que define e distingue diferentes níveis de cognição humana, utilizado frequentemente na educação com a finalidade de desenvolver uma formação mais completa e autônoma para os alunos. Dentro do nosso propósito nessa etapa do trabalho, utilizamos as Dimensões do Processo Cognitivo explanadas por Anderson e Krathwohl *et al* (2000, p. 31) a fim de desenhar e explicitar o objetivo de cada atividade no enunciado. De acordo com os autores, essas dimensões são: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. A seguir, explicamos brevemente as dimensões do processo cognitivo de acordo com Anderson e Krathwohl *et al* (2000).

1. Lembrar: identificar e reter informações importantes de memória de longo prazo: reconhecer; relembrar. No enunciado de uma atividade, é indicado através de verbos como: apontar, definir, elencar, listar, sublinhar, destacar, repetir, entre outros.

2. Entender: criar sentido a partir de mensagens com instruções, via comunicação oral, escrita e gráfica. Para tanto, no enunciado deve estar presente um verbo como: interpretar, exemplificar, classificar, sumarizar; identificar; comparar; traduzir; transcrever; discutir.

3. Aplicar: realizar, aplicar ou usar um processo em uma determinada ocorrência: executar; implementar. Em um enunciado, esse processo é indicado através de verbos como: dramatizar; demonstrar; empregar; praticar; manipular; traçar; ilustrar; demonstrar.

4. Analisar: Dividir o material em suas partes componentes e definir como as partes se relacionam umas com as outras em uma composição ou proposta completa. No enunciado, aparece através de verbos como: diferenciar; organizar; atribuir; calcular; analisar; criticar; debater; examinar; comparar; diferenciar; investigar; classificar.

5. Avaliar: julgar com base em critérios e padrões. Aparece nos enunciados através de verbos como: checar; verificar; criticar; taxar; validar; ordenar; escolher.

6. Criar: conectar elementos para moldar um todo coerente ou funcional; reorganizar elementos em um novo padrão ou nova estrutura. Para uma atividade desse tipo, no enunciado devem estar presentes verbos como: criar; escrever; falar; compor; coordenar; dirigir; planejar; propor; esquematizar.

Os autores defendem que a classificação dos objetivos pedagógicos permite que o educador examine os objetivos do ponto de vista dos estudantes, considere um maior panorama de possibilidades nas aulas e que veja a relação integral entre conhecimento e processo cognitivo inerentes aos objetivos. Desse modo, não é necessário abordar cada objetivo como uma única entidade e se torna mais fácil visualizar a integração – ou ausência dela – em uma aula, unidade, sequência didática ou material. Além disso, se torna mais acessível a compreensão do modo como o conteúdo foi ensinado e a forma como esse aprendizado aconteceu (ou não). A construção de enunciados com base nos verbos ligados a cada processo cognitivo os torna mais objetivos e compreensíveis, pois o verbo dá a ordem de ação, e sua multiplicidade ajuda o educador a conhecer e/ou lembrar da grande variação de termos possíveis na educação, facilitando que as atividades saiam de um formato básico, repetitivo e, frequentemente, monótono para os alunos.

Anderson e Krathwohl *et al* (2000, p. 36-37) ainda sugerem quatro fórmulas que fazem de um enunciado simples e preciso, de fácil compreensão. Segundo eles, as escolhas verbais devem ser analisadas cuidadosamente; os objetivos devem ser simples; a presença de um exemplo de tarefa é importante, pois representação concreta dos objetivos frequentemente determinam o que e como os alunos desenvolvem a atividade e aprendem; por fim, é importante que o professor tenha modelos de atividades que possam ilustrar o percurso para a criação de novas atividades, pois ter o desenho dos enunciados faz com que a taxonomia de Bloom seja mais útil e usável para educadores que devem criar atividades frequentemente.

A GASTRONOMIA EM LIVROS DE ITALIANO: ANÁLISE DE TRÊS UNIDADES DE ENSINO

Com base nas reflexões apresentadas anteriormente, é possível observar que a gastronomia e a cultura alimentar da Itália despertam grande interesse entre aqueles que buscam conhecer o país, especialmente estudantes interessados na língua e cultura italianas. No entanto, a experiência em sala de aula revelou uma lacuna nos materiais didáticos utilizados para o ensino do italiano nesse contexto específico, uma vez que apresentam poucas, ou até mesmo nenhuma, atividade intercultural. Com o intuito de investigar essa hipótese, procedeu-se à análise de três materiais didáticos que têm como propósito ensinar a língua italiana por meio de aspectos relacionados à culinária e aos hábitos alimentares da Itália.

É pertinente destacar, inicialmente, que durante a pesquisa realizada constatou-se que os livros didáticos que se propõem a "ensinar italiano por meio da culinária" são encontrados apenas para estudantes de níveis intermediário e avançado. Não foram encontrados materiais desse tipo voltados para estudantes iniciantes ou mesmo de nível básico. Para esse público, conforme identificado na pesquisa, existem unidades integradas a livros didáticos gerais que visam preparar o aluno para diversas situações comunicativas. Cada unidade aborda um tema que direciona o contexto no qual a língua é introduzida nos exercícios e atividades específicas. Essa constatação revela uma lacuna significativa, uma ausência de materiais específicos sobre gastronomia para estudantes de níveis iniciais, os quais poderiam aprender sobre esse conteúdo desde os primeiros contatos com a língua.

É importante salientar que a análise realizada em três seções de materiais didáticos não é conclusiva quanto à inexistência de qualquer material intercultural que ensine italiano por meio da gastronomia. O objetivo desta pesquisa, no entanto, é evidenciar que alguns dos materiais mais amplamente utilizados nas salas de aula no Brasil para esse propósito ainda não incentivam uma abordagem intercultural, deixando a responsabilidade aos professores de criar seu próprio material caso desejem oferecer aulas interculturais. Conforme discutido no Capítulo 2, existem inúmeros elementos teóricos envolvidos na compreensão desse conceito, e, como será abordado nos Capítulos 3 e 4, a transposição desses conceitos para a prática na construção de um material não é uma tarefa fácil.

Portanto, essa breve análise tem como objetivo destacar as lacunas mais perceptíveis, do ponto de vista intercultural, nas atividades dos livros atualmente utilizados, visando posteriormente preenchê-las no material proposto.

Em vista disso, os materiais escolhidos para análise foram: *Punto It – Civiltà e Cultura Italiana per Ragazzi; Italiano per la cucina – Lezioni di cucina e lingua italiana per stranieri e Buon Appetito*. A seguir, serão detalhados os materiais selecionados, apresentando a justificativa para a escolha de cada um e uma análise desses materiais por meio de um quadro que apresentará o enunciado da atividade na primeira coluna e o objetivo da atividade na segunda coluna.

1.3 ANÁLISE DO MATERIAL “CIVILTÀ PUNTO IT – CIVILTÀ E CULTURA ITALIANA PER RAGAZZI”

O primeiro material analisado é “*Mangiare e bere in Italia*”: Percorso 3 do livro *Civiltà Punto It – Civiltà e Cultura Italiana per Ragazzi*¹² (Marco Mezzadri e Linuccio Pederzani, Guerra Edizioni, 2007), disponível no Anexo A. A escolha recaiu sobre a terceira unidade do livro mencionado, classificado pela editora como nível A1 a B2 do Quadro Comum Europeu. Essa seleção se justifica pelo fato de a unidade estar no início do livro, sendo direcionada a estudantes de nível básico. Além disso, o livro propõe o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas dos alunos por meio de aspectos culturais, o que está alinhado ao objetivo deste trabalho. A seguir, apresentamos o quadro de análise da tipologia de exercícios e atividades desse material:

QUADRO 2 - ANÁLISE DAS ATIVIDADES DA UNIDADE “MANGIARE E BERE IN ITALIA” DO LIVRO CIVILTÀ PUNTO IT

ATIVIDADE	OBJETIVO
- <i>Guarda questi piatti della cucina italiana. Secondo te, di quali parti d'Italia sono tipici?</i>	Identificar pratos italianos através de imagens; Relacionar pratos típicos às suas cidades/regiões de origem; Falar sobre pratos típicos e geografia italiana; Ler um breve texto em italiano sobre pratos típicos.

¹² “Comer e beber na Itália” – Percorso 3 do livro “Punto It – Civilidade e Cultura Italiana para Jovens (tradução nossa)”

<i>Cosa sai delle abitudini degli italiani? Prova a completare la tabella</i>	Reflexão sobre o conhecimento dos estudantes sobre hábitos alimentares naltália; Fazer hipóteses sobre as refeições na Itália; Conhecer novas informações sobre alimentos, horários e locais onde são realizadas as principais refeições; Conhecer palavras relacionadas às principais refeições, como almoço e jantar.
<i>Ora guarda nuovamente la tabella di p.22 e aggiungi con una penna di un altro colore nuove informazioni che ora hai. Volete invitare alcuni amici a cena. Non sanno niente della cucina del vostro paese. Quali informazioni potete dare? Provate a completare la tabella solo con le informazioni sulle abitudini del vostro paese.</i>	Identificar o que aprendeu com a leitura do texto sobre as refeições italianas; Escrever sobre alimentos, pratos e ingredientes; Escrever sobre a própria cultura; Fazer hipóteses sobre o almoço italiano; Conhecer as categorias de pratos e ingredientes de um almoço típico italiano.
<i>Il caffè: la passione degli italiani. Qual è il nome giusto?</i>	Conhecer alguns tipos de cafés italianos.
<i>Sai trovare la zona di produzione di alcuni di questi prodotti? Metti il numero del prodotto nella zona dell'Italia corretta. Guarda la cartina di p. 24</i>	Conhecer alguns produtos típicos italianos; Conhecer o mapa da Itália; Relacionar produtos à sua origem geográfica
<i>Prova ad abbinare le foto ai nomi.</i>	Conhecer os principais tipos de massa; Conhecer algumas características sobre o modo italiano de cozinhar massas.
<i>Guarda le foto. Secondo te cosa puoi mangiare e bere in questi locali? Scrivi le tue idee sul quaderno</i>	Fazer hipóteses sobre estabelecimentos alimentícios através de interpretação de imagem.
<i>Sei in Italia a casa di alcuni amici italiani. Questa sera vogliono uscire a cena e ti chiedono di scegliere un locale. Dove vuoi andare a mangiare? Leggi le descrizioni e poi abbinale i testi alle foto.</i>	Conhecer diferentes tipos de estabelecimentos alimentícios; Associar uma descrição escrita a uma imagem; Refletir sobre suas preferências pessoais.
<i>Ora sappiamo che ... Fa' le attività e scopri cosa hai imparato.</i>	Revisar os conteúdos estudados; Praticar a ortografia através de um jogo de palavras-cruzadas.

Fonte: Elaboração própria

Ao analisarmos o quadro com os enunciados das atividades e seus respectivos objetivos, podemos observar que o material selecionado apresenta uma diversidade de atividades, visando privilegiar diferentes habilidades linguísticas. O percurso inicia-se com o uso de imagens de pratos italianos e o

conhecimento prévio dos estudantes, avançando para a leitura e discussão de textos, além de atividades de aquisição de vocabulário. O objetivo é introduzir os alunos a aspectos gerais da cultura alimentar italiana, abordando temas como o café, o menu típico e os diferentes tipos de estabelecimentos alimentícios. É importante ressaltar que, mesmo nas atividades que visam ensinar sobre a cultura italiana, como aquela em que os alunos relacionam produtos alimentares italianos aos locais de origem no mapa da Itália, percebe-se uma lacuna em relação à valorização da cultura do próprio aluno. Essa perspectiva intercultural, que busca promover o diálogo entre culturas e a valorização da diversidade, não é plenamente contemplada.

Apenas uma das atividades oferece a oportunidade para os alunos falarem sobre sua própria cultura e hábitos alimentares em seu país. Nela, os alunos devem preencher um quadro com pratos da sua própria cultura, que correspondam aos termos italianos de *antipasto*, *primo piatto*, *secondo piatto*, *contorno*, *piatto unico*, *dolce* e *frutta*¹³. Essa atividade tem como objetivo praticar uma situação hipotética em que os alunos precisam explicar os pratos de seu próprio país para amigos italianos. Apesar dessa atividade proporcionar uma participação ativa dos alunos em diversas atividades e ensinar a língua por meio da cultura, a unidade didática ainda prioriza predominantemente a cultura italiana. Portanto, trata-se de um material que pode ser complementado e no qual o professor pode conduzir discussões e debates para tornar a aula mais inclusiva, levando em consideração as culturas dos alunos e suas identidades individuais.

1.4 ANÁLISE DO MATERIAL “ITALIANO PER LA CUCINA – LEZIONI DI CUCINAE LINGUA ITALIANA PER STRANIERI”

A segunda unidade analisada foi “*Paradiso caprese!*”: capítulo 1 do livro *Italiano per la cucina – Lezioni di cucina e lingua italiana per stranieri*¹⁴ (Sara Porreca, Alma Edizioni, 2021), disponível no Anexo B. O livro selecionado é classificado como de nível intermediário (A2/B1 no Quadro Comum Europeu) e a

¹³ Entrada, primeiro prato, segundo prato, acompanhamento, prato único, sobremesa e fruta. (tradução nossa)

¹⁴ “Paradiso Caprese”, capítulo 1 do livro “Italiano para a Cozinha – Aulas de cozinha e língua italiana para estrangeiros” (tradução nossa)

unidade analisada é a primeira do livro. A escolha desse material foi feita devido à sua proposta de desenvolver a competência linguística relacionada à culinária, abordando curiosidades sobre a origem de receitas, provérbios e expressões idiomáticas, enquanto o aluno aprende sobre a cozinha tradicional italiana. Embora a palavra "cultura" não seja explicitamente mencionada nessa apresentação, os elementos mencionados estão relacionados à interação entre a cultura alimentar e a língua italiana, o que está em consonância com os objetivos deste trabalho.

QUADRO 3 - ANÁLISE DAS ATIVIDADES DA UNIDADE "PARADISO CAPRESE" DO LIVRO ITALIANO PER LA CUCINA

ATIVIDADE	OBJETIVO
Atividade introdutória (não tem enunciado)	Ouvir e/ou ler uma breve história com três personagens; Reconhecer a passagem do tempo e troca de ambiente em uma narrativa; Conhecer os nomes de alguns ingredientes de receitas italianas;
1 • Vero o falso? <i>Leggi il racconto e poi segna se le affermazioni sono vere (V) o false (F).</i>	Reconhecer informações relacionadas ou não à narrativa recém estudada.
2 • Dov'è finita Jane? <i>Nel racconto, quando Jane non torna, Marta si chiede: Dove è finita? In italiano, quando non sappiamo dov'è una cosa, o dov'è una persona, usiamo questa espressione. Ecco alcuni esempi... Poi continua tu!</i>	Praticar a forma linguística "dove è finito(a)?"
3 • A tra poco! <i>Quando Anna saluta Jane al telefono, le dice: A tra poco. In italiano, quando salutiamo una persona, usiamo spesso la preposizione a + un'espressione di tempo. Prova a scegliere l'espressione giusta in queste situazioni.</i>	Identificar contextos de uso de saudações
4 • Ne prendiamo tre <i>Quando Marta compra i pomodori usa questa espressione: Ne prendiamo tre. Significa: Noi prendiamo tre pomodori fra tutti i pomodori di Franco. In italiano usiamo il pronome ne per comunicare una quantità. Guarda gli esempi. Poi continua tu.</i>	Praticar o uso do pronome "ne"

5 • L'insalata caprese <i>Completa la ricetta con queste parole</i>	Ler instruções de uma receita; Aprender verbos relacionados às ações feitas na cozinha; Utilizar palavras no contexto adequado.
6 • La ricetta <i>Ascolta la traccia 2 e controlla le tue risposte al punto 5</i>	Ouvir instruções de uma receita; Identificar palavras específicas no áudio.
Io sai che...	Conhecer informações sobre a origem da <i>insalata caprese</i> ; Associar um prato a eventos e personagens históricos.
7 • Le bruschette tradizionali <i>Seleziona tra gli ingredienti solo quelli per preparare le bruschette tradizionali.</i>	Reconhecer e relembrar vocabulário sobre a <i>bruschetta</i> mencionadas na narração lida/ouvida no início da unidade
8 • La ricetta delle bruschette <i>Ascolta la traccia 3 e trova l'ordine giusto dei passaggi.</i>	Colocar um texto em ordem de acordo com o que está ouvindo; Aprender vocabulário de verbos de cozinha; Conhecer o modo de preparo de uma <i>bruschetta</i> .
Il pane	Conhecer diferentes tipos de pão através de imagens; Conhecer palavras relacionadas ao pão.
9 • Pane al pane, vino al vino! <i>In italiano ci sono molti modi di dire con il pane. Abbina le frasi ai significati, come nell'esempio.</i>	Conhecer expressões idiomáticas da língua italiana com a palavra "pão".
il menù	Conhecer as categorias de pratos em um menù.
10 • Gli antipasti <i>Conosci altri antipasti? Prova a segnare in questa lista quelli che secondo te sono antipasti per gli italiani</i>	Fazer hipóteses sobre os <i>antipasti</i> ; Conhecer <i>antipasti</i> italianos; Escrever sobre a própria cultura no contexto de <i>antipasti</i> .
i salumi	Conhecer tipos de <i>salumi</i> italianos; Conhecer os nomes de algumas partes do porco; Conhecer expressões idiomáticas com nomes de <i>salumi</i> .
11 • Condire e distribuire <i>Nei testi delle due ricette ci sono i verbi condire e distribuire che hanno una struttura diversa dai verbi seguire, offrire e altri. La struttura è come quella di capire: capi-sc-o, capi-sc-i, capi-sc-e, cap-iamo, cap-ite, capi-sc-ono. Completa le frasi con il presente dei verbi tra parentesi.</i>	Praticar a conjugação de verbos conjugados como <i>capire</i> .
... e ora tocca a te	Compreender receitas Preparar duas receitas – uma de <i>insalata caprese</i> e uma de <i>bruschetta</i> – a partir do texto, áudio ou vídeo das receitas em italiano.

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar o material, observa-se que a maioria das atividades tem como objetivo proporcionar ao aluno o aprendizado sobre a cozinha italiana, porém de forma passiva e receptiva. Além disso, são identificadas cinco atividades que se

concentram na estrutura linguístico-gramatical, sendo sempre contextualizadas dentro da narrativa introdutória da unidade.

A predominância de atividades de compreensão e exercícios de estrutura linguística evidencia a pouca presença da interculturalidade no material analisado. Apenas uma atividade inclui, no enunciado, duas breves perguntas sobre a cultura do aluno, especificamente sobre os antipasti em seu país. Entretanto, é importante ressaltar que as duas perguntas mencionadas são breves e solicitam respostas curtas e objetivas por escrito. Portanto, cabe ao professor estimular um debate para promover a troca de experiências culturais entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa análise revela que o material em questão utiliza a cultura alimentar italiana como pano de fundo para alcançar seu principal objetivo, que é apresentar palavras relacionadas a objetos de cozinha e ingredientes, além de abordar determinadas estruturas linguísticas, como a expressão "*dov'è finita?*"¹⁵, a partícula "*ne*" e a conjugação no tempo presente indicativo de verbos do grupo de capire e finire que terminam em -ire. Essas estruturas poderiam ser abordadas em qualquer outro contexto, não necessariamente ligado à gastronomia.

1.5 ANÁLISE DO MATERIAL “BUON APPETITO”

Por fim, a terceira unidade analisada intitula-se “*Valle d’Aosta*”, : unidade 1 do livro *Buon Appetito*¹⁶ de Gabriella Iacovoni, Nadia Persiani, Barbara Fiorentino; Bonacci Editore, 2014, disponível no Anexo C. Esse livro é direcionado a estudantes de nível intermediário a avançado (B2 do Quadro Comum Europeu) e foi desenvolvido com o objetivo de ser utilizado como recurso complementar em sala de aula, bem como para facilitar o autoaprendizado. O material tem como propósito apresentar de forma sucinta as características de cada região italiana por meio de receitas, buscando o desenvolvimento dos campos semânticos, estruturas gramaticais e linguísticas. A escolha desse material se baseia na sua ampla citação em sites voltados para professores de italiano como

¹⁵ “Onde está...?”, “Onde foi parar...?” (tradução nossa)

¹⁶ Valle d’Aosta é o nome de uma das regiões da Itália, que nomeia o a unidade 1 do livro *Buon Appetito* (Bom Apetite)

língua estrangeira, tanto no Brasil quanto em diversos outros países, o que o torna um recurso de alta probabilidade de utilização em sala de aula. A seguir, estão listadas as atividades dessa unidade didática:

QUADRO 4 - ANÁLISE DAS ATIVIDADES DA UNIDADE "VALLE D'AOSTA" DO LIVRO BUON APPETITO

ATIVIDADE	OBJETIVO
<i>Ricetta: costolette alla valdostana</i>	- Conhecer a receita de um prato típico da região Valle D'Aosta
<i>Vocabolario illustrato</i>	- Conhecer os nomes de objetos usados na mesa no momento da refeição
<i>Vero o falso?</i>	- Reconhecer informações relacionadas ou não às atividades introdutórias.
<i>Cosa serve?</i>	- Identificar funções de objetos presentes no vocabulário ilustrado.
<i>Caffè valdostano</i>	- Conhecer a receita de um café típico da região Valle D'Aosta.
<i>Completa la ricetta scegliendo alcuni dei verbi tra quelli elencati.</i>	Conhecer o significado de alguns verbos da cozinha; Identificar o uso de verbos no contexto correto.
	Deduzir a regra de plural aplicada a palavras oxítonas no italiano.
<i>Perché... le parole elencate non cambiano dal singolare al plurale?</i>	Refletir sobre a forma linguística da lista de palavras elencadas;
<i>Collega il verbo con l'immagine</i>	Associar ações utilizadas na cozinha ao verbo equivalente em italiano.
<i>Adesso usa alcuni dei verbi illustrati nell'esercizio precedente per completare queste frasi.</i>	Aplicar em frases verbos referentes a ações da cozinha.
<i>Completa con una delle seguenti parole:</i>	Conhecer palavras referentes a unidades de medida usadas em receitas.
<i>Cosa significa? Trova il nome di questi oggetti e poi completa le espressioni.</i>	Revisar os nomes de alguns objetos usados na mesa durante refeições; Conhecer expressões idiomáticas com essas palavras.
<i>L'angolo del gioco: Una signora distratta entra in un negozio di calzini e per comprare un oggetto di cui non ricorda più il nome. Indovina cos'è.</i>	Ler uma história em quadrinhos; Identificar um objeto a partir de sua descrição.

Fonte: Elaboração própria

Embora seja classificado como material voltado para o nível B2, a primeira unidade desse livro revisita conteúdos que foram abordados em níveis mais básicos. Essa abordagem pode ser compreendida como uma estratégia de revisão antes de os alunos explorarem as receitas das outras 19 regiões italianas. Um exemplo disso é a atividade que questiona o motivo pelo qual palavras oxítonas, como *caffè*, *tè* e *suppli*¹⁷, não sofrem alteração em sua forma no plural.

Como evidenciado pelo quadro, as atividades desta unidade têm como objetivo principal o ensino da gramática e, especialmente, do vocabulário. Há várias atividades que envolvem associação entre imagens e vocabulário, o que também é observado em menor proporção nos outros materiais analisados. Não há nenhuma atividade que aborde a interculturalidade de forma explícita, e a presença de elementos culturais é mínima, com exceção da própria receita que introduz a unidade. Isso indica que o material em questão é realmente um complemento voltado para revisar e praticar vocabulário e aspectos linguísticos, dentro do contexto de receitas italianas.

Outra característica que chamou a atenção nesse material foram os enunciados, que por vezes não dão indicações explícitas e objetivas. Por exemplo, em uma atividade o enunciado é “*Cosa significa? Trova il nome di questi oggetti e poi completa le espressioni.*”¹⁸

Ao analisar o enunciado mencionado, percebe-se que o aluno pode encontrar dificuldades para compreender claramente o que se espera dele em relação ao verbo “*trova*” (“encontre”). Não há informações específicas sobre onde o aluno deve procurar a resposta, se no próprio material ou em um dicionário, por exemplo. Além disso, o enunciado não esclarece se as expressões devem ser completadas com os nomes dos objetos ilustrados acima ou com outro tipo de informação.

¹⁷ Café, chá e *suppli* (um bolinho de arroz recheado, empanado e frito, típico de Roma)

¹⁸ “O que significa? Encontre o nome desses objetos e depois complete as expressões.” (tradução nossa)

FIGURA 3 - ENUNCIADO DE ATIVIDADE DO MATERIAL BUON APETITO

 **Cosa significa?**

Trova il nome di questi oggetti e poi completa le espressioni.



A

.....



B

.....



C

.....



D

.....

1. A Roberta piace mangiare bene. È proprio una buona
2. Carla lavora dalla mattina alla sera senza fermarsi un attimo.
Prima o poi la raccoglieremo col
3. Dai Anna, che preparare una crostata è semplicissimo.
È come bere un d'acqua!
4. Marco pretende un aumento di stipendio perché crede di essere indispensabile per la sua azienda. È sicuro di avere il dalla parte del manico.

Fonte: "Valle d'Aosta": unidade 1 do livro *Buon Appetito* de Gabriella Iacovoni, Nadia Persiani, Barbara Fiorentino; Bonacci Editore, 2014.

Outro exemplo é observado na atividade mencionada anteriormente, em que o enunciado apresenta a seguinte pergunta: "*Perché... le parole elencate non cambiano dal singolare al plurale?*"¹⁹. Essa questão é seguida por uma lista de quatro palavras oxítonas relacionadas a alimentos (*caffè, tè, babà, supplì*). Entretanto, constata-se que o enunciado não oferece orientações explícitas ao estudante sobre a abordagem necessária para encontrar e fornecer a resposta. Diante dessa situação, o aluno pode ficar indeciso quanto a relembrar um tópico previamente estudado, localizar informações no material, realizar uma pesquisa ou promover um debate com outros colegas, por exemplo. Além disso, uma vez que o aluno encontre a resposta, não fica claro no enunciado se deve expressá-la

¹⁹ "Por que... as palavras elencadas não mudam do singular para o plural?" (tradução nossa)

oralmente, registrá-la por escrito, compartilhá-la com os colegas, ou explorar outras possibilidades. Dessa forma, além da ausência de atividades interculturais, esse material também revela problemas relacionados à falta de objetividade nos enunciados das atividades.

Em suma, a análise das três unidades didáticas corrobora com as nossas primeiras impressões de que há escassez – ou quase inexistência – de atividades que possam ser classificadas como interculturais, isto é, que priorizem aspectos culturais em vez de formas linguísticas, enquanto envolvam e valorizem a cultura do aluno na atividade. Prevaecem, nessas unidades analisadas, atividades de compreensão escrita, algumas atividades de produção escrita e, em menor medida, oral. Nota-se uma ênfase significativa na ampliação do vocabulário relacionado a pratos e ingredientes, todas com o objetivo de apresentar a culinária italiana. As poucas atividades de produção presentes nas unidades didáticas avaliadas ainda colocam o aluno em uma posição de receptor do conhecimento, como exemplificado pela atividade de preparar a receita da salada caprese no livro *"Italiano per la cucina"*. Usando a Taxonomia de Bloom, poderíamos dizer que a maior parte das atividades estão associadas ao nível do conhecimento e da compreensão, uma vez que os verbos identificados nos objetivos das atividades nos levam prioritariamente para esses dois domínios.

Dessa maneira, verifica-se que tais materiais não empoderam o estudante, que é concebido como um agente passivo no processo de ensino-aprendizado. Nas palavras de Paraquett (2010):

a abordagem intercultural no ensino de língua estrangeira não é meramente uma forma de expor fatos e curiosidades acerca de uma determinada cultura, mas cumpre essencialmente um papel social, visto que sendo a língua estrangeira mais que um veículo de comunicação, além de garantir o “acesso à informação”, proporciona ao aprendiz o despertar da consciência crítica, contribuindo, portanto, com a sua formação social. (PARAQUETT 2010, p.198).

No próximo capítulo, será apresentada a concepção de um material que busca estabelecer conexões entre as culturas gastronômicas da Itália, do Brasil e de outros países que os alunos possam ter familiaridade. Será descrito como ocorreu a articulação entre teoria e prática na criação de duas SD voltadas para o ensino intercultural de italiano por meio da gastronomia, com foco nos alunos brasileiros, que são o público-alvo deste estudo.

PERCURSO DE ELABORAÇÃO E POSTERIOR ADAPTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1.6 MÃO NA MASSA: A ELABORAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Com o intuito de materializar os conceitos abordados até o momento, foi desenvolvida uma versão inicial do material didático, composta por duas SD denominadas "*Lezione*" - termo utilizado para representar cada uma das aulas. A primeira SD, intitulada "*Lezione 1 - I sapori delle nostre origini* - Os sabores das nossas origens", tinha como objetivo explorar as identidades dos alunos, discutindo suas preferências pessoais em relação à alimentação, a comida afetiva e as relações entre emoções e alimentos. Já a segunda SD, intitulada "*Lezione 2 - Biscoito ou bolacha?*", tinha como propósito promover discussões sobre as diversidades regionais na alimentação e na língua, além de apresentar produtos típicos dos dois países: Brasil e Itália.

A Sequência Didática intitulada "*Lezione 1 - I sapori delle nostre origini* - Os sabores das nossas origens" consistia em um total de oito atividades, enquanto a Sequência Didática "*Lezione 2 - Biscoito ou bolacha?*" era composta por doze atividades, incluindo uma atividade para ser realizada em casa. O quadro a seguir apresenta uma lista das atividades de cada sequência didática. A análise e considerações sobre a produção dessas sequências serão apresentadas posteriormente.

QUADRO 5 - ATIVIDADES E RESPECTIVOS OBJETIVOS DAS DUAS SD (LEZIONE 1 E LEZIONE 2)

SD	ATIVIDADE	OBJETIVOS
<i>Lezione 1</i>	Atividade introdutória: ler a apresentação da professora, completar um glossário e se apresentar à classe	- reconhecer uma apresentação pessoal em italiano - se apresentar em italiano

	1 - As expressões "comida afetiva", "<i>cibo di conforto</i>", "<i>confort food</i>" são usadas popularmente para se referir a pratos e alimentos que causam uma sensação emocionalmente positiva, frequentemente associadas a situações e/ou pessoas que remetem a boas memórias. Frequentemente, nas redes sociais, os usuários conversam e trocam experiências sobre isso. a) A seguir, você encontra duas publicações da rede social <i>Twitter</i>: uma de uma usuária brasileira e outra de uma italiana. Leia as duas publicações e suas respectivas respostas e então realize as atividades propostas b) Conosci tutti questi piatti? Identifica nelle risposte delle persone i nomi dei piatti delle foto seguenti: c) Há pratos mencionados mais de uma vez nas respostas? Quais? d) Você reparou que várias palavras são usadas pelas pessoas para se referir a tipos diferentes de macarrão? Inclusive, a palavra "maccheroni" é mencionada. De acordo com o contexto, as palavras "macarrão" e "maccheroni" são sinônimas? Releia as respostas e converse com um(a) colega. e) Após o debate, complete: Palavra geral usada para indicar diferentes tipos de massas alimentícias: In Brasile / In Italia f) Como se chamam os seguintes tipos de massa no Brasil? Complete a imagem. g) Attività in plenum! Observe a figura abaixo e converse com a turma sobre o que vocês entendem.	- introduzir o conceito de "comida afetiva" - compreensão escrita de publicações de rede social sobre o tema - conhecer vocabulário relativo à alimentação - Identificar diferença entre os termos "macarrão", no Brasil, e "maccheroni", na Itália
	2. Ritorna alle risposte dei 2 tweet dell'esercizio 1.	- Identificar no texto motivações para

	Alguns usuários explicam o motivo pelo qualos pratos citados são considerados "afetivos"/"di conforto" para eles. Ligue o nome de cada usuário à motivação dada:	preferências pessoais dos usuários que responderam às publicações
	3. Il cibo di conforto molte volte è associato all'infanzia e, per questo motivo, è tema frequente di conversazioni. a) Leggi questo esempio: b) No caso acima, Coacci relembra apenas de ingerir o alimento citado? Quais sentidos estão associados a essa lembrança de Coacci? Debata com um(a) colega. c) Osserva le figure e completa il nome dei 5 sensi in italiano con le lettere del quadro	- Reconhecer os sentidos associados aos alimentos afetivos - Conhecer o vocabulário dos sentidos do corpo
	4. Parla con un(a) collega: você também tem alguma memória afetiva com alguma comida italiana (como o capeletti para Coacci)? Isso se deve a alguma relação familiar? Quais são suas (outras) comidas afetivas/cibo di conforto? Elas também estão ligadas a alguma tradição local ou familiar?	- Debater sobre comidas com memória afetiva - Reconhecer a eventual presença de alimentos italianos na própria identidade - Identificar aspectos identitários ligados à cultura alimentar
	5. Scrivi una risposta a questi tweet parlando un po' dei tuoi cibi di conforto e perché lo sono. Puoi scriverla nella tua lingua di preferenza. Ricorda che in questo SocialMedia è possibile scrivere il massimo di 280 caratteri, quindi una risposta breve.	- Relembrar vocabulário referente à alimentação visto até o momento - escrever sobre o tema debatido na aula até o momento - produção escrita no gênero <i>tweet</i>
	6. Até agora vimos diversos pratos tipicamente brasileiros e alguns pratos italianos também presentes em diversas culturas do Brasil. Um deles é o prato de "capeletti". Você conhece outros nomes dados a esse prato? Sabe porque existe essa diferença nos nomes? a) Após conversar com colegas, leia o texto a seguir: b) Incontra nella cartina le due regioni menzionate nel testo come originarie dei nomi di questo piatto. c) Conosci o ti ricordi di qualche città localizzata in queste regioni?	- introduzir reflexões relacionadas à variação linguística nos nomes de alimentos - conhecer o mapa da Itália - identificar nomenclaturas de divisão administrativa da Itália

	7. Debido à imigração italiana que influenciou culturas em tantos lugares do Brasil, a lembrança de Coacci de sua avófazendo capeletti é algo que faz parte da identidade de muitas pessoas do Brasil. Vamos conhecer uma delas e como essa experiência influenciou sua vida? Leggere a) Acesse esse link e leia o texto. b) Releia o texto quantas vezes for necessário e reconstrua o resumo da história de Myriam Carvalho e de sua família, colocando em ordem os parágrafos seguintes. O primeiro já está enumerado.	- ler um texto em língua materna e, a partir das informações obtidas, organizá-las em língua italiana.
Lezione 2	1. Osserva le immagini seguenti. Come questi prodotti si chiamano da te? Scrivi sotto ogni figura il nome per il quale tu conosci questo cibo	- Reconhecer diferenças regionais nos nomes dos alimentos - criar uma lista baseada no conhecimento prévio dos alunos, que servirá de recurso para atividades seguintes
	2. In Brasile, alcuni alimenti ricevono nomi diversi dipendendo dalla regione. Molte volte, questa differenza è motivo di discussioni e scherzi tra persone, soprattutto su internet. Leggi il testo seguente:	- ler um texto que mostra discussões relativas às variações linguísticas de alguns alimentos da atividade anterior
	3. Osserva il disegno della rosa dei venti che mostra il nome dei punti cardinali in italiano. In base a questa immagine, completa la figura del mappa del Brasile con i nomi delle regioni.	- identificar os nomes das regiões do Brasil - traduzir para o italiano os nomes das regiões do Brasil
	4. Rispondi in base agli esercizi 2 e 3: secondo il testo, in quali regioni brasiliane... a) Questo si chiama curau? b) Questo si chiama canjica? c) Questo si chiama canjica? d) Questo si chiama mungunzá?	- reconhecer os alimentos das fotos - identificar os nomes dos alimentos das fotos em cada região do Brasil, segundo o texto lido na atividade 2
	5. Parla con colleghi: perché, secondo voi, esiste questa varietà di nomi di cibi in Brasile? Dopo, provate a scrivere insieme una frase in italiano. Potete cercare su internet, sui dizionari indicati e chiedere aiuto all'insegnante	- Debater os motivos que levam à variação linguística - trabalhar de forma colaborativa

		- escrever suas conclusões em italiano - pesquisar e traduzir palavras que não conhecer
	6. Dal vostro punto di vista, questa variazione esiste in altri paesi? E in Italia? Conosci qualche esempio?	- Debater os motivos que levam à variação linguística
	7. Uno di questi piatti è conosciuto regionalmente come "maccherone". Secondo te qual è?	- conhecer outros pratos chamados "macherone"
	8. Qui sotto abbiamo alcuni alimenti che hanno nomi diversi dipendendo del luogo in Italia. Nella pagina seguente, c'è una cartina d'Italia con le variazioni di nomenclatura degli alimenti delle foto. Ogni colore corrisponde a un alimento. Prova a fare la corrispondenza tra ogni immagine e il colore rappresentato nella cartina. Per esempio, questo alimento ha diversi nomi. Dipendendo dalla regione, o anche dalla città, ha un nome diverso. Segui l'esempio di questa pagina per svolgere gli esercizi delle pagine seguenti:	- elencar variações linguísticas de alimentos na Itália - conhecer regiões italianas - reconhecer semelhanças entre o português e o italiano
	9. Qui sotto abbiamo una lista con i principali prodotti tipici alimentari di ogni regione italiana. Collega ogni prodotto alla regione corrispondente.	- reconhecer referências aos nomes das regiões nos nomes dos alimentos
	10. Adesso guardiamo un video che si chiama "Prodotti e territori della cucina italiana", pubblicato dal canale Farnesina, il canale ufficiale Youtube del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale d'Italia. a) Guarda il video la prima volta e verifica le tue risposte dell'esercizio anteriore b) Conosci tutti questi prodotti? Sai cosa fanno? Guarda nuovamente il video e prova a identificare, a partire dalle immagini, di che cosa si trattano. c) Adesso parla con un(a) collega: quali di questi prodotti conoscevi già? Quali usi nel tuo quotidiano? Se necessario, usate l'aiuto del dizionario o dell'insegnante d) Ancora in coppia: conoscete altri prodotti tipici italiani? Quali usate di solito? Quali non	- compreender um <i>input</i> oral em língua italiana - identificar informações no vídeo - verificar as hipóteses feitas na atividade anterior - debater sobre produtos típicos italianos

	consumate mai? Per rispondere, osservatela figura: e) Ancora in coppia: fra quelli prodotti che non conoscete, quali vi sembrano interessanti? Qualcuno vi ha attirato l'attenzione?	
<i>Lezione 2</i>	11. Lavoro in gruppo: parliamo: a) Quali sono i prodotti tipici della tua città/stato/regione? b) Tutti nel gruppo conoscono questi prodotti? Quelli che li conoscono, li conoscono per lo stesso nome o per un nome diverso? c) Quali prodotti presentati dai tuoi colleghi conoscevi e/o hai già mangiato? Quali sono novità per te? d) Quali prodotti presenti in questa attività ti piacerebbe assaggiare?	- interação oral - troca de informações e opiniões - conhecer produtos típicos de outros locais no Brasil - informar interesse e preferências pessoais
<i>Lezione 2</i>	Per concludere, prepara una breve presentazione (2-3 minuti). Usando le informazioni della lezione - e se necessario una ricerca su internet - scegli un prodotto tipico italiano e un brasiliano e presenta ai colleghi nel prossimo incontro. La presentazione deve contenere: - foto dei prodotti - origine (Italia/Brasile + città/stato/regione) - esistono variazioni geografiche del nome dentro il paese di origine? - Conosci questo prodotto? Ti piace o ti piacerebbe assaggiarlo?	- relembrar em casa o conteúdo estudado em aula - produzir uma apresentação oral - apresentar oralmente seus interesses e preferências

Fonte: Elaboração própria

A análise do quadro acima revela que a primeira versão das Sequências Didáticas apresenta uma abordagem inicial no desenvolvimento de um material intercultural que valoriza a identidade dos alunos, por meio de atividades que os convidam a recordar e compartilhar aspectos de sua própria cultura alimentar. Um exemplo é a atividade 1 da Sequência Didática "*Lezione 2*", que introduz o tema a partir do conhecimento prévio dos alunos. No entanto, é possível identificar que alguns aspectos interculturais poderiam ser abordados de maneira diferente, à luz dos textos discutidos nas seções anteriores.

Observa-se, por exemplo, que em diversos enunciados da "*Lezione 1*", os enunciados estão parcial ou totalmente escritos em português. A decisão de incluir trechos em língua materna nos enunciados das atividades foi tomada com base na compreensão de que, no ensino de língua estrangeira intercultural, não se deve hostilizar ou demonizar a língua materna em sala de aula, pois reconhece-se que

a língua materna pode ser um elo importante que auxilia o estudante a estabelecer conexões com sua identidade e experiências pessoais. Dessa forma, a utilização de trechos em língua materna nos enunciados das atividades visaria proporcionar um ambiente acolhedor e familiar para os alunos, facilitando sua participação ativa e engajamento no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo e da cultura italiana.

No entanto, Xavier (2020, p. 97) destaca a importância de formular as instruções na língua estrangeira para a aprendizagem dos alunos, "independentemente do seu nível de proficiência", bem como a necessidade de o professor utilizar estratégias comunicativas ao interagir com alunos menos proficientes, utilizando "uma linguagem cuidadosamente calibrada e possibilitando a negociação de significados durante as explicações". A partir disso, a Lezione 2 (assim como a segunda versão das SD a ser apresentada) utiliza exclusivamente a língua italiana em seus enunciados.

Na seção a seguir, encontra-se uma descrição detalhada das modificações realizadas na primeira versão das SD, conforme apresentadas no quadro 5, bem como o processo de reavaliação e reelaboração para a segunda versão.

1.7 IDENTIFICANDO OS PONTOS DA PRIMEIRA VERSÃO DO MATERIAL A SEREM ALTERADOS

Durante a primeira etapa de preparação da Sequência Didática, algumas atividades não alcançaram completamente o objetivo pretendido. Diante disso, uma revisão foi realizada visando reestruturar certos aspectos das SD iniciais. Um dos maiores desafios encontrados - e que é, de fato, um desafio significativo na implementação da abordagem intercultural no ensino de línguas - foi criar atividades que não apenas permitissem aos estudantes conhecer a cultura-alvo, mas também os auxiliassem a alcançar os objetivos de um falante intercultural. Segundo Corbett (2003, p. 40 e 41), se as atividades interculturais forem bem sucedidas,

o aprendiz intercultural [...] tem habilidades que lhe possibilitam identificar normas culturais e valores que frequentemente implicam na língua e nos comportamentos dos grupos que conhece, e que pode articular e negociar uma opinião com respeito a essas normas e valores²⁰. (CORBETT, 2003, p. 40 e 41, tradução nossa)

²⁰ "The 'intercultural' [...] learner is one who is linguistically adept (although not 'native-speaker' proficient), who has skills which enable him or her to identify cultural norms and values that are often implicit in the language and behaviour of the groups he or she meets, and who can articulate and negotiate a position with respect to those norms and values." Corbett (2003, p. 40-41)

Essas habilidades estão alinhadas com as características da Competência Comunicativa Intercultural, conforme descrita por Byram (2021, p. 21). De acordo com o autor, essa competência vai além da mera troca de informações, envolvendo também a compreensão de como o que é dito ou escrito será recebido e interpretado por uma pessoa de outro grupo linguístico e cultural. Isso requer a habilidade de se descentralizar e visualizar a informação a partir da perspectiva do interlocutor ou leitor. Desse modo, o autor afirma que “o sucesso da comunicação depende do foco em estabelecer e manter relações e a eficácia da comunicação depende do uso da língua para demonstrar a disposição de alguém para se relacionar e compreender”. A CCI pode ser praticada e fortalecida através do ensino pela diferença, ilustrado na figura 1. Para tanto, nos utilizamos de outro ponto citado por Byram (2021, p. 21), de que em um ensino intercultural cada aprendiz traz para o processo de aprendizado sua própria existência linguística e cultural e sua identidade.

Considerando a base teórica estudada até o momento e nossa experiência na elaboração da primeira versão da SD, foi necessário buscar uma orientação mais aprofundada sobre como criar, na prática, atividades e tarefas interculturais. Nesse sentido, Corbett (2003) utiliza um quadro desenvolvido por Nunan (1989, p. 10 e 11) para explicar como transformar uma atividade comunicativa em uma tarefa intercultural, observando a existência de seis componentes, os quais, segundo o autor, podem ser adaptados para promover a consciência cultural, bem como desenvolver habilidades comunicativas e interculturais. Os componentes mencionados são: objetivo, *input*, atividades, papel do estudante, papel do professor e configuração.

Corbett (2003, p. 41-42) afirma que em uma sala de aula intercultural de língua, o objetivo pedagógico de uma tarefa envolve uma combinação de exploração intercultural e desenvolvimento linguístico. Os objetivos específicos de uma tarefa podem variar dependendo de fatores como o acesso dos aprendizes à cultura-alvo (por exemplo: é a primeira exposição deles à língua?) e o nível e natureza da participação dos aprendizes na cultura-alvo (por exemplo: estão aprendendo por imersão e residem em um país onde a língua e cultura são predominantes, ou têm contato apenas durante as aulas?).

O próximo componente é o *Input*, que consiste no estímulo inicial utilizado para interpretação e análise, podendo se apresentar na forma de texto escrito, texto falado ou imagem visual. O *Input* pode ser um material autêntico, mas isso não é

uma exigência absoluta. De acordo com os objetivos da tarefa, o *Input* pode ser elaborado por cada professor, com o intuito de estabelecer um conjunto de regras, uma proposta ou um exemplo. Além disso, mesmo quando se utiliza um material autêntico, não é necessário utilizá-lo em sala de aula com o mesmo propósito para o qual foi originalmente criado, mas sim como evidência de como a cultura se manifesta.

No que diz respeito às atividades, Corbett (2003) escreve que essas podem variar em uma gama enorme. A fim de atingir os objetivos de uma tarefa intercultural,

estudantes podem coletar e compartilhar informações através de apresentação para a classe ou trabalho em grupo, e eles vão avaliar e discutir suas diferentes observações e achados. Tendo observado comportamentos culturais em ação, eles podem ser solicitados a reconstruir aquele comportamento em roleplays ou simulações, ou ainda escrevendo textos paralelos²¹. CORBETT (2003, p. 43, tradução nossa)

Corbett (2003), compreende uma tarefa intercultural como um componente amplo e abrangente que envolve a interação entre os aprendizes e a cultura-alvo, com o objetivo de desenvolver tanto habilidades linguísticas quanto competência intercultural. Essas tarefas exigem que os alunos cumpram determinados objetivos, como coletar informações, compartilhar suas observações, discutir e avaliar as diferenças culturais encontradas. Por outro lado, as atividades interculturais são componentes específicos dentro das tarefas interculturais, que visam a reflexão sobre comportamentos culturais e a prática de simulações desses comportamentos. As atividades interculturais proporcionam aos alunos a oportunidade de aprofundar sua compreensão da cultura-alvo, bem como de aprimorar suas próprias habilidades de simulação. Elas devem oferecer momentos de reflexão e podem ser reutilizadas ou recicladas para que os alunos possam se beneficiar plenamente delas.

Como vimos na seção anterior, na primeira versão das SDs, há exemplos de atividades que fazem referência à cultura-alvo e à cultura do estudante. No entanto, o que se pôde verificar é que nem apresentam a estrutura de uma atividade intercultural sugerida por Corbett (2003).

Podemos observar um exemplo ilustrativo na atividade subsequente: após a leitura de duas postagens na rede social *Twitter* - uma em português, feita e

²¹ Students may collect and share information through class presentation or group work (which will necessarily involve information gap activities), and they may evaluate and discuss their different observations and findings. Having observed cultural behaviours in action, they may be asked to reconstruct that behaviour in role plays or simulations, or by writing parallel texts. (CORBETT (2003, p. 43)

comentada por usuários brasileiros, e outra em italiano, com usuários italianos -, a atividade "b" tem como objetivo identificar os nomes dos pratos ilustrados nas fotos por meio de uma releitura e pesquisa de cada um. Na primeira versão, a atividade se encerrava nesse ponto, resultando em uma lista de alimentos brasileiros e italianos em língua italiana. O enunciado apresentava a seguinte orientação: *"Conosci tutti questi piatti? Identifica nelle risposte delle persone i nomi dei piatti delle foto seguenti:"*²². Na primeira versão, a atividade não promovia qualquer tipo de intercâmbio de experiências, conhecimento ou reflexão. Na segunda versão, o enunciado foi adaptado com o intuito de estimular essas interações. Agora, os estudantes são orientados da seguinte forma: *"Unisciti a un(a) compagno(a) e identificate nelle risposte delle persone i nomi dei piatti delle foto seguenti. Per ogni piatto identificato, discutete se lo conoscete o no e se vi piace o non vi piace."*²³ Nessa nova versão, a atividade é realizada em duplas, incentivando a interação e a reflexão conjunta. Os alunos têm a oportunidade de utilizar o vocabulário aprendido em atividades anteriores e na própria atividade em questão para expressar suas experiências (conheço/não conheço) e preferências pessoais (gosto/não gosto). É importante ressaltar que, na segunda versão, os alunos tiveram acesso a uma maior quantidade de informações e participaram de mais atividades antes de chegar a esse ponto da aula, o que resulta em um nível de proficiência ligeiramente mais elevado do que seria obtido em uma aula que utilizasse a primeira versão do material.

Até o momento, identificamos as limitações do nosso material com base nas sugestões de Corbett (2003) em relação aos objetivos, ao *input* e à tipologia de atividades, os quais estão mais relacionadas ao uso significativo da língua, de acordo com o autor. O quarto componente que exige atenção é papel do aluno, que segundo Corbett (2003) varia de acordo com cada atividade e o estágio de avanço do curso. Conforme o curso progride, espera-se que o aluno participe mais ativamente e assuma maiores responsabilidades na realização das atividades. Isso significa que, no início, há uma maior necessidade de suporte. À medida que o aluno avança, ele ganha confiança e autonomia, passando a participar de forma mais ativa nas tarefas interculturais.

Nessa perspectiva, o papel do professor também varia de acordo com o

²² "Você conhece todos esses pratos? Identifique nas respostas das pessoas os nomes dos pratos das fotos seguintes:" (tradução nossa)

²³ "Junte-se a um(a) colega e identifiquem nas respostas das pessoas os nomes dos pratos das fotos seguintes. Para cada prato identificado, discutam se vocês o conhecem ou não e se gostam dele ou não." (tradução nossa)

estágio do curso. Nos estágios iniciais, é responsabilidade do professor fornecer materiais, modelos, guias e roteiros necessários aos alunos, além de orientar sobre a linguagem adequada em determinados contextos estudados. À medida que os alunos se tornam mais autônomos, o professor assume o papel de guia e conselheiro, disponível para auxiliá-los quando necessário. Corbett (2003, p. 43-44) ressalta que essas mudanças de papel entre professor e aluno proporcionam oportunidades para a exploração cultural. Conforme discutido anteriormente, as trocas culturais em uma aula de línguas vão além do conhecimento da cultura-alvo, incluindo também as culturas dos colegas de classe e as interações entre professores e alunos.

O último componente mencionado por Corbett (2003, p. 44) é a configuração, que se refere à forma como os estudantes trabalham em cada atividade: individualmente, em duplas ou em grupos. A variação dessas configurações proporciona diferentes oportunidades de interação e cooperação, facilitando a reflexão e os debates significativos no ensino da cultura por meio da diferença (Figura 1). O autor evidencia a importância de variar essas configurações, para que os estudantes possam se beneficiar de discussões e desenvolvimento individual, a depender do objetivo pedagógico da atividade. Além disso, cada aluno possui preferências individuais em relação a essas configurações, e essa diversificação facilita a criação de um ambiente em que todos se sintam confortáveis ao longo da aula, respeitando, na medida do possível, a individualidade de cada pessoa, mesmo dentro de um grupo.

Após revisar os estudos de Corbett (2003) e Byram (2021), foram realizados ajustes nas duas SD desenvolvidas na primeira etapa deste trabalho. Esses ajustes foram feitos com o intuito de transformar algumas atividades que antes eram consideradas apenas atividades comunicativas com temas culturais em verdadeiras atividades interculturais. Embora em uma SD intercultural nem todas as atividades precisem ser interculturais, é essencial que todas cumpram um objetivo que sirva como suporte para uma atividade futura e para a aprendizagem intercultural. Nesse sentido, as principais alterações realizadas na segunda versão das SD são relacionadas a três aspectos principais em comparação com a primeira versão.

O primeiro e principal aspecto levado em consideração na construção da primeira *Lezione* é que será aplicada na(s) primeira(s) aula(s) do curso, ou seja, considerando o público-alvo de estudantes de nível iniciante, este será seu primeiro contato com a língua italiana. Diante disso, o objetivo é estabelecer uma atmosfera

de conforto e acolhimento durante as primeiras aulas, permitindo que os alunos se familiarizem gradualmente com a língua italiana. No entanto, é fundamental destacar que esse direcionamento não implica em simplificar a aula de forma a exigir pouco esforço dos alunos ou subestimá-los com uma abordagem simplista. Pelo contrário, o propósito é criar um ambiente propício para despertar o senso de estranhamento, questionamento e reflexão, elementos essenciais em uma abordagem intercultural.

Nesse contexto, uma alteração realizada foi a subdivisão do material original, composto por duas SD, em três SD distintas, cada uma delas contendo nove atividades. Essa decisão foi tomada levando em consideração a necessidade de reestruturar as atividades, o que resultaria em uma ampliação de sua extensão e, conseqüentemente, demandaria mais tempo para sua realização. Vale ressaltar que os temas abordados no material foram mantidos, porém foram distribuídos de maneira diferente. Dessa forma, a estrutura do material ficou organizada da seguinte maneira:

QUADRO 6 - ESTRUTURA DE CADA LEZIONE DA SEGUNDA VERSÃO DA SD

Lezione	Título	Objetivo geral	Objetivos específicos	Número de atividades	Carga horária
1	<i>I sapori nel nostro cuore</i> (Os sabores do nosso coração)	Expressar gostos e experiências pessoais em relação à alimentação	- Debater sobre relações entre alimentação e afetividade - Utilizar expressões em italiano que indicam gostos pessoais (<i>mi piace/adoro/amo</i>) - Conhecer vocabulário em italiano de alimentos do Brasil e da Itália	9	2h

2	<i>Cibo di ieri, cibo di oggi</i> (Comida de ontem, comida de hoje)	Compreender textos escritos que mencionam memórias afetivas relacionadas a alimentos e locais na Itália	- Conhecer vocabulário referente aos sentidos do corpo e como estão presentes nas memórias de alimentos - Compreender a diferença entre os falsos cognatos “macarrão” e “<i>maccheroni</i>” - Ter o primeiro contato com o mapa da Itália e nomes de locais no país - Compreender um texto em português e associar as principais informações a frases em italiano	9	2h
3	Biscoito ou bolacha?	Debater sobre variação linguística no contexto de alimentação	- Falar sobre e conhecer alimentos brasileiros presentes na própria vivência e na de colegas - Conhecer	9 (mais uma atividade conclusiva a ser feita em casa)	2h
			vocabulário relacionado a pontos cardeais e regiões geográficas - Conhecer variações linguísticas no vocabulário de alimentos - Conhecer o mapa da Itália - Compreensão de um primeiro texto falado - Debates em grupo sobre alimentos típicos do Brasil e da Itália		

Fonte: elaboração própria

Uma segunda alteração realizada diz respeito ao uso de *inputs* nas atividades. Considerando especialmente que lidamos com estudantes em estágio inicial de aprendizado, que estão tendo seu primeiro contato com a língua italiana,

reconhecemos que a ausência de um *input* adequado poderia representar um desafio significativo para a realização das atividades. Os alunos poderiam encontrar dificuldades em compreender o contexto, as estruturas linguísticas e outras informações relevantes para alcançar os objetivos pedagógicos propostos. Com isso em mente, na segunda versão, foi dado maior destaque à presença de *inputs* nos materiais utilizados. Por exemplo, a atividade introdutória foi enriquecida com a inclusão de mais textos, nos quais os alunos poderiam se inspirar para realizar a atividade. Essa atividade envolve a comunicação de informações pessoais simples e preferências alimentares. A premissa subjacente é que o aumento do contato com *inputs* adicionais proporcionaria mais oportunidades para os alunos e professores negociarem significados, ampliando assim seu repertório intercultural.

A atividade na primeira versão era assim:

FIGURA 4 - ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DA LEZIONE 1 NA PRIMEIRA VERSÃO

Ciao! Sono Jéssica e il mio cibo preferito è il pastel brasileiro. Amo anche i piatti con la patata.

Pelo contexto, o que você acha que significam as seguintes palavras?

- ciao:
- cibo:
- anche:
- piatti:
- patata:

Scrivere

Pariare!

E tu, chi sei?
E você, quem é?
Qual è il tuo piatto preferito?
Presentati alla classe.

Fonte: elaboração própria

As figuras 5 a 9 a seguir ilustram como a atividade foi adaptada na segunda versão.

É perceptível que na primeira versão do material, os estudantes tinham acesso apenas a um exemplo breve como referência, enquanto na segunda versão, houve uma ampliação significativa do *input* por meio da inclusão de uma variedade

de exemplos e atividades relacionadas aos textos fornecidos. Essa modificação visa tornar a produção final mais acessível e viável para estudantes em estágio inicial de proficiência linguística. Detalhes mais aprofundados sobre as alterações realizadas serão apresentados no item 4.3, no qual será discutida a revisão do material.

FIGURA 5 - ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DA LEZIONE 1 NA SEGUNDA VERSÃO (PARTE 1)

1

Lezione 1

I sapori nel nostro cuore

1. Ogni persona ha un piatto preferito. I paragrafi seguenti descrivono il cibo preferito di alcune persone famose. Leggili e indica quale immagine corrisponde al piatto descritto nel testo.

[adattato da: <https://www.msn.com/it-it/foodanddrink/notizie/riesci-a-indovinare-il-piatto-preferito-di-queste-celebrit%C3%A0/ss-AA15iARj#image=40>]



Cameron Diaz ha un piatto preferito che è anche il preferito di migliaia di persone in tutto il mondo: le patatine fritte! Nessuno conosce con certezza la sua origine, ma sappiamo che sono amate in tutto il mondo!

Qual è il cibo preferito di Cameron Diaz?

1


2


3




La cantante, cantautrice e attrice Mariah Carey è anche una fan di un piatto che piace a molte persone in tutto il mondo: lei è una mega fan della pizza.

Qual è il cibo preferito di Mariah Carey?

1


2


3




Emma Watson, la nostra cara Hermione della saga di Harry Potter, adora il cibo messicano, ma il suo piatto preferito sono le tortillas con uova e guacamole!

Qual è il cibo preferito di Emma Watson?

1


2


3


Fonte: elaboração própria

FIGURA 6 - ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DA LEZIONE 1 NA SEGUNDA VERSÃO (PARTE 2)

 Gisele Bündchen, la modella brasiliana mantiene una dieta molto sana. La foto dà un indizio, ma non è un vero spoiler sul suo piatto preferito... Se pensavi fosse manioca, ti sbagliavi! Lei ama le insalate e le verdure (in particolare se biologiche). Qual è il cibo preferito di Gisele Bündchen?

1  2  3 

 Il detentore del record di medaglie olimpiche Michael Phelps mantiene una dieta da atleta e ha le sue preferenze: pasta al sugo di pomodoro e un sandwich al prosciutto e formaggio! Quale di questi è uno dei piatti preferiti di Michael Phelps?

1  2  3 

 Julia Roberts, l'attrice dal sorriso più accattivante e famoso di Hollywood, ha preferenze ed idee molto interessanti sul cibo... Ma qual è il suo piatto preferito? Julia Roberts ama l'insalata, soprattutto con il pollo. Qual è il cibo preferito di Julia Roberts?

1  2  3 

 Anche Justin Bieber ha il suo piatto preferito e vi garantiamo che molti italiani sono d'accordo con lui! Justin Bieber ama la pasta in generale, ma il piatto per lui irresistibile sono gli spaghetti al ragù! Qual è il cibo preferito di Justin Bieber?

1  2  3 

Fonte: elaboração própria

FIGURA 7 - ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DA LEZIONE 1 NA SEGUNDA VERSÃO (PARTE 3)



La principessa del Galles, Kate Middleton, ha un dolce preferito. Sai qual è? Non è perché è una principessa che le sue preferenze gastronomiche sono assurdamamente complicate: lei adora il budino al caramello .

Qual è il cibo preferito di Kate Middleton?

1



2



3



a) Rileggi i paragrafi e sottolinea le parole che indicano il nome di un alimento.

b) Scrivi una lista con i nomi di alimenti che hai sottolineato.

Con un(a) compagno(a), fai le seguenti attività:

c) Discutete e verificate se avete trovato tutti i nomi presenti nei paragrafi. Se necessario, aggiungete nuovi nomi alla lista dell'item (b).

d) Parlate e discutete sul significato dei nomi di cibo che conoscete o non conoscete.

e) Fate la traduzione in portoghese della lista dell'item (b) e create un glossario. Se necessario, usate un dizionario.

Fonte: elaboração própria

FIGURA 8 - ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DA LEZIONE 1 NA SEGUNDA VERSÃO (PARTE 4)

f) Esprimi i tuoi gusti: completa il quadro secondo le tue preferenze riguardo ogni alimento del glossario.

 Mi piace!	 Non mi piace tanto...	 Non mi piace!

2. Leggi i fumetti e completa con il nome del cibo preferito di ogni persona:



Ciao! Sono Jéssica e il mio cibo preferito è il pastel brasileiro. Amo anche le patate.

Sono Julia Roberts e mi piace tanto mangiare l'_____





Mi chiamo Kate Middleton e il mio cibo preferito è un dolce: il _____

Mi chiamo Justin Bieber, amo la pasta in generale ma gli _____ sono irresistibili per me!



Fonte: Elaboração própria

FIGURA 9 - ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DA LEZIONE 1 NA SEGUNDA VERSÃO (PARTE 5)

Il mio nome è Cameron Diaz e molte persone amano il mio piatto preferito: le _____.

Sono Mariah Carey e anche il mio cibo preferito è molto popolare: amo la _____.

Mi chiamo Gisele Bündchen, mi piace mangiare le _____ e le _____.

Sono Emma Watson e il cibo messicano mi piace da morire! Amo mangiare un piatto di _____ con _____.

Mi chiamo Michael Phelps e non posso decidere qual è il mio cibo preferito. Mi piace mangiare la _____ e il _____.

E tu, chi sei?
Scrivi un piccolo paragrafo con la tua presentazione e il tuo cibo preferito.

Attività in plenum: presentati ai tuoi compagni e alle tue compagne della classe.

Por fim, um aspecto adicional que demandava alterações evidentes era a construção dos enunciados das atividades. Na primeira versão da Sequência Didática, alguns enunciados não apresentavam uma estrutura clara e objetiva, o que poderia dificultar a compreensão dos estudantes em relação às tarefas a serem realizadas. Na perspectiva intercultural, tudo comunica, incluindo os enunciados das atividades, os quais devem ser compreensíveis tanto para os alunos quanto para os professores, de forma a proporcionar sentido e clareza. Bem sabemos que esse é um gênero textual de tipo instrucional comumente negligenciado no contexto escolar, mas que precisa de particular atenção. Em uma tarefa, essa consigna precisa fornecer um roteiro, um passo-a-passo para que professores e alunos saibam o que é preciso para alcançar o objetivo estabelecido. Ademais, se essa tarefa for intercultural, a sequência de atividades precisa levar a processos cognitivos mais profundos e, portanto, deixar claro quais ações precisará realizar para chegar lá. A título de exemplo, vejamos dois enunciados, um da primeira versão e outro da segunda. Na primeira versão, o enunciado é: *“Parla con colleghi: perché, secondo voi, esiste questa varietà di nomi di cibi in Brasile? Dopo, provate a scrivere insieme una frase in italiano. Potete cercare su internet, sui dizionari indicati e chiedere aiuto all'insegnante.”*²⁴. Na segunda versão, esse enunciado foi adaptado para: *“Con un(a) compagno(a), discutete oralmente:*

a) Dal vostro punto di vista, questo tipo di variazione linguistica esiste anche in altri paesi? E in Italia? Conosci qualche esempio?

*b) Dopo la discussione orale, scrivete insieme una frase in italiano per rispondere a queste domande. Potete usare l'aiuto dell'internet, del dizionario e dell'insegnante.”*²⁵

As principais mudanças feitas na segunda versão são: as instruções são dadas separadamente, em forma de itens (a, b), após a instrução inicial que indica a configuração da atividade (em dupla). A separação em itens guia o debate e incentiva uma maior interação entre os estudantes; além disso, a

²³“Conversando com colegas: por que, na opinião de vocês, existe essa variedade de nomes de alimentos no Brasil? Depois, tentem escrever juntos uma frase em italiano. Vocês podem procurar na internet, em dicionários e pedir ajuda à professora.”

²⁵ “Com um(a) colega, discutam oralmente: a) Na opinião de vocês, esse tipo de variação linguística existe também em outros países? E na Itália? Você conhece algum exemplo? b) Depois da discussão oral, escrevam juntos uma frase em italiano para responder a essas perguntas. Vocês podem usar a ajuda da internet, do dicionário ou da professora.

discussão oral guiada (onde provavelmente utilizarão muito a língua materna) auxiliará a organizar as opiniões e reflexões sobre o tema a fim de se criar um alicerce sobre o qual será realizada a atividade do item (c), onde o mesmo tema inicialmente debatido oralmente será expresso de forma escrita. Na primeira versão, a instrução “*provate a scrivere una frase in italiano*” não dava uma orientação tão objetiva e direta – primeiro, porque a instrução era “tentem escrever” e não “escrevam” e, segundo, porque não deixava claro o que, exatamente, deveriaser escrito na frase, além de que deveria ser em italiano. Na segunda versão, fica explícito esse objetivo: “*scrivete insieme una frase in italiano per rispondere a queste domande*”²⁶ o que diminui possibilidade de dúvidas, dificuldades e ansiedade por parte dos estudantes. Os verbos utilizados na segunda versão são sugeridos pela Taxonomia de Bloom.

Nessa perspectiva, levamos em consideração os objetivos do ensino de cultura pela diferença em uma turma de estudantes em seu primeiro contato com a língua italiana, priorizando atividades que visam especialmente o desenvolvimento das três primeiras dimensões do processo cognitivo: lembrar, entender e aplicar. Embora em alguns momentos outros processos cognitivos (analisar, avaliar e criar) também estejam envolvidos, os enunciados da segunda versão da sequência didática são formulados de modo a instruir os alunos a realizar ações que contribuam para o desenvolvimento das três primeiras dimensões. A seguir, apresentaremos as revisões e reestruturações realizadas em cada atividade. As duas versões completas da Sequência Didática estão disponíveis nos Apêndices A e B.

1.8 TRANSFORMANDO ATIVIDADES COMUNICATIVAS COM TEMAS CULTURAIS EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERCULTURAL

Na primeira parte da Sequência Didática, intitulada “*Lezione 1 - I sapori del nostro cuore*”, o objetivo principal é familiarizar os alunos com o vocabulário relacionado a alguns alimentos e possibilitar a discussão sobre suas preferências

²⁶ “escrevam juntos uma frase em italiano para responder a essas perguntas” (Tradução nossa)

alimentares e alimentos que têm significado afetivo para eles. Além disso, buscá-se desenvolver a habilidade de fornecer informações pessoais sobre si mesmos e seus gostos. Essa etapa visa resgatar pratos, ingredientes e alimentos em geral que estejam conectados com as experiências e memórias afetivas dos estudantes, valorizando, assim, o conhecimento de mundo individual que cada um traz para a sala de aula.

Considerando que essa seria a primeira experiência dos alunos com a língua italiana, a primeira versão da atividade foi considerada pouco eficiente em proporcionar um *input* adequado, o que poderia dificultar a compreensão dos estudantes e até mesmo suscitar sentimentos de angústia e frustração. Em resposta a essa questão, optou-se por uma abordagem modificada e mais extensa, de modo a permitir que os alunos tivessem um maior contato com a língua antes de serem apresentados ao conteúdo em questão. Dessa forma, o objetivo revisado para essa atividade foi o de familiarizar os alunos com o vocabulário básico relacionado à alimentação e à apresentação pessoal, bem como promover a criação de um glossário que servirá como apoio aos estudantes. É importante mencionar que o aprendizado de vocabulário e a utilização de glossários são frequentemente alvo de críticas em aulas de Língua Estrangeira, devido à crença de que a tradução pode causar interferências negativas no processo de aprendizado. Sobre isso, Resende e Macedo (2018) discorrem:

A tradução foi e ainda é vista como fonte de interferências negativas no âmbito do ensino de língua estrangeira, por isso foi banida deste âmbito por muito tempo desde o surgimento do método direto, mas recentemente vários estudos estão mudando esta concepção e mostram que a tradução pode ser usada como uma ferramenta integradora às quatro habilidades; ler, falar, ouvir e escrever por meio de exercícios escritos e orais. (RESENDE e MACEDO, 2018, p. 200)

As autoras utilizam diversos estudos, como o de Hinojosa e Lima (2008), para demonstrar que o aprendizado intercultural pode se beneficiar do uso da tradução, pois permite ao aprendiz reconhecer a língua estrangeira por meio de estudos comparativos com sua língua materna. Negar o uso da tradução pode levar à desvalorização e inferiorização da identidade do estudante. Balboni (2019, p. 194), após uma análise detalhada do uso da tradução em diferentes contextos da abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras, chega à seguinte conclusão:

Em todos os contextos de ensino de línguas, a tradução pode ser útil e até necessária, desde que seja adequada ao nível de competência dos alunos e usada para praticar e desenvolver os aspectos da competência comunicativa passíveis de serem praticados e desenvolvidos – especialmente a sensibilidade e precisão lexicais, a estrutura textual e a consciência intercultural (BALBONI, 2019, p. 194).

Desse modo, com base nos estudos apresentados anteriormente, optamos por trabalhar com vocabulário na primeira atividade, pois compreendemos a importância dessa compreensão nesse momento inicial do curso. Ao utilizar essas palavras em sua primeira produção oral, os alunos devem estar cientes do que estão falando sobre si mesmos na nova língua. Essa abordagem respeita as emoções dos estudantes, uma vez que proferir frases sem compreender seu significado pode gerar ansiedade e outros sentimentos negativos, o que vai de encontro aos objetivos de um ensino intercultural.

Na primeira versão da Sequência Didática, apresentada na figura 4 (e também no Apêndice A, página 1), a atividade propunha a leitura de um balão de fala contendo uma breve apresentação da professora, na qual ela mencionava seu nome e pratos preferidos. Em seguida, os alunos eram orientados a traduzir algumas palavras para criar um glossário e, por fim, a partir dessas informações, deveriam escrever e recitar sua própria apresentação, seguindo o modelo lido.

Por outro lado, a segunda versão da Sequência Didática, apresentada nas figuras 5 a 9 (e no Apêndice A, páginas 1 a 4), buscou proporcionar mais *input* através de exemplos e modelos, conforme sugerido por Corbett (2003). Nessa abordagem, utilizou-se um texto autêntico, com adaptações que consistiram em reduzir o tamanho dos textos, mantendo apenas frases com informações objetivas, sem substituição ou simplificação de vocábulos. Essas alterações visaram oferecer maior suporte e compreensão aos alunos, permitindo que eles se familiarizassem gradualmente com a língua italiana desde o início do curso.

A atividade inicia-se com a leitura de vários parágrafos de um texto autêntico (*input*), nos quais são descritas as comidas preferidas de celebridades internacionais de diversas nacionalidades. Após ler cada parágrafo, o estudante deve escolher, entre três opções de imagens, aquela que corresponde ao alimento preferido da celebridade mencionada no texto. Em seguida, o aprendiz deve reler o texto e sublinhar as palavras que indicam o nome de um alimento, compilando uma lista com os nomes

dos alimentos sublinhados.

A partir da perspectiva da Taxonomia de Bloom, essas tarefas pertencem ao primeiro processo cognitivo: "lembrar", cujo objetivo é o reconhecimento de informações contidas no *input* recentemente apresentado. Nesse contexto, os enunciados foram formulados utilizando verbos associados a esse processo: identificar, sublinhar e listar.

Após a conclusão dos processos anteriores de forma individual, os estudantes devem se juntar em duplas e comparar suas listas, conversando e discutindo sobre os nomes presentes em ambas as respostas. Nesse ponto, eles criarão, em conjunto, um glossário, podendo utilizar um dicionário caso necessário. Esse trabalho em dupla enfatiza a importância da interação e da negociação de significados para a realização da tarefa proposta, ou seja, a construção do glossário.

Em seguida, a atividade prossegue solicitando que cada estudante complete, individualmente, um quadro de acordo com suas próprias preferências referentes aos alimentos presentes no glossário. As expressões "*mi piace*" (gosto), "*non mi piace tanto*" (não gosto muito) e "*non mi piace*" (não gosto) são acompanhadas de emojis que auxiliam na compreensão dessas expressões em italiano. Esse momento foi considerado relevante, pois permite que o estudante expresse suas preferências e opiniões em relação aos alimentos, validando suas emoções no meio de tantas outras de pessoas famosas. Barcelos (2015, p. 13) enfatiza que as emoções possuem uma força motivadora, relacionada à nossa motivação para buscar o conforto ou alcançar o prazer e a harmonia. Portanto, reconhecer e apoiar as emoções negativas, como ansiedade ou frustração, contribui para sua redução, criando um ambiente mais propício para a concentração nas tarefas acadêmicas e para o processo de aprendizagem. Quando as emoções dos alunos são devidamente validadas, eles tendem a experimentar um aumento na autoconfiança e motivação, o que, por sua vez, estimula seu engajamento ativo nas atividades de aprendizado.

A partir desse ponto, uma nova sequência de tarefas de compreensão se inicia, onde os alunos são solicitados a ler os balões de fala da professora e das celebridades, contendo breves apresentações pessoais e frases indicando suas preferências. No entanto, as palavras relacionadas aos alimentos estão ausentes, e os estudantes devem preencher as lacunas de acordo com as informações fornecidas no texto inicial (*input*) da atividade. Essas últimas três atividades mencionadas se enquadram no segundo processo cognitivo da Taxonomia de Bloom, "entender", que

envolve a construção do significado das mensagens estudadas. Os verbos utilizados nos enunciados foram: verificar, discutir, traduzir e expressar.

Nas etapas finais dessa atividade, após as apresentações das celebridades, um balão em branco é disponibilizado para que o aprendiz escreva sua própria apresentação pessoal e seu prato preferido, utilizando os recursos linguísticos aprendidos até o momento. Em seguida, os estudantes são convidados a se apresentarem entre si, com o propósito de interagir, estabelecer vínculos pessoais e aplicar concretamente o conhecimento adquirido ao longo da atividade. Essa etapa pode ser considerada como uma pós-tarefa intercultural, na qual os alunos são convidados a refletir sobre si mesmos e a demonstrar seu conhecimento sobre suas próprias identidades. Além disso, a interação com os colegas proporciona uma primeira experiência de contato com outras culturas - mesmo que dentro do próprio país.

Na última parte da atividade, os estudantes participam de uma discussão em dupla sobre a origem italiana de alguns pratos favoritos das celebridades mencionadas na atividade anterior. A discussão é orientada por algumas perguntas e o enunciado sugere o uso do italiano sempre que possível, mas também autoriza o uso do português quando necessário. Essa abordagem é adotada devido ao fato de que os alunos já têm o conhecimento do vocabulário até então aprendido e são incentivados a utilizá-lo nas respostas. No entanto, ainda podem sentir-se inseguros para se expressar completamente em italiano, e, portanto, o uso da língua materna como suporte valida o conhecimento que eles adquiriram até o momento e contribui positivamente para o desenvolvimento da discussão, que é o objetivo central dessa etapa da atividade. Na etapa final dessa atividade, os alunos alcançam o terceiro domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom: "aplicar", onde eles colocam em prática o que foi aprendido até então. No primeiro enunciado, embora os verbos utilizados não estejam diretamente na lista original de verbos que exemplificam cada processo cognitivo, eles indicam esses processos de forma implícita. "Apresente" é um modo de aplicar o conhecimento, enquanto "pratique e interprete" incentiva os alunos a aplicar as informações em um contexto prático. Já no segundo enunciado, o verbo "discutir" é utilizado para estimular o debate sobre o tema em questão, convidando os alunos a refletirem e aplicarem o conhecimento adquirido em uma discussão colaborativa.

Na segunda versão da SD, a atividade subsequente se baseia em uma

citação que, na primeira versão, havia sido inserida de forma descontextualizada. A citação em questão é: "A comida é muito mais do que apenas nutrientes. A comida é história, cultura, família, tradições, afeto, cuidado, identidade", da nutricionista Fernanda lamamura. Essa citação foi selecionada devido à sua relevância para o tema abordado nesta SD. Na versão 2, a frase foi transformada em uma atividade que incentiva os estudantes a refletirem sobre o significado da comida para eles, conforme pode ser observado na página 5 do apêndice B.

Nessa atividade, iniciada de forma individual, os estudantes são solicitados a recordar palavras associadas à palavra "cibo" (comida). Em seguida, são encorajados a escrever essas palavras e a interagir com alguns colegas para descobrir suas percepções sobre o tema. O uso do dicionário é incentivado como forma de desenvolver a autonomia do aluno, e a interação com os colegas promove a aprendizagem colaborativa. Essa interação constante com os colegas proporciona os primeiros vislumbres das diferenças culturais, não apenas entre a cultura-alvo e a cultura dos estudantes, mas também entre os próprios colegas. O objetivo é criar um ambiente em que culturas diferentes estejam em contato sempre que possível, para que a aula seja um espaço de comparação cultural. Essa comparação ocorre não apenas ao conhecer a cultura-alvo da aula de LE, mas também ao expressar sua própria identidade, individualidade e formas de pensar, enquanto também se conhece e se respeita os aspectos culturais de outras pessoas da turma.

Após a citação da frase de Fernanda lamamura, os estudantes são convidados a comparar suas próprias palavras com a definição da nutricionista para "comida", dando início ao processo cognitivo de "entender". Em seguida, trabalhando em duplas, eles compartilham como essas palavras se relacionam com suas próprias experiências, tocando em questões afetivas, emoções e crenças individuais. Esse diálogo visa criar um vínculo entre a nova língua e os sentimentos e vivências dos estudantes. Além disso, os alunos têm a segurança de que podem se expressar em sua língua materna, conforme indicado explicitamente no enunciado.

Nessa atividade, um novo *input* é utilizado para auxiliar os alunos na estruturação linguística. Diferentemente do texto autêntico usado anteriormente, desta vez, um relato pessoal da própria professora, criadora do material, é utilizado como exemplo. No entanto, ressalta-se que esse exemplo pode ser substituído por um relato pessoal de outra professora ou professor, tornando-o mais real e autêntico para a turma.

Essa abordagem busca fortalecer a conexão emocional dos estudantes com a língua italiana, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais significativa e relevante para cada aluno, ao mesmo tempo em que valoriza e respeita sua identidade cultural e linguística.

Na primeira versão da SD, conforme visualizado na página 2 do apêndice A, é introduzida a ideia de "comida afetiva" ou "*cibo di conforto*", fornecendo a definição do termo. No entanto, apenas expor uma frase ou conceito não incentiva a reflexão por parte do aprendiz. Portanto, na segunda versão da SD (página 6 do Apêndice B), o termo é apresentado inicialmente por meio de um questionamento sobre o seu significado, na perspectiva do aluno. Nessa atividade, o conhecimento ou desconhecimento da expressão "*cibo di conforto*" é explorado por meio da pergunta "*Conosci l'espressione 'cibo di conforto'? Che cosa significa?*"²⁷. Essa abordagem incentiva o debate oral entre os estudantes, permitindo que eles expressem suas opiniões e compartilhem seus conhecimentos sobre o tema.

Essa mudança na abordagem da atividade visa promover uma participação mais ativa dos alunos, permitindo que eles expressem suas ideias e contribuam para o desenvolvimento do conteúdo. Ao estimular a reflexão e o diálogo em sala de aula, a atividade busca engajar os alunos de forma mais significativa, tornando o processo de aprendizagem mais enriquecedor e envolvente. Além disso, também valoriza o conhecimento prévio dos estudantes e promove a troca de experiências e perspectivas dentro da turma.

É importante ressaltar que, nessa etapa, a língua utilizada provavelmente será o português, considerando o nível de conhecimento dos estudantes que não permite uma discussão desse tipo em língua italiana. No entanto, no ensino intercultural, o uso da língua materna não é visto como um problema. A abordagem intercultural busca integrar o aprendizado da cultura com o da língua, em que a cultura é o principal objetivo. Portanto, mesmo que o aprendizado de aspectos linguísticos do italiano esteja presente nas atividades, a língua materna não é tratada como inimiga, mas como uma ferramenta auxiliar no processo de aprendizado da língua-alvo. No caso do Português e do Italiano, sendo ambas línguas românicas e compartilhando muitos aspectos semelhantes, o italiano será ensinado e aprendido conforme necessário dentro de cada contexto cultural abordado no curso, como já vem sendo feito nas

²⁷ "Você conhece a expressão 'comida de conforto'? O que significa?" (Tradução nossa)

atividades anteriores.

A discussão sobre "*cibo di conforto*" tem como objetivo levar a turma a compreender as definições de "*comfort food*" ou "comida afetiva". Em seu trabalho intitulado "Comida afetiva: uma expressão de gosto, hospitalidade e memória", Adriano Pereira Tavares, afirma que "pode-se pensar que a Comida Afetiva é aceitar que a comida não emita som, porém pode falar com aquele que a come, pois ela desperta sentimentos, memórias, pensamentos" (TAVARES, 2018, p. 13). Essa definição se alinha aos principais objetivos de um ensino de línguas intercultural, destacando-se a importância de estabelecer conexões emocionais e pessoais por meio da comida. Portanto, o tema de comida afetiva demonstrou ser de alta relevância para a sequência didática introdutória do curso, pois permite explorar não apenas a linguagem, mas também os aspectos culturais, emocionais e identitários relacionados à alimentação. Ainda de acordo com Tavares,

Quando um grupo social define o que é bom e também o que é gostoso, criam-se costumes, hábitos e colocam-se em cheque [sic] o real significado da comida. No ponto de encontro entre a comida e a comida afetiva, esta é justamente a preferência, que pode ser construída com base nas memórias coletivas ou em costumes habituais, preferências que nem sempre são aceitos [sic] por todos integrantes do mesmo grupo social. Mas tais hábitos fazem com que haja uma aproximação do indivíduo do alimento. Tal alimento pode se tornar uma comida afetiva, associada ao gosto, a memória e a hospitalidade, para aquele determinado integrante que aceite e transmita as preferências por aquele determinado alimento. (TAVARES, 2018, p. 14)

Nessa perspectiva, o autor defende que "o ato de alimentar-se, além da saciedade, é também um ato que carrega a sentimentalidade possibilitando uma refeição especial" (TAVARES, 2018, p. 20). Essa abordagem ressalta o aspecto emocional e afetivo da alimentação, evidenciando que o ato de se alimentar vai além da simples saciedade e pode ser uma experiência carregada de significados e sentimentos.

Na sequência didática, o estudante é apresentado a uma definição trazida do site "*Enciclopedia Digitale di Culture e Politiche Alimentari*"²⁸, que deve ler e, em seguida, realizar tarefas relacionadas ao processo cognitivo "lembrar". Para isso, o aluno deve ler o início de uma frase e completá-la ao repetir de forma correta,

²⁸ Enciclopédia Digital de Culturas e Políticas Alimentares (Tradução nossa)

conforme a informação lida no texto. Além disso, a atividade busca incentivar os processos de "lembrar" e "entender" ao solicitar que o aluno identifique no texto as palavras em italiano equivalentes a uma lista de palavras em português. Nesse contexto, são utilizados três verbos nos enunciados: identificar, sublinhar e transcrever, levando em consideração a tarefa implícita de traduzir. A tradução é novamente utilizada como um recurso agregador ao desenvolvimento da habilidade de leitura, além de promover uma melhor compreensão do conceito de "*cibo di conforto*"/"comida afetiva" que será recorrente em várias atividades subsequentes.

Após compreender o significado da expressão "cibo di conforto" em contexto comunicativo, na etapa de modelização didática, foram selecionadas como *input* para a próxima atividade duas publicações da rede social Twitter. Essa plataforma é amplamente utilizada para interações entre usuários, onde frequentemente um usuário faz uma pergunta e outros respondem com sua própria opinião ou experiência. O enunciado orienta os estudantes a ler duas publicações do Twitter, uma em português e outra em italiano. Ambas as publicações tratam do mesmo tema: uma usuária brasileira, cuja língua materna é o português (Fernanda lamamura, citada previamente em uma atividade anterior), pergunta aos seus seguidores no Twitter sobre quais são as suas comidas afetivas. Do mesmo modo, uma usuária italiana chamada Amelia pergunta aos seus seguidores quais são os seus "*cibo di conforto*". Algumas respostas para cada uma das usuárias foram selecionadas, nas quais alguns pratos são mencionados. As respostas à usuária Fernanda são em português, enquanto as respostas à usuária Amelia são em italiano. Geralmente, essas respostas selecionadas incluem uma breve justificativa em que a pessoa explica o motivo pelo qual determinada comida é considerada afetiva por ela.

Essa atividade será inicialmente trabalhada por meio de uma leitura individual e independente. Nessa etapa, além de abordar o conteúdo sobre comida afetiva/*cibo di conforto*, busca-se demonstrar aos estudantes que não é necessário compreender cada uma das palavras para realizar a compreensão. A familiaridade entre as línguas, bem como o conhecimento prévio do contexto e da discussão na língua materna, será de grande auxílio para a compreensão do post e das respostas em italiano.

Primeiramente, como atividade do processo cognitivo de "lembrar", os alunos deverão trabalhar em pares e reconhecer as imagens dos pratos citados nos tuítes, nomeando cada um deles. Em seguida, a dupla deverá "aplicar" os nomes dos pratos que acabaram de aprender, empregando-os em uma conversa onde compartilham

experiências pessoais sobre se conhecem ou não os pratos mencionados, bem como sobre se gostam ou não deles. Essa atividade de conversação permitirá que os estudantes apliquem o vocabulário aprendido de forma contextualizada, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação em italiano e a troca de experiências interculturais entre os colegas.

Na sequência, os estudantes se deparam com uma pergunta instigadora para um breve debate: "Há pratos mencionados mais de uma vez nas respostas? Quais?". Provavelmente, essa questão levará os alunos a perceberem que a comida afetiva muitas vezes está relacionada com a localização geográfica, pois alguns pratos podem se repetir no mesmo país; além disso, em respostas do Brasil são mencionados pratos originalmente italianos, o que estabelece uma relação entre as duas culturas. O enunciado os leva, desta vez, a trabalhar com o processo cognitivo de "entender", ao identificar e transcrever os pratos mencionados. Logo depois, a dupla deve discutir sobre a presença ou ausência de sua própria comida afetiva nessas respostas e opinar sobre os motivos pelos quais alguns desses pratos são mencionados mais de uma vez e outros não. Essa atividade incentivará os estudantes a refletirem sobre os aspectos culturais e emocionais envolvidos na escolha de alimentos afetivos, permitindo-lhes estabelecer conexões pessoais com a temática abordada.

A seguir, o aprendiz é levado mais uma vez a uma atividade para "entender" o *input*: deve localizar nos tuítes a motivação que cada usuário relaciona ao seu "cibo di conforto". O objetivo aqui é que seja possível notar que a afetividade ligada à comida está relacionada à identidade de cada indivíduo, seja por relações familiares, seja por cultura geográfica. Conforme Tavares (2018, p. 17) destaca, quando se trata de cultura alimentar, "a afetividade se inicia na infância e evolui para o meio social, nas relações com a família e pessoas que convivem diariamente, tendo a possibilidade de convivências com crianças e adultos". Em seguida, o próprio aluno deve indicar a motivação que relaciona ao seu próprio alimento afetivo, tendo como ponto de partida as mesmas opções que os usuários deram nos tuítes. Posteriormente, as duplas realizam a última parte dessa atividade: devem "aplicar" o que aprenderam, empregando tais informações em uma breve conversa com o intuito de trocar informações sobre o alimento afetivo de cada um e suas motivações para tanto. Esse exercício permitirá que os estudantes compartilhem suas experiências pessoais e percebam como os alimentos afetivos estão entrelaçados com suas vivências,

tradições familiares e relações sociais, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos aspectos culturais envolvidos na escolha desses alimentos, enquanto utiliza seu conhecimento de língua italiana aprendido até o momento.

Concluindo a SD da primeira aula, a última atividade também trabalha com o processo cognitivo "aplicar", porém de uma forma diferente: dessa vez, considerando o contato que os alunos já tiveram com a língua italiana, o enunciado solicita que a pessoa escreva uma resposta ao tuíte da usuária italiana, que pergunta sobre o "*cibo di conforto*". O enunciado informa que a pessoa pode escrever na língua que preferir, além de que será necessário atentar-se ao limite de caracteres permitido na plataforma *Twitter*. A escolha do tuíte em italiano para ser respondido se deu porque, na vida real, não faria sentido responder uma pessoa brasileira em italiano. Entretanto, mesmo que alguém responda a pessoa italiana em português, além da opção de tradução que a própria plataforma oferece, da mesma maneira que nós, falantes de português, podemos compreender muito do italiano, o mesmo processo ocorre ao contrário.

Na reestruturação da SD para a segunda versão, optamos por dividi-la em três partes. Introduzimos uma sessão intermediária, denominada "*Lezione 2*", onde foram realocadas algumas atividades originalmente da *Lezione 1*, (páginas 4 e 5 do Apêndice A, atividades 1c)-g). Essa nova organização proporcionou uma progressão mais natural e coerente do conteúdo apresentado aos estudantes, garantindo uma melhor distribuição das atividades e permitindo um tempo adequado para o desenvolvimento de cada conceito e habilidade. A *Lezione 2* da versão 2 foi intitulada "*Cibo di ieri, cibo di oggi*" (Comida de ontem, comida de hoje) e tem como objetivo dar continuidade ao tema da comida afetiva e *cibo di conforto*, porém, com um foco direcionado principalmente às suas origens e à história construída por trás desses alimentos. Além disso, nesta sessão, serão introduzidos alguns aspectos relacionados às variações de nomes de alimentos, tema que será o principal foco da *Lezione 3*. Podemos considerar que esta sessão atua como uma transição entre os tópicos abordados na *Lezione 1* e aqueles que serão explorados na *Lezione 3*.

Aproveitando a discussão iniciada na aula anterior, é apresentado um tuíte onde o usuário, brasileiro, pergunta de forma mais direta sobre a comida como memória afetiva da infância. A primeira versão dessa atividade está na página 6 do apêndice A, e a segunda está na página 12 do apêndice B. A Figura 10 mostra a primeira versão da atividade:

FIGURA 10 - ATIVIDADE 3 DA LEZIONE 1 DA PRIMEIRA VERSÃO DO MATERIAL

3. Il cibo di conforto molte volte è associato all'infanzia e, per questo motivo, è tema frequente di conversazioni.

a) Leggi questo esempio:



Intersexo Transmasculine - Amiel Vieira 🗨️
@ointersexo

...

Quando vc pensa em comida como uma memória afetiva da infância, o que te vem à mente?

[Traduci il Tweet](#)

9:47 AM · 12 mar 2022 · Twitter for Android



Coacci @Coacci · 12 mar

...

In risposta a [@ointersexo](#)

Minha avó fazendo capeletti, passando da tarde inteira na mesa recheando e dobrando um a um na mão



2



5



b) No caso acima, Coacci relembra apenas de *ingerir* o alimento citado? Quais sentidos estão associados a essa lembrança de Coacci? Debata com um(a) colega.

c) Osserva le figure e completa il nome dei 5 sensi in italiano con le lettere del quadro.

re

A	T	G	A	T	I	L	I	O	U
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---



Fonte: elaboração própria

A Figura 11 mostra a atividade revisada na segunda versão:

FIGURA 11 - ATIVIDADE 1 DA LEZIONE 2 NA SEGUNDA VERSÃO DO MATERIAL

1. Nella Lezione 1, abbiamo visto qual è il piatto preferito e il cibo di conforto di diverse persone.

Il cibo di conforto molte volte è associato all'infanzia e, per questo motivo, è tema frequente di conversazioni.

a) Leggi questo esempio in un altro tweet:



b) Parla con un(a) compagno(a):

- In questo caso, Coacci ricorda solo di *ingerire* l'alimento citato?
- Quali sensi sono associati a questo ricordo di Coacci?

c) Osserva le figure e completa il nome dei 5 sensi in italiano con le lettere del quadro.

A T G A T I L I O U



d) Pensando ancora al racconto di Coacci, copia dal tweet la frase o espressione che illustra come ogni senso è legato a questo ricordo.

e) Hai una memoria affettiva con il tuo cibo di conforto o con un altro piatto? Come i 5 sensi sono legati a questo tuo ricordo? Scrivi accanto a ogni senso una parola/espressione/frase che dimostri un ricordo legato al tuo cibo di conforto.

- udito: _____
- olfatto: _____
- tatto: _____
- gusto: _____
- visto: _____

Na segunda versão da atividade, é apresentado um texto em que o usuário Coacci responde à pergunta de Amiel Vieira no Twitter: “Minha avó fazendo capeletti, passando da tarde inteira na mesa recheando e dobrando um a um na mão”. Essa resposta abre a oportunidade de discussão sobre outro aspecto da comida afetiva: ela envolve não somente o ato de ingerir o alimento, mas também a memória afetiva à qual está ligada, que, por sua vez, frequentemente contém memória de outros - se não todos os - sentidos.

Nessa perspectiva, após a leitura do tuíte original e da resposta de Coacci, os alunos devem formar duplas para uma discussão inicial: Coacci lembra somente da ingestão do alimento citado? Quais outros sentidos estão envolvidos nessa memória? Após a discussão, os estudantes deverão completar as palavras correspondentes às imagens para formar um pequeno glossário ilustrado com os nomes dos sentidos do corpo em italiano. Essa atividade tem como objetivo expandir a compreensão dos estudantes sobre a importância dos sentidos na construção das memórias afetivas relacionadas à comida e promover o aprendizado do vocabulário italiano referente aos sentidos do corpo.

Após adquirirem o vocabulário dos sentidos em italiano, os alunos são convidados a identificar e demonstrar, por meio de palavras, expressões ou frases do tuíte, como cada sentido está relacionado à memória de Coacci. Em seguida, devem escrever uma palavra, expressão ou frase para cada sentido, relacionada a alguma memória específica ligada à sua própria comida afetiva. Essa atividade abrange os processos cognitivos de “lembrar” (indicando os sentidos ligados a essa memória), “entender” (expressando opinião e discutindo) e “aplicar” (demonstrando a relação com os sentidos por meio de palavras/expressões).

A atividade a seguir foi adaptada de um conteúdo que, na primeira versão, não apresentava um objetivo pedagógico claro. O enunciado pedia para o aluno completar a imagem e, em seguida, conversar com a turma sobre o que entendiam. Na segunda versão, por outro lado, estabelecemos o objetivo de instigar a compreensão de um falso cognato comum no contexto gastronômico: as palavras “macarrão” (português) e “*maccheroni*” (italiano), com base no trabalho de Cunha e Teixeira (2012).

Para isso, criamos uma imagem representativa baseada em uma árvore de domínio, onde no Brasil a palavra “macarrão” é um hiperônimo, abrangendo diversas palavras semanticamente derivadas, como espaguete, talharim, parafuso, gravatinha, entre outras. Já na Itália, a palavra “*maccherone*”, seu equivalente fonológico, é um hipônimo, referindo-se a um tipo específico de massa, assim como

tantas outras, como *farfalle*, *spaghetti*, *tagliatelle*, etc.

O primeiro livro da literatura gastronômica italiana, o *Liber de coquina*, é datado do século XIII (1464-65), e cita diversas receitas regionais, entre as quais se encontram massas alimentícias, aqui denominadas *maccaroni* pelo autor Maestro Martino. Na receita de *maccaroni siciliani* encontra-se, pela primeira vez com este significado, a palavra *maccherone* tendo como referente “um tipo de massa curta e furada”, como é atualmente. No século XVIII, os *maccheroni* passaram a ser símbolo da Itália, e sua disseminação pelo mundo acontece mais tarde, através dos imigrantes. (CUNHA E TEIXEIRA, 2012).

Nessa perspectiva, o objetivo dessa atividade é que os estudantes conheçam esse aspecto cultural e compreendam que a palavra “macarrão” é um estrangeirismo que assumiu traços semânticos e fonológicos diferentes ao entrar na língua portuguesa. Ainda que esse seja um tema que pode ser considerado muito específico, esse processo visa instigar nos alunos uma futura reflexão linguística e cultural no contato com outras palavras e expressões semelhantes entre as duas línguas. A atividade estimula uma avaliação crítica da língua e da cultura, mesmo quando a proximidade entre as duas línguas auxilie na compreensão da língua-alvo. Ao compreender a diferença semântica entre “macarrão” e “*maccheroni*”, os alunos estarão mais atentos às nuances linguísticas e culturais no uso de palavras similares em contextos distintos. Esse processo de conscientização contribui para um maior entendimento da língua italiana e o aprimoramento da habilidade de reconhecer as particularidades culturais que influenciam o significado das palavras. Dessa forma, a atividade se torna relevante para o desenvolvimento de uma competência intercultural mais sólida e profunda ao longo do aprendizado da língua italiana.

Na segunda versão da SD, presente na página 13 do apêndice B, a atividade é introduzida com a retomada de uma das respostas ao tuíte italiano trabalhado na Lezione 1, onde o usuário Die Go afirma que seus *cibo di conforto* são “*fettuccine o maccheroni*”. A princípio, os estudantes são levados a “entender”, escrevendo com as próprias palavras sobre as características em comum desses dois alimentos. Em seguida, devem “analisar”, de acordo com a própria compreensão até o momento, e serão convidados a diferenciar os significados dos termos “macarrão” e “*maccherone*”. Somente após essa análise inicial, o aluno é apresentado ao desenho embasado na árvore semântica de “macarrão”, onde devem “lembrar” os nomes de alguns tipos mais populares desse alimento aqui no Brasil. Através desse processo, os alunos são guiados a trabalhar em dupla, iniciando com uma hipótese em que devem decidir, entre quatro opções, qual

palavra é o equivalente a “macarrão” na língua italiana. Após encontrarem a resposta correta - pasta - estarão mais familiarizados com os termos importantes na realização da atividade seguinte.

A atividade seguinte, na página 14 do apêndice B, apresenta inicialmente a figura baseada nas árvores semânticas das palavras “pasta” e “macarrão”, onde é possível comparar diversos vocábulos relacionados a cada uma dentro do mesmo contexto semântico. A fim de “entender” as informações ilustradas na figura, os alunos deverão, em dupla, completar frases com palavras presentes na figura, através das tarefas de localização e transcrição.

Finalizando as atividades relacionadas a esse falso cognato entre as duas línguas, os estudantes farão outra atividade (página 15 do apêndice B) para “aplicar” o que aprenderam. Aqui, devem empregar os conteúdos estudados para falar de si, de suas experiências, gostos e conhecimentos, conversando em dupla sobre suas preferências em relação a tipos de macarrão, quais costumam consumir, receitas que conhecem e qual tipo de macarrão usam.

Na mesma página, encontra-se uma nova atividade em que os alunos são apresentados a um novo tipo de pasta, o *cappelletti*. Além do nome, uma foto de um prato com essa pasta está presente ao lado das perguntas. A atividade parte do conhecimento prévio do aluno, questionando se ele conhece ou não esse prato, se o conhece por outro nome e se sabe o motivo pelo qual existe uma diferença de nomenclatura.

Após essa discussão inicial, a próxima atividade solicita a leitura de um texto escrito em língua portuguesa por Maria Beatriz Dal Pont, uma estudiosa brasileira de gastronomia. Nesse texto, ela explica de forma sucinta alguns nomes e diferenças nas origens do prato *cappelletti*. Os objetivos dessa leitura são: conhecer a existência de variação de nomenclatura de alimentos dentro da Itália, compreender as origens e características desse prato e ter um primeiro contato com os nomes das regiões da Itália. Após a leitura, a atividade visa auxiliar os alunos a “lembrar” e “entender” o conteúdo, solicitando que sublinhem no texto as informações mencionadas acima e as transcrevam. Em seguida, os alunos são apresentados a um mapa da Itália que mostra a divisão administrativa do país e indica os nomes das regiões. Eles devem observar o mapa e localizar as regiões mencionadas no texto, familiarizando-se assim com o contexto geográfico e os nomes das regiões, conteúdos que serão retomados na Lezione 3. Finalmente, a atividade é concluída com uma tarefa que incentiva a autonomia dos estudantes, onde eles poderão usar seu conhecimento prévio e/ou realizar pesquisas

independentes para recordar ou complementar a resposta sobre cidades italianas localizadas nessas regiões.

Na página 17 do apêndice B, encontramos a atividade número 8, que é uma adaptação de uma informação presente na primeira unidade. Mantendo o objetivo inicial de resumir e relembrar as discussões e aprendizados realizados até o momento, o que na primeira versão foi apresentado como um quadro informativo pronto, na segunda versão é trazido como uma atividade em que as frases, em italiano, estão incompletas, e os alunos devem completá-las com palavras disponibilizadas em um quadro. O propósito dessa atividade é relembrar e compreender o conteúdo que já foi estudado, além de estabelecer uma conexão entre as atividades anteriores e a atividade seguinte, que será a última da *Lezione 2*.

A *Lezione 2* conclui com uma reelaboração da atividade 7 presente na primeira versão, localizada na página 9 do apêndice A. Essa atividade foi adaptada e se encontra entre as páginas 17 e 20 do apêndice B. Trata-se de uma atividade de compreensão escrita, em que o enunciado fornece um link e convida o estudante a ler o texto presente, para, em seguida, reorganizar as informações em italiano.

O texto escolhido para essa atividade conta a história da chef Myriam Carvalho, uma paranaense que se apaixonou pela culinária ao acompanhar, na infância e adolescência, sua avó (descendente de italianos) a fazer *cappelletti*. Myriam também ajudou os avós em seu restaurante e chegou a estudar gastronomia e trabalhar na Itália por um período. A história de Myriam abrange muitos aspectos discutidos nas aulas 1 e 2, pois sua profissão, percurso de vida e paixões atuais estão estreitamente ligados à sua identidade e às suas memórias afetivas com a comida. Essa história representa um exemplo concreto do resumo feito na atividade anterior, demonstrando como os temas discutidos ao longo da unidade se relacionam com experiências reais e cotidianas.

Na segunda versão, houve uma mudança significativa na apresentação do texto. Diferentemente da primeira versão, em que apenas o link para o texto estava disponível, agora o texto foi transcrito diretamente no material. Essa mudança foi feita por diversos motivos: evitar a perda do acesso ao texto devido a alterações no link, evitar a poluição visual de anúncios presentes no link original, e facilitar o uso do material em situações sem acesso à internet ou em formato impresso.

Antes de apresentar o texto transcrito, os estudantes passam por uma atividade de pré-leitura para contextualizá-los e influenciar na compreensão do texto. Nessa atividade, é fornecida uma foto do cabeçalho da página onde o texto

foi originalmente publicado, incluindo o título e subtítulo. Os alunos devem identificar dados como a data e o local de publicação, o tipo de texto e a autoria, além de criar uma hipótese sobre o tema do texto com base nessas informações. A ideia é que o reconhecimento desses elementos auxilie na compreensão do contexto social, temporal e espacial em que o texto foi escrito. Essa proposta visa permitir que os alunos compreendam melhor o contexto do texto, facilitando a sua leitura e interpretação do conteúdo apresentado na atividade seguinte.

Após a atividade de pré-leitura, os estudantes realizam a leitura do texto, que ocupa cerca de uma página e meia e está em português. Como os alunos são fluentes em português, a leitura completa do texto não apresenta problemas para eles. Após a leitura, é proposta uma atividade para verificar a compreensão do texto, que consiste na reorganização das informações do texto através de parágrafos dispostos fora de ordem. Os parágrafos estão escritos em italiano, em uma linguagem simples, direta e objetiva, e trazem as principais informações do texto original. Os alunos devem realizar essa atividade em duplas. Para realizá-la, os alunos iniciam relendo o texto original, com o objetivo de "lembrar" as informações presentes no texto. Em seguida, eles devem identificar e discutir as informações em italiano e, quando necessário, realizar traduções para "entender" o conteúdo. Por fim, os alunos aplicam essa compreensão ao traçar uma linha cronológica das informações do texto, organizando os parágrafos em uma sequência lógica. Essa atividade visa aprofundar a compreensão do texto lido, bem como desenvolver habilidades de organização de informações e síntese textual. Ao trabalhar em duplas, os alunos também são incentivados a discutir e colaborar na construção do conhecimento, promovendo a interação e o aprendizado cooperativo.

A atividade finaliza a aula com uma discussão entre os integrantes da dupla sobre as duas pessoas estudadas nessa aula, Coacci e Myriam, e sobre os próprios estudantes. A discussão se concentra em identificar o que essas duas pessoas têm em comum, como a vida e as tradições familiares influenciaram a vida e a carreira de Myriam, e se os próprios estudantes têm algo em comum com ela. Além disso, a discussão aborda como as tradições familiares e locais podem influenciar na carreira dos estudantes.

O objetivo dessa discussão é promover o entendimento da cultura pela diferença. Os estudantes são incentivados a observar o outro, conhecer o outro e compreender o outro, e, através dessas reflexões, se (re)conhecerem a si mesmos por meio de semelhanças e diferenças. O "outro" pode ser um usuário do Twitter

que usa no perfil uma foto de um quati e faz um jogo fonológico com a língua italiana, como Coacci, mas também pode ser uma chef renomada como Myriam, sobre quem foi feita uma reportagem no jornal. E, além disso, o "outro" pode ser o colega ao lado que também está aprendendo italiano e cooperando no aprendizado mútuo. Em cada um, o estudante vê um pouco de si, ou porque identifica que "também é assim", ou porque percebe que "não sou assim, por que sou daquela outra forma". Essa reflexão pode trazer uma maior compreensão da diversidade cultural e das influências que moldam a vida e a carreira de cada indivíduo.

A Lezione 3 da segunda versão foi adaptada principalmente da Lezione 2 da primeira versão, e ambas foram intituladas "Biscoito ou bolacha?", fazendo referência à discussão popular sobre a variação regional de nomes de alimentos no Brasil. A primeira atividade foi mantida de forma muito semelhante na segunda versão, pois ela estabelece o tom do que será estudado nesta aula: as variações regionais de nomes de alimentos. Essa atividade pode ser encontrada na página 21 do apêndice B, enquanto a primeira versão está na página 10 do apêndice A.

A Lezione 3 começa com uma atividade que apresenta imagens de nove alimentos que são conhecidos por diferentes nomes em diferentes regiões do Brasil, tais como: biscoito/bolacha; curau/canjica; mandioca/macaxeira/aipim; entre outros. Antes das imagens, o enunciado orienta os alunos a observá-las e, em seguida, escreverem abaixo de cada foto o nome pelo qual conhecem cada alimento. Dessa forma, iniciamos a aula com o conhecimento prévio de cada estudante como ponto central da discussão.

Em seguida, os estudantes são incentivados a conversar com outros colegas e verificar as semelhanças e diferenças entre os nomes utilizados por cada um, escrevendo também as variações encontradas. Essa interação entre os alunos visa promover a troca de informações e a percepção das particularidades regionais nas nomenclaturas. Posteriormente, uma pergunta instiga a reflexão: "Por que você acha que existem essas variações?". Cada aluno deve responder individualmente, a fim de que o raciocínio desenvolvido nesse momento esteja presente ao longo de toda a aula.

Na atividade número 2, os alunos são convidados a realizar a leitura de um texto intitulado "Qual o nome desses pratos juninos onde você mora? Web discute questão crucial". Nesse texto, de tom humorístico, relata-se uma publicação da atriz brasileira Bruna Marquezine durante uma festa junina, na qual ela postou a foto de dois pratos tradicionais do evento e perguntou a seus seguidores sobre os nomes desses pratos. A pergunta da atriz sugere que se trata de uma polêmica, e o próprio

texto confirma que as pessoas se envolveram em uma discussão acalorada sobre o assunto. A única modificação feita nessa atividade em relação à primeira versão foi o acréscimo de mais uma questão para reflexão. Agora, os alunos devem escrever suas opiniões sobre o motivo do uso das expressões "questão crucial" e "polêmica" nesse contexto, assim como discutir se há ou não uma resposta única e correta para essa discussão. Até o momento, nessa aula, a prioridade foi o uso dos *inputs* para estimular principalmente questionamentos e reflexões referentes ao tema da variação geográfica de nomes de alimentos.

As atividades número 3 e 4 permaneceram inalteradas na segunda versão da dissertação (apêndice B, p. 23), assim como se encontravam na primeira versão (apêndice A, p. 12). A atividade número 3 apresenta um mapa do Brasil com as regiões (Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste), cada uma identificada por uma cor distinta. Ao lado, uma imagem da rosa-dos-ventos exibe os nomes das direções em italiano. O enunciado instrui os alunos a observar os nomes dos pontos cardiais e colaterais e a nomear cada região do Brasil com a palavra correspondente em italiano, conforme a cor indicada no mapa. Posteriormente, a atividade número 4 solicita aos estudantes que, com base nas atividades 2 e 3, identifiquem em qual região do Brasil cada um dos dois pratos postados por Bruna Marquezine possui um nome diferente e escrevam esses nomes em italiano. Dessa forma, o aluno é desafiado a inicialmente "lembrar", fornecendo no texto a resposta para as perguntas propostas, e em seguida deve "entender", traduzindo para o italiano os nomes das regiões onde cada denominação é comum.

A atividade 5 na segunda versão (apêndice B, p. 23) é uma combinação das atividades 5 e 6 da primeira versão, conforme descrito anteriormente. Nessa atividade, os alunos são convidados a participar de uma discussão oral em duplas, na qual devem conversar sobre a razão pela qual acreditam que existem diferentes nomes de alimentos no Brasil, bem como se essa variação existe em outros países, como na Itália, e se conhecem algum exemplo. Ao final da discussão, eles são encorajados a escrever, em italiano, uma frase que expresse sua opinião sobre o tema. Essa produção escrita visa fomentar a autonomia e a colaboração entre os colegas, uma vez que os alunos irão auxiliar-se mutuamente na resolução dessa tarefa, utilizando recursos como dicionários e o apoio da professora, caso necessário.

A atividade 6 da segunda versão (apêndice B, p. 25) é uma adaptação da atividade 8 da primeira versão (apêndice A, p. 13). As modificações realizadas

consistem em uma reestruturação do enunciado e uma reorganização da ordem dos itens. Eis os enunciados das duas versões:

FIGURA 12 - ATIVIDADE 8 DA LEZIONE 2 DA PRIMEIRA VERSÃO DO MATERIAL

8. Qui sotto abbiamo alcuni alimenti che hanno nomi diversi dipendendo del luogo in Italia. Nella pagina seguente, c'è una cartina d'Italia con le variazioni di nomenclatura degli alimenti delle foto. Ogni colore corrisponde a un alimento. Prova a fare la corrispondenza tra ogni immagine e il colore rappresentato nella cartina.

Per esempio, questo alimento ha diversi nomi. Dipendendo dalla regione, o anche dalla città, ha un nome diverso.



Nella cartina, questo alimento è rappresentato dal colore verde.

Si chiama broccoli di rapa in Calabria;
broccoletti di rapa in Lazio;
cime di rapa in Puglia;
friarelli in Campania e
rapini in Toscana.

Fonte: elaboração própria

FIGURA 13 - ATIVIDADE 6 DA LEZIONE 3 DA SEGUNDA VERSÃO DO MATERIAL

Nelle pagine seguenti, ci sono tre cartine dell'Italia con le variazioni regionali di nomenclatura di alcuni alimenti in Italia.

Dopo le cartine, ci sono le foto dei tre cibi in questione.

Ogni cartina ha le variazioni del nome di un cibo specifico, per questo motivo,, in ognuna i nomi sono scritti in un colore diverso dalle altre.

6. Osserva le cartine e le foto e completa i paragrafi con la loro corrispondenza, indicando, per ogni variazione, la regione di origine. Segui l'esempio della mappa e della foto di questa pagina.



Nella cartina, questo alimento è rappresentato dal colore verde.

Si chiama broccoli di rapa in Calabria;
broccoletti di rapa in Lazio;
cime di rapa in Puglia;
friarelli in Campania e
rapini in Toscana.

Fonte: Elaboração própria

O enunciado, inicialmente, não estava muito objetivo, assim, na segunda versão da atividade (apêndice B, p. 25), os estudantes são convidados a observar um conjunto de figuras que consiste em quatro mapas da Itália. Cada mapa

apresenta diversas setas, que partem de nomes variados referentes a um mesmo alimento e apontam para diferentes regiões da Itália. Através dessa representação gráfica, os alunos são expostos à ideia das variações regionais de nomes de alimentos na Itália.

Na primeira versão, o enunciado estava escrito da seguinte forma: “Aqui abaixo temos alguns alimentos que tem nomes diferentes dependendo do lugar da Itália. Nas páginas seguintes, há um mapa da Itália com as variações de nomenclatura dos alimentos das fotos. Cada cor corresponde a um alimento. Tente fazer a correspondência entre cada imagem e a cor representada no mapa.”. Após as reflexões descritas acima, o enunciado foi reelaborado, sendo indicado dessa forma na segunda versão: “Nas páginas seguintes, há três mapas da Itália com as variações regionais de nomenclatura de alguns alimentos na Itália. Após os mapas, há as fotos dos três alimentos em questão. Cada mapa tem as variações do nome de um alimento específico, por isso, em cada uma os nomes são escritos de uma cor diferente das outras”. Esse trecho introduz a atividade, cujas instruções são divididas e apresentadas gradualmente aos alunos. “6. Observe os mapas e as fotos e complete os parágrafos com suas respectivas correspondências, indicando, para cada variação, sua região de origem. Siga o exemplo do mapa e da foto dessa página.”

Inicialmente, há um mapa de exemplo, onde as palavras referentes às variações regionais estão destacadas em verde. Em seguida, os estudantes encontram uma foto do alimento em questão, que é o "*broccoli di rapa*" (conhecido também como *rapini*, *cime di rapa*, *friarelli*, entre outros nomes). Logo abaixo da foto, há uma frase modelo que eles devem seguir como exemplo: "*Nella cartina, questo alimento è rappresentato dal colore verde. Si chiama broccoli di rapa in Calabria, broccoletti di rapa in Lazio, cime di rapa in Puglia, friarelli in Campania e rapini in Toscana*" ("no mapa, este alimento è representado pela cor verde. Se chama *broccoli di rapa* na Calabria, *broccoletti di rapa* no Lazio, *cime di rapa* na Puglia, *friarelli* na Campania e *rapini* na Toscana").

Nesta atividade (apêndice B, p. 25), após a contextualização inicial sobre as variações regionais de nomes de alimentos na Itália, os estudantes são convidados a observar os três mapas mencionados na introdução, cada um com palavras em cores diferentes (lilás, vermelho e azul), e também as fotos de uma melancia, uma lasanha e um doce similar ao brasileiro "cueca-virada" ou "orelha-de-gato".

O objetivo específico dessa atividade é "lembrar" e "entender". Para isso,

os alunos devem completar os parágrafos com as correspondências entre as palavras dos mapas e as imagens das comidas. Eles devem nomear cada figura e registrar as variações de nomes de cada alimento de acordo com a região da Itália representada pelos mapas. Além disso, devem localizar a origem de cada variação e transcrevê-la de forma a compreender as diferentes denominações utilizadas em diferentes partes do país. O objetivo geral é demonstrar que a existência de muitos nomes para um mesmo alimento, variando conforme a região, não é exclusivo do Brasil ou da língua portuguesa. Essa atividade visa impactar a crença de que essa diversidade linguística é natural e presente em qualquer língua em processo de desenvolvimento e evolução cultural. Ao relacionar cada mapa a uma imagem e escrever um parágrafo descrevendo as variações e suas origens, os estudantes estarão exercitando a compreensão da diversidade linguística e cultural da Itália, ampliando sua percepção sobre a riqueza das línguas e suas manifestações regionais.

Na segunda versão do material, uma parte adicional foi acrescentada à atividade, podendo ser encontrada na página 27 do apêndice B. Essa etapa visa uma melhor assimilação do conteúdo estudado até o momento e uma maior percepção de como esse fenômeno linguístico está presente tanto na Itália quanto no Brasil. Os alunos são orientados a escolher uma comida conhecida que possui nomes diferentes dependendo da região no Brasil e indicar esses nomes em um mapa do país, com a divisão administrativa em estados, conforme representado na figura 14. Essa atividade busca “aplicar” os conhecimentos adquiridos, na qual os estudantes devem manipular a imagem e ilustrar com flechas a variação dos nomes de acordo com as diferentes regiões do Brasil. Ao fazer isso, os alunos estarão consolidando o aprendizado sobre as variações regionais de nomes de alimentos e compreendendo que esse fenômeno não é exclusivo da Itália, mas também está presente em sua própria língua e cultura.

FIGURA 14 - ATIVIDADE 7 DA LEZIONE 3 DA SEGUNDA VERSÃO DO MATERIAL

7. Scegli una cosa da mangiare che è conosciuto con nomi diversi a seconda dello stato brasiliano in cui si trova.

Usando la cartina sotto come base, disegna le frecce e indica il nome come questo piatto è conosciuto in ogni stato, come nelle cartine dell'Italia che abbiamo studiato nell'attività precedente.



Partendo dall'ultima attività, completa la frase con l'opzione corretta:
uma "regione" na Itália é equivalente a _____ no Brasil.

a) uma região
 b) um estado
 c) uma cidade

Fonte: elaboração própria

Essa etapa adicional contribui para uma maior reflexão sobre as diversidades linguísticas e culturais presentes em seu próprio país e incentiva a autonomia dos estudantes ao aplicarem os conceitos aprendidos de forma independente em um contexto prático e relevante para eles.

Por fim, tanto na primeira quanto na segunda versão, essa atividade é concluída com uma frase a ser completada, que remete a algo que foi estudado implicitamente ao longo dessa atividade: em dupla, os estudantes devem relacionar os termos em português e em italiano para compreender a palavra brasileira equivalente a "regione" no Brasil (estado). Ao fazer a conexão entre os termos "estado" em português e "regione" em italiano, os alunos estão consolidando a compreensão de que ambos os idiomas possuem diferentes nomes para referir-se a uma divisão administrativa de um país.

Na segunda versão do material, a atividade 7 foi reestruturada para torná-

la mais clara e coerente dentro do contexto da SD. O objetivo continua sendo demonstrar que a palavra "*maccherone*", já estudada na aula anterior, pode se referir a outros tipos de alimentos, evidenciando a variação e a diversidade linguística presente na língua italiana. Entretanto, para garantir uma melhor compreensão dos alunos, o enunciado foi reformulado para que fique mais claro o propósito da atividade e como ela se conecta ao conteúdo trabalhado anteriormente. Além disso, foram feitos ajustes para garantir uma sequência lógica de ideias e proporcionar uma transição suave entre as atividades.

Na atividade 7 revisada da segunda versão, presente nas páginas 27 e 28 do apêndice B, os alunos começam lendo um trecho do texto intitulado "*Regione che vai, cibo che trovi: i piatti italiani che ognuno chiama a modo suo*"²⁹, datado de 2021, o qual aborda a variedade regional da palavra "*maccheroni*" e como ela pode se referir a diferentes pratos em diversas regiões da Itália. Após a leitura do texto, os estudantes são apresentados a seis fotos de pratos que são chamados de "*maccheroni*" em diferentes lugares da Itália. Em duplas, eles devem realizar uma atividade para "lembrar" e "entender" as informações fornecidas: localizar no texto os tipos de pratos que têm esse nome e, com base nas descrições, identificar e relacionar cada foto à região de origem correspondente.

Uma vez concluída essa etapa, as duplas são convidadas a discutir sobre a existência de exemplos similares no Brasil, nos quais uma palavra pode se referir a diferentes alimentos dependendo da região. Para isso, eles são encorajados a relembrar dos exemplos discutidos no início da aula ou mencionar outros que possam conhecer. Essa atividade estimula a cooperação entre os estudantes, uma vez que eles trabalham em duplas para encontrar a resposta correta e compartilham seus conhecimentos e compreensão do tema.

A atividade 8 da primeira versão, presente nas páginas 17 e 18 do apêndice A, apresentou certas limitações quanto ao seu objetivo intercultural, focado na compreensão oral. O vídeo selecionado, intitulado "*Prodotti e territori della cucina italiana*"³⁰ proveniente do canal oficial do Youtube do *Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale*³¹ da Itália, retrata de um a três produtos típicos de cada uma das vinte regiões italianas. Todavia, a atividade proposta, consistente na correspondência entre os nomes dos produtos e os nomes das regiões em um quadro, revelou-se pouco contextualizada e de difícil compreensão para os

²⁹ Região que você vai, comida que você encontra: os pratos italianos que cada um chama à sua maneira (Tradução nossa)

³⁰ "Produtos e territórios da cozinha italiana" (Tradução nossa)

³¹ Ministério de Assuntos Estrangeiros e Cooperação Internacional (Tradução nossa)

estudantes, visto que não foi fornecido nenhum *input* ou direcionamento mais concreto. Devido às mencionadas limitações, bem como à ausência de uma conexão sólida entre essa atividade e a anterior, optou-se por sua exclusão na segunda versão do material. Dessa forma, buscou-se aprimorar a abordagem intercultural e proporcionar um contexto mais relevante e coeso ao ensino-aprendizado, permitindo uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos apresentados.

A atividade seguinte refere-se à compreensão oral do vídeo, e foi adaptada da atividade número 10 da primeira versão (páginas 18, 19 e 20 do apêndice A) para a atividade número 7 da segunda versão (páginas 29 e 30 do apêndice B), subdividida nos itens a) a f). Iniciando com um enunciado introdutório que apresenta o vídeo que será trabalhado, o item a) direciona o estudante a assistir ao vídeo pela primeira vez e, em seguida, responder a duas perguntas básicas para uma primeira compreensão global: sobre o que trata o vídeo e quais tipos de produtos são mencionados. Posteriormente, o item b) orienta o aluno para uma etapa subsequente de compreensão, em que, durante a segunda visualização do vídeo, deve registrar as informações que conseguir compreender, tais como nomes de alimentos e de regiões.

Em seguida, o item c) propõe aos alunos que formem grupos para discutirem o que compreenderam até o momento, guiados por duas questões: a primeira delas busca uma resposta mais objetiva – “quais são os principais produtos alimentícios italianos mencionados no vídeo?”; enquanto a segunda questão, de caráter mais subjetivo, emerge da discussão em grupo e busca identificar quais diferenças foram notadas entre as diversas regiões do país e seus respectivos produtos alimentares típicos. Vale destacar que essa segunda questão não possui uma resposta específica, mas tem o propósito de sensibilizar os estudantes a refletirem de forma mais crítica sobre as informações recebidas até o momento, considerando possíveis variáveis que podem influenciar as diferenças regionais, como fatores geográficos, históricos, sociais, entre outros.

Os itens d), e) e f) mantêm-se como discussões em grupos, mas agora os alunos são incentivados a produzirem suas falas em italiano, utilizando exemplos de três personagens que conversam sobre os temas de cada um desses itens. A elaboração desses últimos três itens considerou cuidadosamente a finalidade de incentivar os aprendizes a aplicarem o conhecimento adquirido na aula nas discussões em grupo ao final do encontro.

Embora tenha sido um desafio fornecer *inputs* claros e precisos para os

alunos se basearem antes de aplicarem o que aprenderam, a Taxonomia de Bloom sugere que interpretar e dramatizar são formas de processo cognitivo para "aplicar" o conhecimento. Além disso, conforme Corbett (2003, p. 43), como mencionado anteriormente, o *input* não precisa necessariamente ser um material autêntico, podendo ser construído pela professora, como é o caso, com o objetivo de fornecer exemplos. Dessa forma, o primeiro passo dos enunciados de cada um desses itens é a interpretação do diálogo de exemplo, seguido de algumas questões que orientam o debate posterior entre os alunos e têm o propósito de encorajar os estudantes a aplicarem o conhecimento adquirido até o momento.

No item d), o vídeo é assistido pela terceira e última vez, e o debate gira em torno dos produtos mencionados no vídeo que os estudantes conhecem ou não e se têm o hábito de consumi-los no cotidiano. Nesse momento, os alunos são encorajados a compartilhar suas experiências pessoais em relação aos produtos italianos apresentados, bem como a expressar suas preferências e hábitos alimentares.

No item e), os alunos são convidados a conversar sobre a frequência com que consomem produtos italianos, tanto os mencionados no vídeo quanto outros que conhecem. Para auxiliar na expressão das informações de frequência, é fornecida uma linha com alguns advérbios de frequência que podem ser utilizados. Essa atividade visa promover uma reflexão sobre a presença da cultura italiana na alimentação dos estudantes e como eles se relacionam com esses produtos em seu dia a dia.

Por fim, no item f), os estudantes são orientados a debater sobre produtos italianos que não conhecem, mas que têm interesse em experimentar e conhecer. Nessa discussão, os alunos têm a oportunidade de expressar suas curiosidades e interesses em relação à culinária italiana, bem como compartilhar possíveis experiências anteriores com pratos ou ingredientes desconhecidos.

Esses três itens propiciam aos estudantes a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido durante a aula em contextos práticos e concretos, fomentando a comunicação em língua italiana sobre a cultura alimentar italiana e promovendo a troca de experiências entre os pares. Por meio dessas atividades, busca-se ampliar o repertório linguístico dos estudantes e estimular a reflexão sobre a diversidade cultural presente na culinária italiana e suas conexões com a realidade dos aprendizes.

As atividades finais, mesmo baseadas em um vídeo focalizado na cultura-alvo, conduziram os estudantes a debates que lhes permitiram expressar suas

preferências, experiências, gostos e vivências. Nesse sentido, a cultura pela diferença, a qual conduz ao ensino intercultural, manifesta-se, ainda que de forma implícita, nas atividades fundamentadas em um *input* completamente voltado à cultura-alvo. Vale destacar que a abordagem intercultural de um material didático se fundamenta primordialmente na forma como as atividades são elaboradas, independentemente do *input* selecionado para tal propósito.

Para encerrar a aula de forma reflexiva e participativa, os estudantes são conduzidos a outro debate em grupo, desta vez relacionando a atividade anterior com outros aspectos da cultura e identidade individual de cada um. Quatro perguntas guiam esse debate:

a) Quais são os principais produtos típicos da tua cidade/estado/região? b) Todos no grupo conhecem esse produto? Quem conhece, conhece pelo mesmo nome ou por um nome diferente? c) Quais produtos apresentados por seus colegas você já conhecia e/ou já comeu? Quais são novidades para você? d) Quais produtos típicos do local de origem dos teus colegas de grupo você gostaria de provar?

Nesse contexto, o debate busca estabelecer um ambiente de aprendizagem intercultural, onde as diversidades são celebradas e respeitadas. Os estudantes são encorajados a compartilhar suas vivências pessoais e a perceber como as diferenças culturais podem enriquecer o conhecimento e a compreensão do grupo como um todo. Através da reflexão sobre as diferentes origens geográficas e as peculiaridades dos produtos típicos locais, os alunos são convidados a reconhecer as múltiplas formas de expressão cultural presentes no grupo.

As quatro perguntas direcionam a discussão para aspectos da cultura alimentar de cada estudante, levando-os a identificar os principais produtos típicos de suas cidades, estados ou regiões de origem, e a compartilhar suas experiências e conhecimentos sobre esses produtos. A interação entre os estudantes possibilita a descoberta de novidades culinárias e a apreciação de pratos típicos de outras regiões do Brasil, promovendo a valorização das tradições e gostos alimentares de cada um.

Dessa forma, a atividade não apenas reforça o aprendizado do vocabulário e das estruturas linguísticas relacionadas à culinária italiana, mas também fomenta a reflexão sobre a diversidade cultural presente na sala de aula. Os alunos têm a oportunidade de se reconhecerem como indivíduos únicos, com suas próprias histórias e identidades culturais, ao mesmo tempo em que reconhecem e valorizam

as diferenças culturais dos seus colegas. O debate, portanto, torna-se um momento de aprendizado e crescimento pessoal, onde a cultura pela diferença é cultivada e apreciada. Essa atividade, portanto, proporciona um fechamento significativo para a aula, promovendo uma experiência de aprendizagem intercultural enriquecedora.

Na atividade final da Lezione 3, cada estudante é encorajado a realizar, em casa, uma breve apresentação, com duração de 2 a 3 minutos, sobre um produto típico italiano e um produto típico brasileiro. A apresentação deve incluir informações sobre a origem dos produtos, a existência de variações de nomes dentro do país de origem e a experiência pessoal do aluno em relação aos alimentos escolhidos. Além disso, os estudantes devem trazer fotos ilustrativas para complementar a apresentação.

Essa atividade tem como objetivo revisar os conteúdos estudados, mas principalmente proporcionar uma nova oportunidade para que os alunos conheçam a cultura alimentar uns dos outros, incluindo a professora. Através das apresentações individuais, cada estudante tem a chance de compartilhar seus conhecimentos, experiências e preferências em relação aos produtos escolhidos. Como professora, eu mesma dei um exemplo de como a apresentação pode ser conduzida, enfatizando a importância de trazer produtos que apresentem variações regionais de nomes no Brasil ou na Itália. Dessa forma, eu também compartilhei minha própria experiência e preferências em relação a esses alimentos.

Por meio dessa atividade, os alunos utilizarão suas habilidades de comunicação em italiano, desenvolvidas ao longo das três aulas, expressando-se de forma clara e concisa, enquanto enriquecem o conhecimento cultural do grupo. Ao mesmo tempo, o exercício fortalece o senso de identidade e pertencimento dos estudantes em relação às suas origens culturais, incentivando o respeito e a valorização das diferenças presentes na sala de aula.

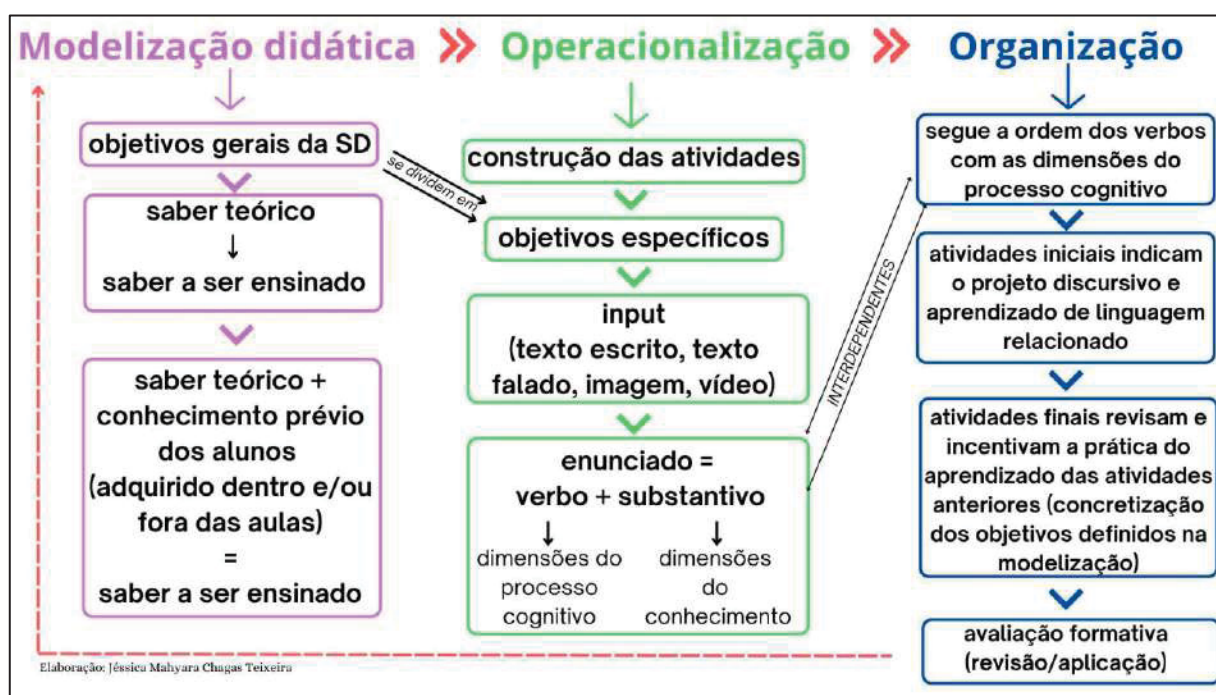
Com isso, a Lezione 3 se conclui de forma a proporcionar um aprendizado significativo e intercultural, promovendo uma atmosfera de troca de experiências e enriquecimento cultural entre os estudantes, consolidando o objetivo de cultivar a cultura pela diferença e o respeito à diversidade cultural presente na aprendizagem da língua italiana.

O processo de elaboração do material didático proposto foi desafiador e demandou uma atenta consideração a detalhes que conduzissem à coerência com as teorias estudadas, tanto no âmbito ideológico - com o intuito de valorizar a cultura, identidade, emoções e crenças dos alunos, evitando a supervalorização ou folclorização da cultura-alvo - quanto no aspecto estrutural, envolvendo a

organização macro por meio da construção de uma sequência didática e a organização micro dos enunciados, seguindo a Taxonomia de Bloom.

Como resultado de todo o conhecimento construído ao longo desta pesquisa, foi elaborado um fluxograma (ilustrado na figura 15) que pode ser adotado como modelo para sintetizar os passos fundamentais na criação de um material didático intercultural, como descrito aqui.

FIGURA 15 - PASSO-A-PASSO PARA A ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO



Fonte: elaboração própria

O processo de elaboração do material didático intercultural começa com a modelização didática, onde os objetivos gerais da sequência didática são definidos. Nessa etapa, o conhecimento teórico é transformado em um conhecimento a ser ensinado, que resulta da junção entre o tema escolhido para o material e o conhecimento prévio dos alunos. Esse conhecimento prévio engloba não apenas suas experiências pessoais e conhecimento de mundo, mas também eventuais estudos já realizados no próprio curso em relação ao tema em questão.

Dessa forma, a modelização didática é essencial para garantir a coerência entre os objetivos do material e as necessidades e interesses dos alunos. Ela serve como base para a seleção do conteúdo, a escolha das atividades e a definição do enfoque intercultural a ser adotado ao longo da sequência didática. O conhecimento prévio dos alunos desempenha um papel fundamental na construção do material, pois possibilita a criação de atividades que estejam conectadas com suas vivências e realidades. Ao considerar o conhecimento prévio dos alunos, o material torna-se

mais significativo e relevante para eles, o que contribui para o engajamento e o sucesso no processo de aprendizagem.

Após a modelização didática, prossegue-se com a etapa de operacionalização, na qual ocorre a construção das atividades propriamente ditas. Nessa fase, os objetivos gerais estabelecidos anteriormente são desmembrados em objetivos específicos, os quais são atribuídos a diferentes atividades que compõem a sequência didática. Essas atividades são desenvolvidas a partir de um *input*, que consiste em um material na língua-alvo, podendo ser um texto escrito ou falado, uma imagem, um vídeo, entre outros. As instruções para o uso desse *input* são fornecidas por meio do enunciado das atividades, que deve ser direto, conciso e objetivo. O enunciado é estruturado em duas partes: um verbo e um substantivo. O verbo indica a ação que o estudante deve realizar e está relacionado com as dimensões do processo cognitivo descritas na Taxonomia de Bloom: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Através do verbo, o aluno compreende o que deve fazer e como abordar o *input* fornecido no enunciado, indicado pelo substantivo (texto, imagem, vídeo, áudio, etc.). O substantivo referente ao *input* pode ser classificado em quatro categorias, que estão relacionadas com as dimensões do conhecimento propostas por Bloom: factual (envolvendo terminologias, detalhes, datas, elementos), conceitual (abordando teorias, modelos, estruturas, classificação), processual (indicando procedimentos, técnicas, métodos, passo-a-passo) e metacognitivo (tratando de autoconhecimento, estratégias de aprendizagem).

Na etapa de organização, as atividades construídas são dispostas de forma a alcançar os objetivos estabelecidos na SD. Para tanto, segue-se a ordem das dimensões do processo cognitivo, que são indicadas pelos verbos presentes nos enunciados das atividades. Dessa forma, a elaboração dos enunciados e a sequência das atividades são interdependentes, pois é necessário compreender o objetivo geral da SD para criar cada atividade, ao mesmo tempo em que o enunciado de cada atividade determina em qual etapa da SD ela será incluída. Caso a SD seja extensa ou aborde diversos aspectos do tema, ela pode ser dividida em módulos. Nesse caso, a construção de cada módulo deve considerar aspectos específicos dos objetivos gerais definidos na modelização didática.

Ao organizar as atividades para a estruturação da SD, é importante que as atividades iniciais forneçam ao aluno uma visão geral do projeto discursivo da SD e do aprendizado relacionado ao tema em questão. Essas atividades introdutórias estabelecem as bases para o desenvolvimento dos tópicos abordados ao longo da

SD. Por outro lado, as atividades finais têm como propósito revisar e consolidar o aprendizado das atividades anteriores, além de incentivar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. São nessas atividades finais que os objetivos definidos na primeira etapa da elaboração são concretizados, permitindo aos alunos demonstrar o domínio dos conteúdos estudados e sua habilidade em aplicá-los em situações concretas. Assim, a organização cuidadosa das atividades ao longo da sequência didática visa promover uma progressão lógica no aprendizado, culminando na assimilação dos objetivos gerais propostos na modelização e garantindo uma experiência de aprendizagem efetiva e significativa para os alunos.

A avaliação formativa é uma etapa essencial do processo de elaboração do material didático, que envolve tanto a revisão quanto a aplicação do material. A revisão ocorre em diferentes momentos, tanto antes quanto após a aplicação do material. Antes da aplicação, a revisão tem como objetivo confirmar se a SD segue os processos pedagógicos necessários e se está alinhada aos objetivos gerais previamente definidos. Nessa etapa, busca-se verificar se a SD está estruturada de forma adequada para alcançar os resultados esperados, o que ocorreu ao final da construção da primeira versão da SD e demonstrou a necessidade de ajustes para que os objetivos pudessem ser alcançados;

A aplicação é o momento em que o material é utilizado em sala de aula com os alunos. Essa etapa permite verificar na prática o desempenho e a receptividade dos estudantes em relação ao conteúdo proposto. Através da aplicação, é possível avaliar o quanto a SD se adequou à prática pedagógica, identificar eventuais dificuldades ou problemas enfrentados pelos alunos, e verificar se os objetivos de aprendizado estão sendo alcançados. Não foi possível realizar essa etapa nesse trabalho, de modo que a avaliação da aplicação poderá ser apresentada em estudos posteriores.

Com base nas informações obtidas durante a aplicação, a estrutura da SD é revisitada e adaptada, se necessário. Essa revisão permite aprimorar o material, corrigir equívocos e fazer ajustes que contribuam para uma melhor efetividade do processo de aprendizagem. A avaliação formativa é, portanto, um processo contínuo e iterativo, que visa garantir a qualidade e eficácia do material didático.

A proposta de sequência didática apresentada pode ser encarada como um curso breve ou como a primeira etapa de um curso mais longo, dependendo do contexto e dos objetivos educacionais. O formato de espiral adotado, em que os estudantes passam brevemente pelo assunto antes de aprofundá-lo e, posteriormente, visitar o conteúdo para lembrá-lo, é uma estratégia pedagógica

eficaz para o ensino de línguas estrangeiras. É importante ressaltar que existem diversas outras formas de organizar as atividades e os materiais de *input*, de acordo com diferentes contextos e objetivos de aprendizado.

As escolhas feitas na elaboração desta sequência didática, dividida em três partes - *Lezione 1*, *Lezione 2* e *Lezione 3* - foram fundamentadas nos pilares teóricos abordados anteriormente neste trabalho: ensino de cultura através da valorização das diferenças, Ensino Intercultural de Línguas Estrangeiras, consideração da identidade, emoções e crenças dos alunos nas aulas de língua estrangeira, e a aplicação da Taxonomia de Bloom. O objetivo principal foi promover a aprendizagem da língua estrangeira de forma intercultural, explorando a diversidade cultural e estimulando a reflexão sobre a identidade dos alunos e a Taxonomia de Bloom foi empregada para garantir a progressão cognitiva e a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da sequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo nesse estudo foi o de propor um material didático que visasse ensinar italiano através da gastronomia a partir de uma perspectiva intercultural, que tem como cerne o respeito à identidade, às emoções, crenças e vivências dos alunos.

Para tanto, no capítulo dois, fundamentamos nosso trabalho em conceitos teóricos relacionados à identidade, emoções e crenças. Autores como Barcelos (2015), Hall (2000), Norton (2011) e De Fina (2011) foram referenciados para compreendermos melhor esses aspectos. Além disso, abordamos a relação entre gastronomia, língua e identidade, embasados em autores como Lefèvre-Vigneron (2017), Baccin e Azevedo (2012) e Seedhouse, Heslop e Kharrufa (2020). Exploramos como a culinária e a língua podem ser elementos centrais na construção da identidade cultural e na expressão da diversidade. Outro ponto abordado foi a interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras, com base em autores como Ruiz (2017), Byram (2021), Corbett (2003) e Candau (2016). Esses teóricos nos auxiliaram a compreender a importância do ensino intercultural para promover a comunicação intercultural e o respeito às diferenças culturais. Também discorremos sobre os conceitos de Transposição Didática e Sequências Didáticas, de acordo com as contribuições de Rojo (2013), Kobashigawa *et al* (2008) e Franco (2018). Além disso, consideramos o importante papel da Taxonomia de Bloom, principalmente com base nos estudos de Anderson e Krathwohl *et al* (2000). Essas abordagens teóricas nos guiaram na organização das atividades, garantindo que os objetivos específicos se relacionassem com o objetivo geral da SD, e que a progressão dos conteúdos ocorresse de maneira lógica e significativa.

Nesse capítulo, demonstramos que os conceitos supracitados podem se entrelaçar de forma coerente e harmônica, o que se deve ao fato de que a Identidade de uma pessoa é a palavra e o conceito-chave presente nas três linhas teóricas escolhidas. Isso porque a Identidade é a maneira como a pessoa se vê em relação com o mundo e é construída a partir do processamento de suas emoções, crenças, vivências, contexto social, econômico, entre tantos outros elementos. As vivências de uma pessoa podem alterar, criar ou desfazer crenças e emoções, de forma positiva ou negativa, o que vai construindo a identidade da pessoa. Dentre os diversos elementos que compõem a cultura, um dos pilares fundamentais na definição da identidade, emoções e crenças de uma pessoa, destacamos aspectos como moda, trabalho, relações familiares, arte, cinema, música, gastronomia, entre

outros.

A gastronomia, em particular, foi escolhida como foco em nosso estudo por ser uma atividade social capaz de comunicar como uma linguagem, e carrega traços históricos, culturais, geográficos e, como a língua, é um ponto de encontro entre culturas. Em uma aula de LE especialmente no ensino da língua italiana, que está intrinsicamente relacionada a uma cultura alimentar mundialmente famosa, a gastronomia se torna um ponto de acesso às emoções dos alunos, bem como uma via para o diálogo entre suas culturas e a cultura-alvo. Dessa maneira, o ponto de encontro entre essas teorias está na ideia de que, no Ensino Intercultural de LE, a identidade, as emoções, as crenças, as vivências dos estudantes constituem o ponto de partida para aulas em que suas culturas individuais, as culturas de colegas e docente e a cultura-alvo do curso são valorizadas e apreciadas da mesma maneira e consideradas igualmente importantes. Suas diferenças são trabalhadas como um trampolim para a reflexão e o questionamento sobre diferentes realidades, promovendo o respeito e a apreciação das diversidades culturais.

No terceiro capítulo, refletimos sobre nosso pressuposto de que os materiais didáticos comercializados e amplamente utilizados em sala de aula apresentam pouca ou nenhuma perspectiva intercultural quando abordam o tema da gastronomia. Para verificar a existência e/ou lacunas dessas perspectivas nos materiais, realizamos uma breve análise de três seções de livros didáticos. Durante a análise, observamos que a maioria das atividades propostas nesses materiais torna o estudante passivo e receptivo, com poucas oportunidades de demonstrar seus conhecimentos, sentimentos e crenças.

Além disso, notamos que a gastronomia italiana é frequentemente apresentada nos materiais, mas a cultura alimentar dos estudantes é quase sempre ignorada. Das 37 atividades analisadas, apenas duas solicitam ao aluno que compartilhe aspectos de sua própria cultura alimentar, e mesmo assim, apenas uma delas leva a uma leve reflexão sobre as diferenças entre sua vivência e a cultura italiana apresentada. No entanto, essa reflexão não é aprofundada, deixando ao docente a responsabilidade de desenvolver uma discussão mais abrangente sobre o tema.

No capítulo quatro, por sua vez, direcionamos nosso estudo para a elaboração prática da estrutura do material, sendo que os conceitos de Transposição Didática e Sequências Didáticas guiaram a construção da SD de forma coesa, enquanto os estudos da Taxonomia de Bloom foram essenciais na elaboração de enunciados simples e objetivos. Aqui deparamo-nos com a maior

limitação da pesquisa, pois percebemos que, embora no campo teórico as reflexões sobre o ensino de cultura estejam bem avançadas, criar um material de ensino envolve a integração de muitas competências, uma abordagem multidisciplinar e a aplicação de múltiplos conhecimentos. Se nos basearmos em Bloom, trata-se do último estágio cognitivo, resultante do conhecimento teórico e prático, da compreensão, da aplicação, da análise e da avaliação desses conhecimentos. A interação entre esses conceitos é crucial para garantir a efetividade e a relevância do material proposto.

Com base nas reflexões realizadas na primeira avaliação formativa da primeira versão da SD, tornou-se evidente a necessidade de redimensionar o plano inicial do material didático, excluindo-se a etapa de aplicação. Diante das lacunas identificadas, tanto em termos operacionais quanto na abordagem intercultural, optamos por revisitar e aprimorar a proposta, resultando em uma segunda versão do material. Essa segunda versão busca aliar de forma mais coesa a teoria com a prática, considerando as experiências adquiridas ao longo do processo de elaboração. Nessa etapa, buscamos aprimorar a estrutura da SD, a fim de torná-la mais efetiva e significativa para os alunos iniciantes de italiano.

A revisão cuidadosa do material permitiu corrigir as lacunas operacionais, garantindo uma progressão mais adequada das atividades e a clareza dos enunciados propostos. Além disso, a abordagem intercultural foi aprimorada, considerando ainda mais as identidades, emoções e crenças dos alunos, bem como as suas culturas individuais e a cultura-alvo do curso. Em pesquisas futuras, será possível analisar os resultados obtidos com a aplicação da segunda versão do material, identificando possíveis ajustes e melhorias para torná-lo ainda mais efetivo e relevante no ensino de italiano através da gastronomia. Assim, poderemos aprimorar continuamente essa abordagem de ensino intercultural e contribuir para o desenvolvimento de materiais didáticos mais abrangentes e contextualizados. Acreditamos que nossa pesquisa pode ser uma contribuição significativa para futuros estudos sobre o ensino-aprendizagem de italiano sob a Perspectiva Intercultural. Ao propor um material didático que integra a cultura gastronômica italiana de forma intercultural, buscamos mostrar na prática como esse enfoque pode ser aplicado de maneira efetiva em sala de aula.

A elaboração e reelaboração das atividades na dimensão intercultural demonstram a importância de considerar as identidades, emoções e crenças dos alunos, bem como suas culturas individuais, para criar um ambiente de ensino mais inclusivo e significativo. Essa abordagem pode servir de modelo e inspiração para

a criação de novos materiais interculturais para o ensino de italiano, abordando outros temas culturais relevantes, como arte, moda, arquitetura, escola, entre tantos outros.

Nossa pesquisa também pode oferecer subsídios para futuras aplicações em sala de aula do material proposto. A análise da sua aplicabilidade permitirá avaliar sua eficácia no processo de aprendizagem da língua italiana e no desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes. Ao compartilhar nossas experiências, erros e acertos na elaboração do material, esperamos contribuir para que outros pesquisadores e professores possam desenvolver seus próprios materiais interculturais de forma mais assertiva e eficiente. Acreditamos que, ao oferecer uma reflexão inicial e autoavaliação, poderemos facilitar o processo de criação de novos materiais, evitando erros comuns e aproveitando boas práticas já identificadas. A partir dessa base, novos estudos podem ser desenvolvidos para ampliar e aprimorar essa abordagem, enriquecendo o campo de pesquisa e prática no ensino de línguas estrangeiras.

Em suma, neste trabalho procuramos evidenciar a discrepância entre as discussões teóricas acerca do ensino intercultural e sua implementação prática nos materiais de ensino. Ao analisarmos os livros didáticos e ao desenvolvermos uma sequência didática para o ensino de italiano focada na gastronomia, constatamos a dificuldade em alcançar níveis profundos de identidade e subjetividade nos conteúdos apresentados. Com muita cautela, camada por camada, vamos incorporando a noção de que aprender outra língua é entrar em contato com outras culturas que passam a fazer parte de nós, mas sem perder o que já somos.

Deste modo, esta pesquisa alerta para a necessidade de um cuidadoso processo de revisão e adaptação dos materiais de ensino, a fim de incorporar efetivamente a perspectiva intercultural. Considero que a reflexão crítica sobre o ensino intercultural nos materiais didáticos é um passo essencial para avançarmos em direção a uma educação mais inclusiva e enriquecedora e a conscientização sobre essa intersecção entre língua e cultura é fundamental e deve ser aplicada através de uma abordagem sensível, gradual e reflexiva.

Nesse sentido, o material que propomos para o ensino-aprendizado de Italiano pela gastronomia pode ser comparado com um quebra-cabeça em que cada estudante já chega na aula com um conjunto inicial de peças. Cada colega e o docente contribuem com outras peças que trouxeram consigo e, à medida que as atividades são realizadas, novas peças são adquiridas e compartilhadas. Ao final

da SD, cada aprendiz terá montado uma imagem final combinando as peças que já possuía com aquelas trocadas durante a aula. Essa imagem ilustra a visão individual de gastronomia e de cultura alimentar com a qual cada estudante sai daquela aula. Como cada pessoa começou com um determinado grupo de peças e ao longo da aula juntou as peças à sua maneira, cada uma termina com uma imagem diferente, construída de forma colaborativa, porém resultando em quebra-cabeças únicos para cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F.; SÁ-SILVA J. R. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. 2009. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>>. Acesso: 20 jul. 2021
- BACCIN, P.; AZEVEDO, S. **Mangiare All'Italiana: cozinha regional, cozinha nacional ou cozinha internacional?**. Revista Letras, [S.l.], v. 86, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/29780>>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- BALBONI, P. e FREITAS, P. G. de. **TRADUÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UMA ABORDAGEM 'PARA QUÊ'**. Revista X, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 177-198, maio 2019. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65977>>. Acesso em: 21 abr. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i2.65977>.
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. In: Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v.1, n .l, 2001, p.71-92
- BARCELOS, A. M. F. **Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities**. Studies in Second Language Learning and Teaching, v. 5, n.2, p. 301-325, 2015. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/d2b7/0cd2bd11c6b810baab8a56b82a7e40332821.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2021
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BENESCH, S. **Considering emotions in critical English language teaching**. New York: Routledge, 2012. Disponível em: <<https://honestcooking.com/the-language-of-food>>. Acesso em: 14 jun. 2021
- BENESCH, S. **Considering emotions in critical English language teaching**. New York: Routledge, 2012.
- BERNARDO, M. A. de S. e BARBOSA, L. M. de A. **Interações virtuais e competência intercultural**. Em: SANTOS, P. E ALVAREZ, M. L. Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2010. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/download/4045/3417>>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- BERTONCELLO, L. e ALMEIDA, M. E. B. de. **Ensinando com tecnologia no passado e no presente: dois momentos do projeto Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT)**. Ciências & Cognição 2010; Vol 15 (1): 033-042. Publicado on-line em 20 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/286>>. Acesso em: 05 ago 2017.
- BLOOM, B. S. *et al.* **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. Pearson, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola,

2008.

CANDAU, V. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa. 2016. Disponível em: DOI 10.1590/198053143455. Acesso em: 20 ago 2022.

CAON, F. **Lingue e culture in contatto: Una prospettiva interculturale**. Educazione Linguistica Language Education, vol. 5, pp. 7-24, 2016. Disponível em: <<https://iris.unive.it/handle/10278/3703035#.X1A5S3IKjIU>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

CARVALHO, I. – **O Ensino por Unidades Didáticas**, Rio de Janeiro, 1978.

CLEARY, M. Culture in ELT. **New Routes**, São Paulo, n.36, p. 32-33, set. 2008

CORBETT, J. **An intercultural approach to second language education**. In: **An Intercultural Approach to English Language Teaching**. Multilingual Matters, 2003. p. 1-30.

CUNHA, K. M. R.; TEIXEIRA, J. M. C. **Macarrão ou Maccheroni? Uma relação hiperonímica na gastronomia**. 2012. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). - apresentado na semana de Letras UFPR 2012

DE FINA, Anna. **Discourse and identity**. Em: VAN DIJK, Teun A. (ed.). *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* 2 ed, p. 263-282. London: SAGE Publications Ltd; 2011.

EBADI, S; MOZAFARI, V. **Exploring Bloom's revised taxonomy of educational objectives in TPSOL textbooks**, 2016, 5.1: 65-93.

FERREIRA, M de L. C. **As palavras do saber e do sabor: A gastronomia como objecto de descoberta no processo de ensino / aprendizagem do PLE e PL2**. 2011. 76 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10362/7191>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FORNASIER, R. M. L. **A produção de material didático para o ensino de italiano como língua de herança na perspectiva Pós-Método**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-29062018-131825/pt-br.php>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

FRANCO, D. L. **A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de Física moderna no Ensino Médio**. Revista Triângulo, Uberaba - MG, v. 11, n. 1, p. 151–162, 2018. DOI: 10.18554/rt.v0i0.2664. Disponível..... em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2664>>. Acesso em: 06 jun. 2022.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. **Educação e Pesquisa**. Vol.31, n. 13, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

FREITAS, P. G. de. **Proposta para o ensino de italiano por meio da culinária**. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-07102009-170108/pt-br.php>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GILENO, R. S. da S. **A Abordagem Intercultural para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE): foco na formação inicial e na prática docente em um contexto de centro de ensino de línguas**. VII Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, 2019. Disponível em: <<http://sitesmitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-1809-1.pdf>>. Acesso em: 18 Apr. 2021.

GIMENEZ, T. **“Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira**. Universidade Estadual de Londrina, 2008. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes_GIMENEZ.pdf> Acesso em: 19 jul. 2022.

GOMES, A. S.; GOMES, C. R. A. **Classificação dos Tipos de Pesquisa em Informática na Educação**. In: JACQUES, P. A.; PIMENTEL, M.; SIQUEIRA, S.; BITTENCOURT, I. (Org.). Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Concepção de Pesquisa. Porto Alegre: SBC, 2020. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 1) Disponível em: <<https://metodologia.ceie-br.org/livro-1/>> Acesso em 5 nov. 2021.

HALL, S. **“Who needs identity?”**. Em: Gay, P., Evans, J. e Redman, P. Identity: a reader. p. 15-30. Londres, Sage Publications, 2000.

IACOVONI, G.; PERSIANI, N. E FIORENTINO, B. **Buon appetito: tra lingua e cucina regionale**. Bonacci Editore, 2014.

IANUSKIEWITZ, A. D. **Aspectos (Inter)Culturais no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira**. Revista Iluminart, n.8, 2012. Disponível em: <<http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/133>>. Acesso em: 14 jun. 2021

KOBASHIGAWA, A.H.; ATHAYDE, B.A.C.; MATOS, K.F. de OLIVEIRA; CAMELO, M.H.; FALCONI, S. **Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em <<https://docplayer.com.br/54659874-Estacao-ciencia-formacao-de-educadores-para-o-ensino-de-ciencias-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental.html>>. Acesso em 01 jun 2022

LEFÈVRE-VIGNERON, C. **A gastronomia na aprendizagem do léxico em FLE: memória, sentidos e afetividade**. 2017. 248 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-30012018-192526/pt>>

br.php>. Acesso em: 28 jul. 2021.

LEFFA, V. J. **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada** / Vilson J. Leffa ... [et al.] (organizadores). - 1. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. Disponível em:
< <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2921> > Acesso em: 30 ago. 2021.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p.37-45, 2007.

LIU, K. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence (ICC): Experience with Student-Authored Critical Incidents**. Taiwan Journal of TESOL, 2021, 18.1: 1-27.

LOPES, D. V. **As novas tecnologias e o ensino de línguas estrangeiras**. UNIBRATEC. Jaboaão dos Guararapes, 2006. Disponível em:
<http://www.unibratec.edu.br/tecnologus/wpcontent/uploads/2012/08/tecnologus_edicao_06_artigo_01.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MARTINS, E.; SANTOS, G. L. **Epistemologia qualitativa, fenomenologia e pesquisa-ação: diálogos possíveis**, ISSN: 19849605, 603. 2017. Acesso em: 16 nov. 2021. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8650021/17340/34054>>

MEZZADRI, M. e PEDERZANI, L. **Civiltà Puntolt: Civiltà e cultura italiane per ragazzi**. Guerra Edizioni, 2007.

MONTANARI, M. **Histórias da mesa**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.

NORTON, B.; MCKINNEY, C. **An Identity Approach to Second Language Acquisition**. Em: ATKINSON, D. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. p.73-94. New York: Routledge, 2011. Disponível em:<<http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20&%20McKinney%20in%20Atkins%202011.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
PAIS, A. (2013). **A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática**. In AZEVEDO, Fernando, Coord. - *Didática e práticas: a língua e a educação literária*. ISBN: 978-989-8309-47-1. Guimarães: Ópera Omnia. p. 66-86.
Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.11/591>>. Acesso em: 02 jun. 2022

PAIVA, V. L. M. de O. e. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. UFMG/CNPq/FAPEMIG. Belo Horizonte, 2008. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

PARAQUETT, M. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros**. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar G. de Martins (coords.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria da Educação Básica, 2010. 292 p.: Il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

PAVLENKO, A. **Emotions and multilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PORRECA, S. **L'italiano per la cucina: lezioni di cucina e lingua italiana per stranieri**. Alma Edizioni, 2021.

RAPOSO, M. dos A.M.G e OSÓRIO, P.J.T. da R.S.A. **Planificação das unidades didáticas como estratégias de ensino da leitura e da escrita: um estudo no ensino básico em Portugal**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 7, n. 1, jan/jun. 2016 (ISSN 2179-3948 – online). Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/2756/pdf/>>. Acesso em: 02 jun. 2022

ROBBINS, K. **The language of food**. HonestCooking, 2011. Disponível em: <<https://honestcooking.com/the-language-of-food/>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RESENDE, S. V.; MACEDO, C. R. S. **Interculturalidade no ensino de língua inglesa: uma perspectiva baseada nos estudos da tradução**. Humanidades & Inovação, 2018, 5.7: 198-211.

RODRIGUES, M. D.; SILVESTRE, V. P. V. **Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des) invenções**. Cadernos de gênero e diversidade, 2020, 6.3: 407-429.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, p. 163-196. 2013.

ROMÁN, N. A. C.. **Second language identities**. Innovation in Language Learning and Teaching, v.6, n.1, p. 87-91, 2012. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17501229.2011.576837>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

RUIZ, L. V. **A Abordagem Intercultural: um desafio na sala de aula. Análise de livros didáticos e reelaboração de atividades para aulas de PLE**. 2017.163 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - , Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7033>> Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento. 11ª edição, 1999.

SANTOS, T. F.; BEATO, Z.; ARAGÃO, R.. **As TIC e o ensino de línguas**. Universidade Federal de Santa Cruz. Ilhéus: 2012. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SANTOS, Y. do C. W. dos. **O uso de tecnologias no ensino de Língua Estrangeira através da pedagogia de projetos: uma reflexão**. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/105266/000941693.pdf?sequen>

ce=1>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SCHEYERL, D. C. de M.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. EDUFBA, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16424>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; ESPÍRITO SANTO, D. O. do. **A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios (The intercultural perspective to language teaching: proposals and challenges)**. Estudos Linguísticos e Literários, n. 50, 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14816>>. Acesso em: 18 Apr. 2021.

SCHNEIDER, M. N. **Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural**. Contingentia, v. 5, n. 1, 2010. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601Abordagens>>. Acesso em: 18 Apr. 2021.

SEEDHOUSE, P.; HESLOP, P. e KHARRUFA, A. **The Linguacuisine Project: A Cooking-based Language Learning Application**. The Electronic Journal for English as a Second Language, v. 24 n. 1, 2020. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/pdf/ej93/int.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2021.

SEEDHOUSE, P.; HESLOP, P.; PRESTON, A.; PLOETZ, T.; OLIVIER, P.; BALAAM, M.; JACKSON, D. e ALI, S. **The French Digital Kitchen: Implementing Task-Based Language Teaching Beyond the Classroom**. 2014. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/290942209_The_French_Digital_Kitchen_Implementing_Task-Based_Language_Teaching_Beyond_the_Classroom > Acesso em: 10 maio 2021

SILVA, E. S. e OLIVEIRA, D. A. **A abordagem intercultural no ensino de Língua Inglesa: uma experiência de atuação do PIBID no Ensino Fundamental em Jacobina – BA**. Fundamentos e práticas no ensino de língua inglesa: volume II : relatos de experiências [recurso eletrônico] / org. Ilauanna Teles Silva e Davi Alves Oliveira. Alagoinhas: Bordo-Grená, 2019. Dados eletrônicos (pdf). Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/MakeliAldrovandi/publication/336563190_FUNDAMENTOS_E_PRATICAS_NO_ENSINO_DE_LINGUA_INGLESA_-_VOLUME_II_RELATOS_DE_EXPERIENCIAS/links/5da5c978a6fdccdad545ee0b/FUNDAMENTOS-E-PRATICAS-NO-ENSINO-DE-LINGUA-INGLESA-VOLUME-II-RELATOS-DE-EXPERIENCIAS.pdf#page=51>. Acesso em: 18 Apr. 2021.

SOUSA, L. M. F. de e FREITAS, D. D. L. de. **Interculturalidade: uma proposta pedagógica para ser utilizada nas aulas de espanhol através do PIBID**. III Conedu: Congresso Nacional de Educação. Natal, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA16_ID8440_17082016135815.pdf>. Acesso em: 30 ago 2022.

TAVARES, A. P. **Comida afetiva: uma expressão de gosto, hospitalidade e memória**. 2018. 106 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Turismo) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/32829>>.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa [online]. 2005, v. 31, n. 3 Acesso em 01 set. 2021], pp. 443-466. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Epub. 17 Abr. 2006. ISSN 1678-4634.

WALESKO, A. M. H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês**. Curitiba: 2006. Disponível em: <[https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/10383/ANGELA_M_H_WAL E SK?sequence=1](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/10383/ANGELA_M_H_WAL_E_SK?sequence=1)>. Acesso em: 18 Apr. 2021.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses**. Oxford, Oxford University Press, 1976

APÊNDICE A – PRIMEIRA VERSÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Lezione 1

I SAPORI DELLE NOSTRE ORIGINI - OS SABORES DAS NOSSAS ORIGENS

Ti do il benvenuto a questo corso! Te dou as boas-vindas a esse curso!

Esse material foi elaborado como proposta da minha dissertação de mestrado em Letras.

Trata-se de um curso intercultural onde você aprenderá sobre a e através da gastronomia. Isso significa que o objetivo é conhecer aspectos culturais da alimentação na Itália, mas também de colegas do Brasil e, claro, da sua própria cultura alimentar. Por se tratar de um curso intercultural, você encontrará atividades nas duas línguas oficiais dos dois países, Brasil e Itália (Português e Italiano).

Te desejo um ótimo curso, cheio de aprendizado e trocas culturais!

Prof^a. Jéssica Teixeira



Ciao! Sono Jéssica e il mio cibo preferito è il pastel brasiliano. Amo anche i piatti con la patata.



Pelo contexto, o que você acha que significam as seguintes palavras?

- **ciao:**
- **cibo:**
- **anche:**
- **piatti:**
- **patata:**



Scrivere

Parlare!



E tu, chi sei?

E você, quem é?

Qual è il tuo piatto preferito?

Presentati alla classe.

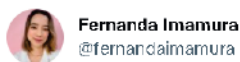
Conosci l'espressione "cibo di conforto"? Secondo te, che cosa significa?

1. As expressões "comida afetiva", "cibo di conforto", "comfort food" são usadas popularmente para se referir a pratos e alimentos que causam uma sensação emocionalmente positiva, frequentemente associadas a situações e/ou pessoas que remetem a boas memórias. Frequentemente, nas redes sociais, os usuários conversam e trocam experiências sobre isso.



Leggere

a) A seguir, você encontra duas publicações da rede social *Twitter*: uma de uma usuária brasileira e outra de uma italiana. Leia as duas publicações e suas respectivas respostas e então realize as atividades propostas.



Fernanda Imamura
@fernandaimamura

Sempre em datas especiais temos comidas que acompanham esses momentos. Aposto que ninguém fala que vai comer "um carbo e uma proteína" pra comemorar o dia dos pais né?
A gente come comida e comida tem memória afetiva, nutriente não. Quais são as suas? 🍕❤️

#nutritwitter

Traduci il Tweet

11:07 AM · 9 ago 2020 · Twitter for Android



Amanda @Amandamodoki · 9 ago 2020

In risposta a @fernandaimamura
Frango assado com batata, farofa e maionese



Fernanda Costa @fccosta1983 · 9 ago 2020

In risposta a @fernandaimamura
Caruru da minha mãe, o melhor do mundo



Cacau @Le_Rhane · 9 ago 2020

In resposta a @fernandaimamura
Vatapá de camarão da minha mãe



M. @hlemos_m · 9 ago 2020

In risposta a @fernandaimamura
Bolinho de bacalhau da minha avó



Malu Bierrenbach @BierrenbachMalu · 9 ago 2020

In resposta a @fernandaimamura
Hoje aqui em casa será rigatoni com ragù de linguça: New comida afetiva pois construída com marido e 2 filhas. Se fosse falar da minha casa de infância...senta q lá vem listão! 🍝❤️



Tetê 🇧🇷🇮🇹🇵🇷 @tt_deandrade · 9 ago 2020

In resposta a @fernandaimamura
Baião de Dois, cuscuz, tapioca, pão com manteiga e café e um prato chamado Maria Isabel que minha mãe fazia, um tipo de risoto.



dôtora sem doutorado @julia_oac · 9 ago 2020

In resposta a @fernandaimamura
Comida clássica de domingo cearense, baião e galetão assado 🍽️





Amelia la fattucchiera
@magicadespell78

Piove e fa freddo (va beh, si capisce guardando fuori), oggi a pranzo faccio di nuovo i frascarelli...

questo è il periodo del confort food secondo me.

Ora mi ha preso una curiosità, qual è il vostro cibo di conforto?

4:13 AM · 23 set 2020 · Twitter for Android



Eadaimon @eadaimon · 23 set 2020

In risposta a @magicadespell78
Vitello tonnato con patatine fritte



Bradipo pigro @Bradipo639 · 23 set 2020

In risposta a @magicadespell78

Mele gialle cotte a pezzetti in pentolino con un filo d'acqua e, volendo, un po' di zucchero (poco). Me le faceva mia nonna materna.



KateFontanelli73 @KateFont73 · 23 set 2020

In risposta a @magicadespell78

Pasta al pomodoro.

Purè di patate. Se poi accanto c'è del pesce fritto, ancora meglio (pranzo della nonna il venerdì).

Latte e biscotti semplici.



Die Go @diegoebasta5 · 23 set 2020

In risposta a @magicadespell78

Fettuccine o maccheroni, più che altro perché me li faceva mia nonna.



Katia S.T. 🇮🇹🇵🇸🇵🇸 #PandadiSinistra @ksnt63 · 23 set 2020

In risposta a @magicadespell78

La polenta 🍲



Asteria 🇮🇹🇵🇸🇵🇸 @AssetAsteria · 23 set 2020

In risposta a @magicadespell78

Le lasagne

b) Conosci tutti questi piatti? Identifica nelle risposte delle persone i nomi dei piatti delle foto seguenti:



Scrivere



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____



Scrivere

c) Há pratos mencionados mais de uma vez nas respostas? Quais?

In Brasile: _____

In Italia: _____

d) Você reparou que várias palavras são usadas pelas pessoas para se referir a tipos diferentes de macarrão? Inclusive, a palavra "maccheroni" é mencionada.

De acordo com o contexto, as palavras "macarrão" e "maccheroni" são sinônimas? Releia as respostas e converse com um(a) colega.

Parlare!



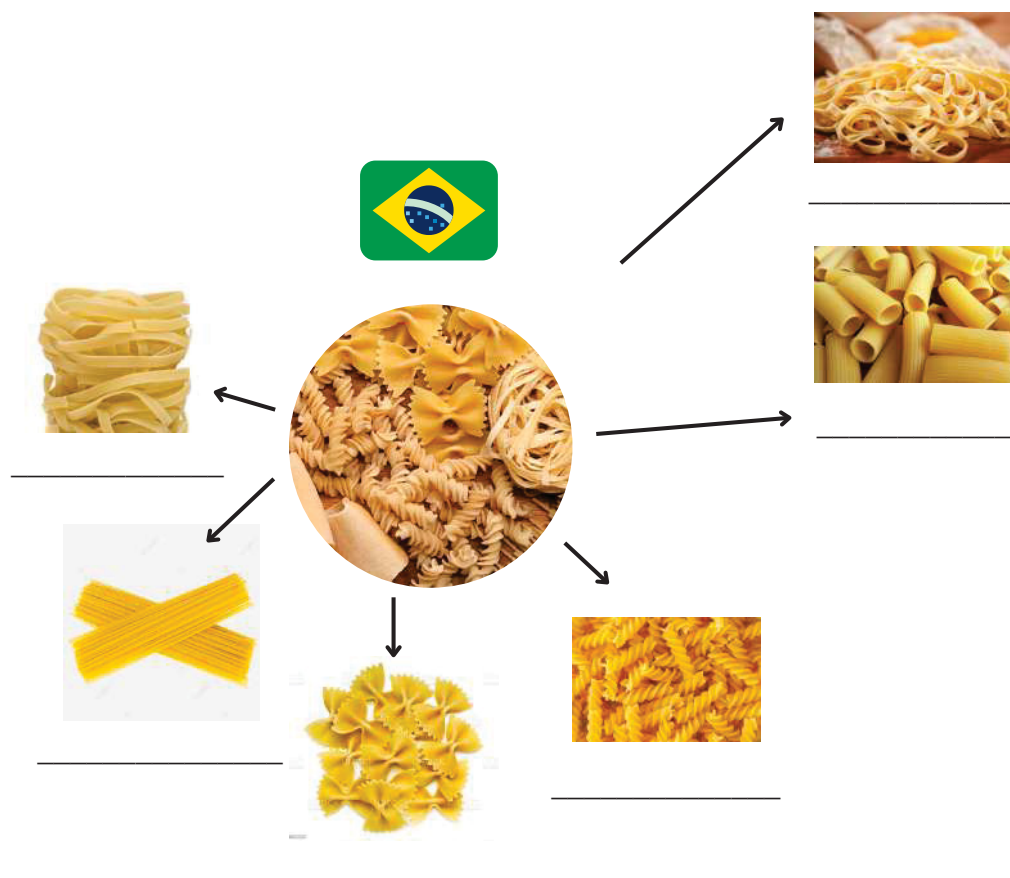
e) Após o debate, complete:

Palavra geral usada para indicar diferentes tipos de massas alimentícias:

In Brasile:

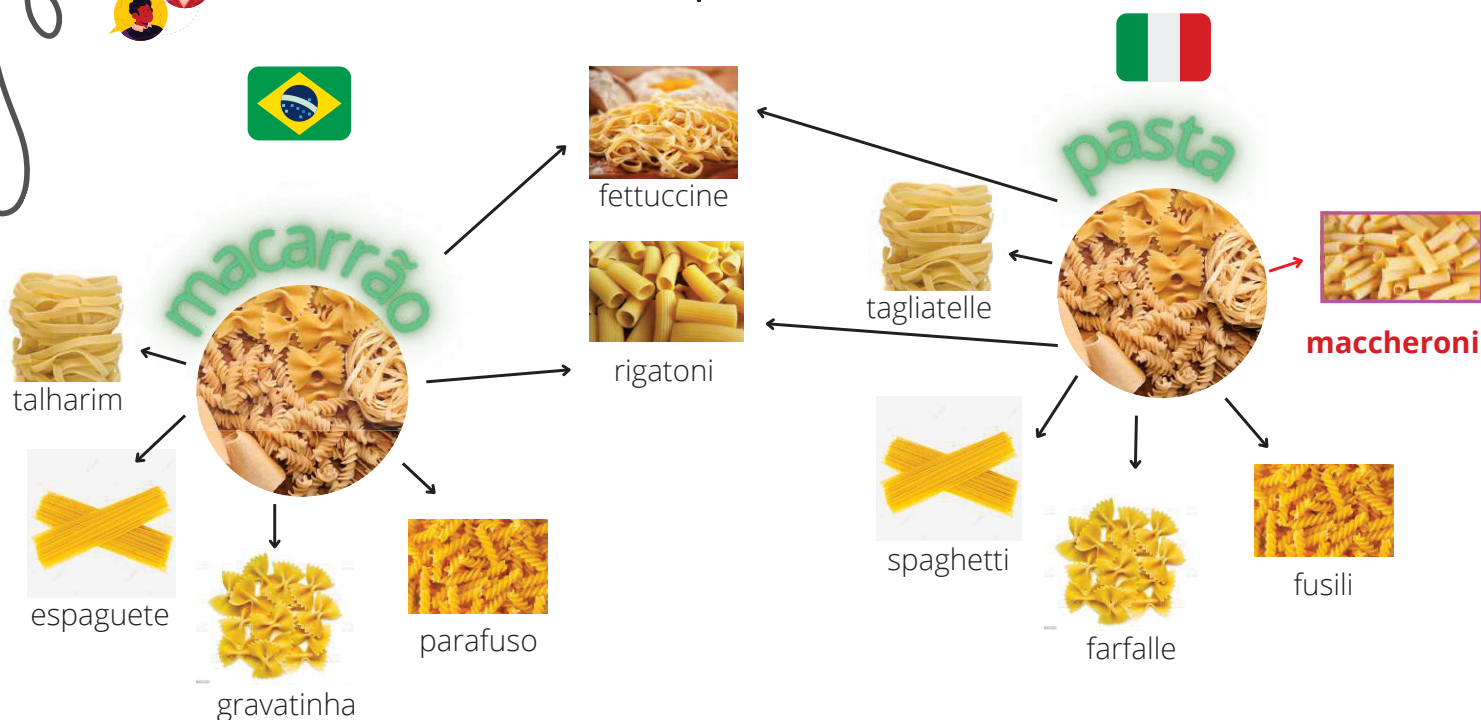
In Italia:

f) Como se chamam os seguintes tipos de massa no Brasil? Complete a imagem.



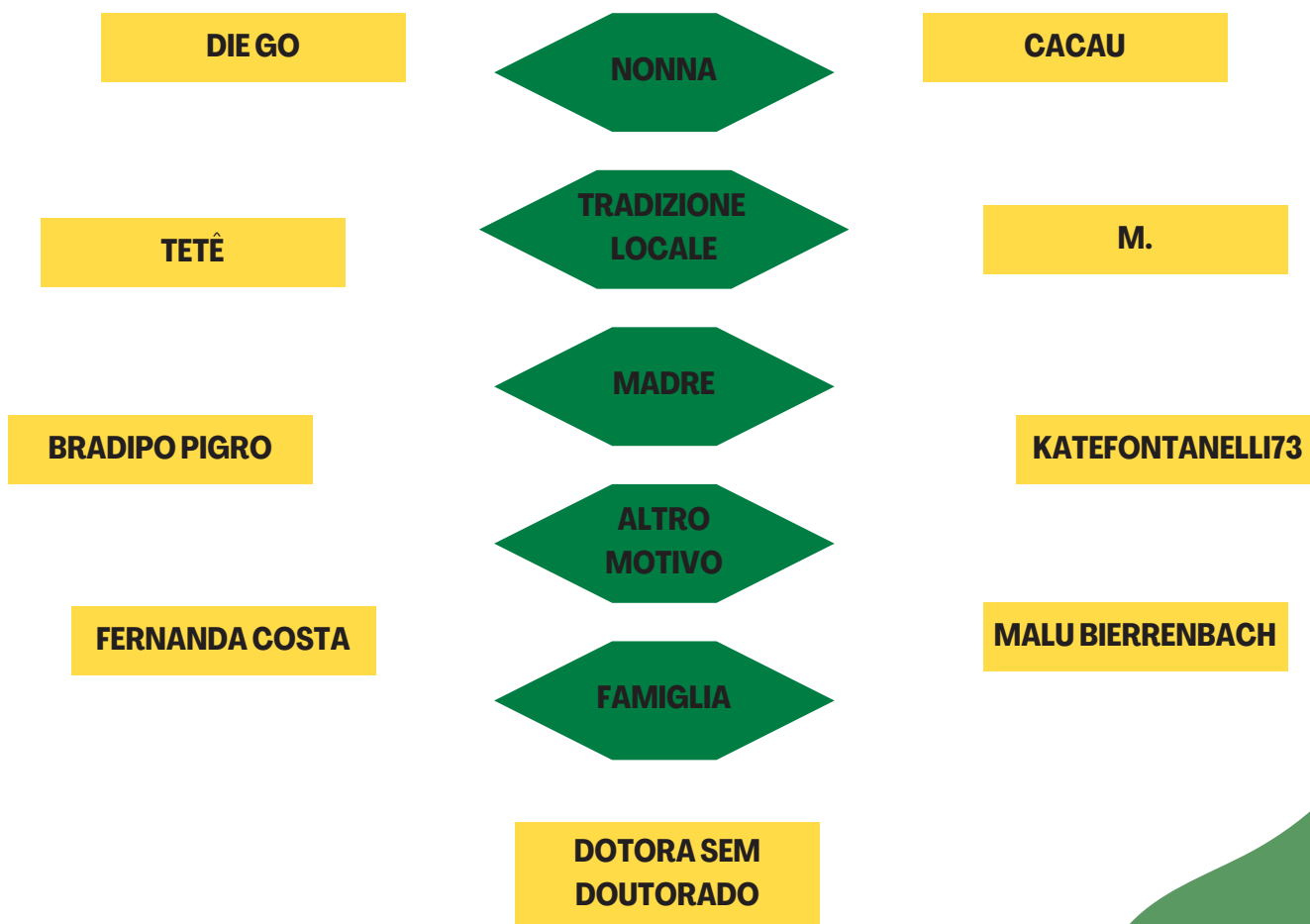
Parlare!

g) Attività in plenum! Observe a figura abaixo e converse com a turma sobre o que vocês entendem.



2. Ritorna alle risposte dei 2tweet dell'esercizio 1.

Alguns usuários explicam o motivo pelo qual os pratos citados são considerados "afetivos"/"di conforto" para eles. Ligue o nome de cada usuário à motivação dada:



3. Il cibo di conforto molte volte è associato all'infanzia e, per questo motivo, è tema frequente di conversazioni.

a) Leggi questo esempio:



Intersexo Transmasculine - Amiel Vieira 🗨️
@ointersexo

...

Quando vc pensa em comida como uma memória afetiva da infância, o que te vem à mente?

[Traduci il Tweet](#)

9:47 AM · 12 mar 2022 · Twitter for Android



Coacci @Coacci · 12 mar

...

In risposta a [@ointersexo](#)

Minha avó fazendo capeletti, passando da tarde inteira na mesa recheando e dobrando um a um na mão

💬 2

↻

❤️ 5

↓

↑

b) No caso acima, Coacci relembra apenas de *ingerir* o alimento citato? Quais sentidos estão associados a essa lembrança de Coacci? Debata com um(a) colega.

c) Osserva le figure e completa il nome dei 5 sensi in italiano con le lettere del quadro.

A	T	G	A	T	I	L	I	O	U
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---



FACCIAMO IL PUNTO

Como vimos anteriormente em diversas das respostas de usuários do *Twitter*, seja no Brasil, seja na Itália, o alimento afetivo frequentemente tem uma relação com o local onde vivemos e/ou com familiares - principalmente mãe e avó.

Além disso, não envolve apenas o ato de mastigar e engolir o alimento, mas todos os nossos sentidos.

"A comida é muito mais do que apenas nutrientes. A comida é história, cultura, família, tradições, afeto, cuidado, identidade."

(Fernanda Iamamura, nutricionista)

4. Parla con un(a) collega: você também tem alguma memória afetiva com alguma comida italiana (como o *capeletti* para Coacci)? Isso se deve a alguma relação familiar? Quais são suas (outras) comidas afetivas/*cibo di conforto*? Elas também estão ligadas a alguma tradição local ou familiar?

Il mio cibo di conforto
è _____
perché _____.

Il mio cibo di conforto
invece è
_____ a causa di
_____.



ADESSO TOCCA A TE!

5. Scrivi una risposta a questi *tweet* parlando un po' dei tuoi cibi di conforto e perché lo sono. Puoi scriverla nella tua lingua di preferenza. Ricorda che in questo *Social Media* è possibile scrivere il massimo di 280 caratteri, quindi una risposta breve.

In risposta a @magicadespell78

Twitta la tua risposta

6. Até agora vimos diversos pratos tipicamente brasileiros e alguns pratos italianos também presentes em diversas culturas do Brasil. Um deles é o prato de "capeletti". Você conhece outros nomes dados a esse prato? Sabe por que existe essa diferença nos nomes?

a) Após conversar com colegas, leia o texto a seguir:



"Engana-se quem pensa tratar-se de três diferentes tipos de massa recheada típicas da Serra Gaúcha. A popularíssima sopa de agnolini, ou tortellini ou capeleti tem raízes e história muito mais longas do que podemos imaginar.

Assim como outros pratos da tradição culinária das regiões da Itália, a receita desta sopa à base de massa recheada veio na bagagem de famílias imigrantes que trouxeram, além da esperança de uma vida melhor, seu modo de comer e preparar alimentos. Daí a diferença de nomenclatura, embora se trate do mesmo prato. Os lombardos o chamam de agnolini, os oriundos da Emilia Romagna, de capeletti ou de tortellini.

Seus ingredientes, além da farinha e ovos para a preparação da massa, incluem carne de frango e gado, temperos como salsa, cebolinha e manjerona, alho, cebola, queijo ralado, noz moscada, sal, canela que, refogados e moídos, compõem o recheio único que caracteriza o prato. Porém, a sua identidade e diferencial, está no formato semelhante a um chapeuzinho. A preparação desta sopa envolve uma técnica culinária apurada e revela uma sofisticação raramente reconhecida entre seus apreciadores. [...]"

Fonte: "Sopa de agnolini, tortellini, capeletti: de onde vem a tradição?", de Maria Beatriz Dal Pont (estudiosa em gastronomia, professora e sommelier de azeites).

Texto completo disponível em: <<https://www.portalbomvivant.com.br/post/sopa-de-agnolini-tortellini-capeletti-de-onde-vem-a-tradi%C3%A7%C3%A3o>>



b) Incontra nella cartina le due regioni menzionate nel testo come originarie dei nomi di questo piatto.

c) Conosci o ti ricordi di qualche città localizzata in queste regioni?

7. Devido à imigração italiana que influenciou culturas em tantos lugares do Brasil, a lembrança de Coacci de sua avó fazendo capeletti é algo que faz parte da identidade de muitas pessoas do Brasil.

Vamos conhecer uma delas e como essa experiência influenciou sua vida?

a) Acesse esse [link](#) e leia o texto.

b) Releia o texto quantas vezes for necessário e reconstrua o resumo da história de Myriam Carvalho e de sua família, colocando em ordem os parágrafos seguintes. O primeiro já está enumerado.

(__) Dopo 3 anni in Europa, è tornata in Brasile ed ha aperto una fabbrica di paste alimentizie, Sanfelice, che vendeva principalmente i capeletti di sua nonna Geracy.

(__) Ai 14 anni, Myriam è andata a vivere con i nonni a Londrina e ha imparato molto sulla culinaria.

(__) Dopo alcuni anni, Myriam ha chiuso il Sanfelice e oggi lavora in un ristorante a Brasilia.

(__) I nonni di Myriam hanno aperto un ristorante tipo buffet dove sua nonna cucinava e suo nonno era il maitre.

(__) Quando sua nonna Geracy si è pensionata, Myriam è andata a Londrina per lavorare al buffet della famiglia.

(__) Nuovamente in Brasile, Myriam si è trasferita a San Paolo, ha fatto il corso universitario di Gestione dell'Ospitalità e ha lavorato in alcuni ristoranti.

(1) Myriam Carvalho è nata nel Paraná e ha passato parte della sua infanzia e adolescenza a Londrina con sua nonna Geracy, figlia di italiani.

(__) Nel 1997, Myriam ha passato un anno a Londra, dove ha fatto diversi lavori e ha imparato sulla cucina kosher, tipo di alimentazione della cultura ebraica.

(__) Myriam e i suoi cugini aiutavano la nonna a fare capeletti in cucina.

(__) Ai 25 anni ha lavorato in un Hotel a Brasília e ai 27 anni ha fatto un corso e uno stage in Italia.

Lezione 2

BISCOITO OU BOLACHA?

1. Osserva le immagini seguenti. Come questi prodotti si chiamano da te?
Scrivi sotto ogni figura il nome per il quale tu conosci questo cibo.

























Leggere

2. In Brasile, alcuni alimenti ricevono nomi diversi dipendendo dalla regione. Molte volte, questa differenza è motivo di discussioni e scherzi tra persone, soprattutto su internet. Leggi il testo seguente:

BRASIL-MULHER

Qual o nome destes pratos juninos onde você mora? Web discute questão crucial

POR: VIX

PUBLICADO 24 JUN 2020 - 11:58 AM EDT | ATUALIZADO 24 JUN 2020 - 11:58 AM EDT



REAÇÕES



COMPARTILHAR

Que alguns pratos ou alimentos recebem nomes diferentes em cada canto do país, isso é fato. Mas você sabia que alguns **pratos juninos** também variam de nome de acordo com a região do Brasil?

Nomes diferentes de pratos juninos levantam debate na web

Nos últimos dias, um tweet da atriz Bruna Marquezine sobre comidas juninas viralizou. Na publicação, a artista falava, justamente, sobre as variações de nomes que alguns pratos recebem de acordo com a região do Brasil em que eles são feitos.

"E vamos de polêmica: qual desses é canjica e qual é curau?", escreveu Marquezine ao publicar uma foto com dois doces feitos a partir do milho.



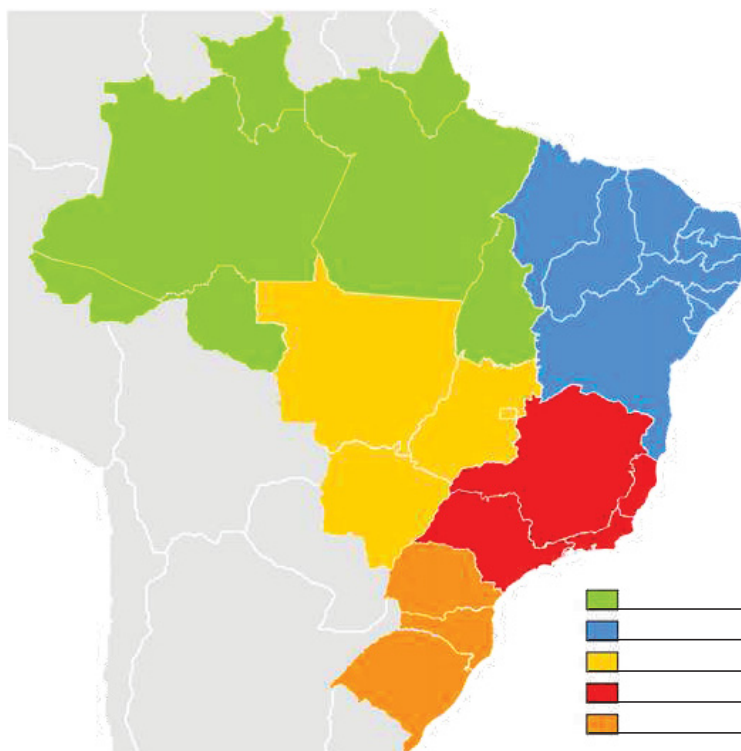
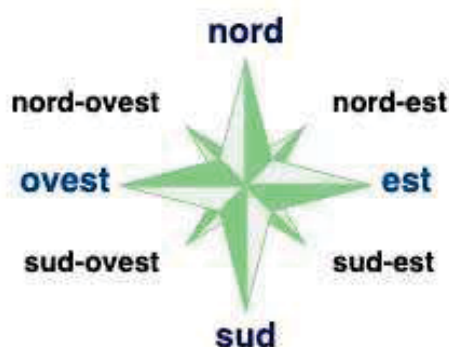
De fato, essa polêmica tem rendido. Dependendo do local do país, por exemplo, o mingau feito de milho verde é chamado de curau ou de canjica.

Geralmente, em estados do Norte e do Nordeste, o nome dado é **canjica**; já no Centro-Oeste, Sul e Sudeste, **curau**.

Já a **canjica** conhecida no Centro-Oeste, Sul e Sudeste, que nada mais é do que o doce de milho branco com caldo adocicado, no Norte e Nordeste é chamada de **mungunzá**.

Fonte: <https://www.mulher.com.br/comportamento/qual-o-nome-destes-pratos-juninos-onde-voce-mora-web-discute-questao-crucial>

3. Osserva il disegno della rosa dei venti che mostra il nome dei punti cardinali in italiano. In base a questa immagine, completa la figura del mappa del Brasile con i nomi delle regioni.



4. Rispondi in base agli esercizi 2 e 3: secondo il testo, in quali regioni brasiliane...



- a) Questo si chiama curau?
- b) Questo si chiama canjica?



- c) Questo si chiama canjica?
- d) Questo si chiama mungunzá?

Parlare!

5. Parla con colleghi: perché, secondo voi, esiste questa varietà di nomi di cibi in Brasile?

Secondo me...
Dal mio punto di vista...
A mio parere...

Dopo, provate a scrivere insieme una frase in italiano. Potete cercare su internet, sui dizionari indicati e chiedere aiuto all'insegnante.

Scrivere

6. Dal vostro punto di vista, questa variazione esiste in altri paesi? E in Italia? Conosci qualche esempio?

7. Uno di questi piatti è conosciuto regionalmente come "maccherone". Secondo te qual è?



Così come in Brasile, in Italia ci sono piatti e alimenti che hanno nomi diversi dipendendo dalla parte d'Italia. Nello stesso modo, alcune parole rappresentano alimenti diversi dipendendo dal posto.

8. Qui sotto abbiamo alcuni alimenti che hanno nomi diversi dipendendo del luogo in Italia. Nella pagina seguente, c'è una cartina d'Italia con le variazioni di nomenclatura degli alimenti delle foto. Ogni colore corrisponde a un alimento. Prova a fare la corrispondenza tra ogni immagine e il colore rappresentato nella cartina.

Per esempio, questo alimento ha diversi nomi. Dipendendo dalla regione, o anche dalla città, ha un nome diverso.



Nella cartina, questo alimento è rappresentato dal colore verde.

Si chiama broccoli di rapa in Calabria;

broccoletti di rapa in Lazio;

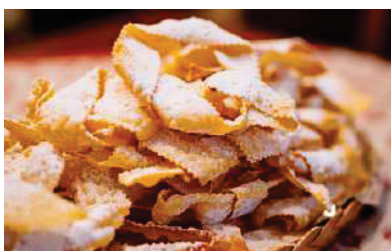
cime di rapa in Puglia;

friarelli in Campania e

rapini in Toscana.



Segui l'esempio di questa pagina per svolgere gli esercizi delle pagine seguenti:





Scrivere

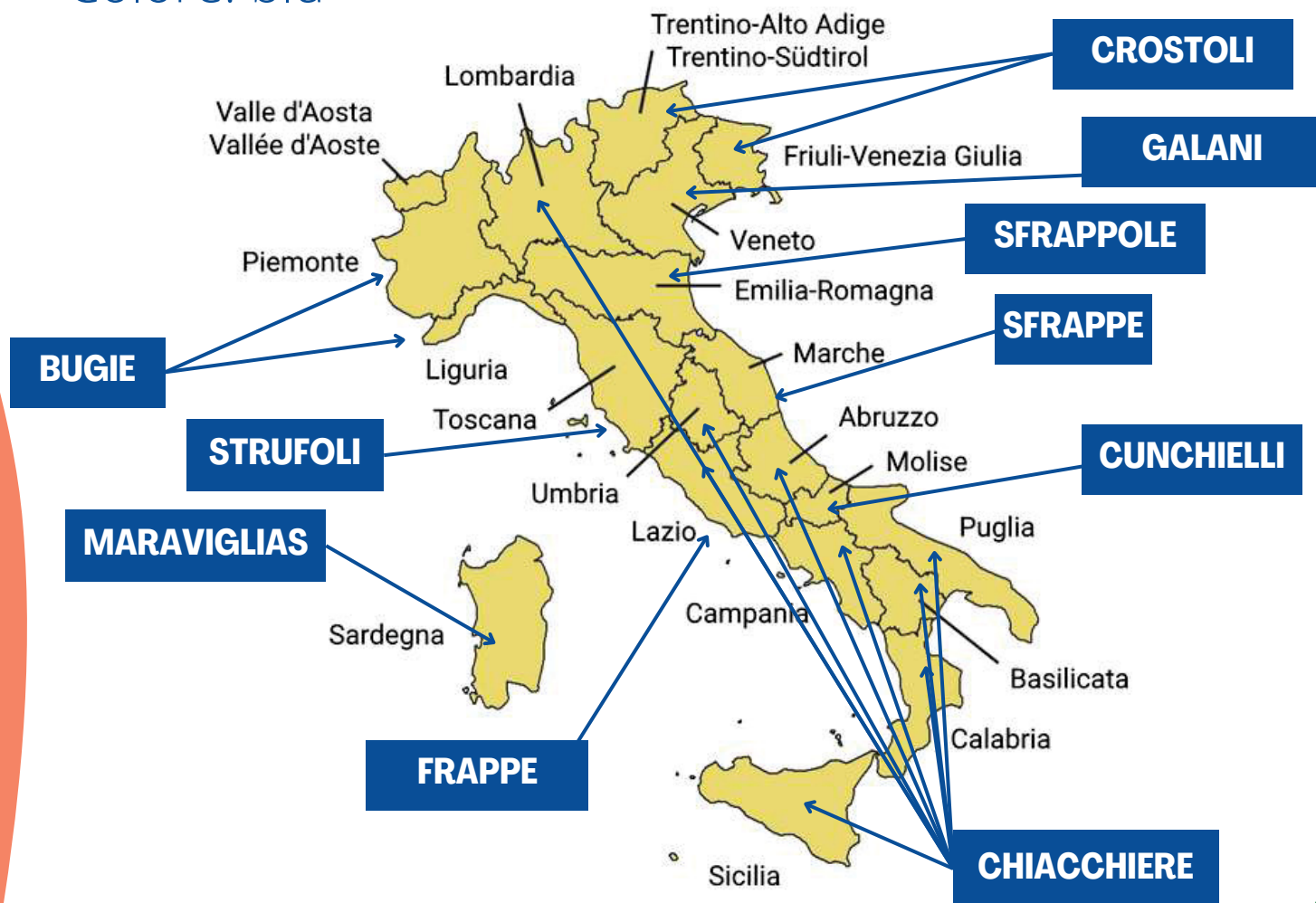
Colore: lilla



Colore: rosso



Colore: blu





Com base nos últimos exercícios,
converse com um(a) colega e
completem a frase: **uma "regione"**
na Itália é equivalente a _____
no Brasil.

- a) uma região
- b) um estado
- c) uma cidade

Quanto conosci dei prodotti tipici italiani?

9. Qui sotto abbiamo una lista con i principali prodotti tipici alimentari di ogni regione italiana. Collega ogni prodotto alla regione corrispondente.

1	Vale D'Aosta		Riso di Baraggia e Tartufo Bianco
2	Piemonte		Mela Alto Adige
3	Liguria		Gongonzola e Melone Mantovano
4	Lombardia		Chianti e Olio Extravergine di Oliva
5	Veneto		Fontina
6	Friuli Venezia Giulia		Oliva Ascolana del Piceno
7	Trentino Alto Adige		Prosciutto di San Daniele
8	Emilia Romagna		Conegliano Valdobbiadene Prosecco e Formaggio Asiago
9	Toscana		Aceto Balsamico di Modena, Prosciutto di Parma e Parmigiano Reggiano
10	Le Marche		Oliva Taggiasca e Basilico Genovese

Continua a collegare ogni prodotto alla regione corrispondente.

11	Umbria		Carciofo Romanesco
12	Abruzzo		Bergamotto di Reggio Calabria
13	Molise		Tartufo Nero di Norcia
14	Lazio		Acciughe sotto sale e Pistacchio Verde di Bronte
15	Campania		Caciocavallo Silano
16	Puglia		Vitellone Bianco dell'Appennino Centrale
17	Basilicata		Pecorino Sardo
18	Calabria		Mozzarella di Bufala Campana, Pasta di Gragnano e Pomodoro San Marzano
19	Sardegna		Agnello del Centro Italia
20	Sicilia		Burrata di Andria

10. Adesso guardiamo un video che si chiama "Prodotti e territori della cucina italiana", pubblicato dal canale Farnesina, il canale ufficiale Youtube del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale d'Italia.

a) Guarda il video la prima volta e verifica le tue risposte dell'esercizio anteriore



Ascoltare!



b) Conosci tutti questi prodotti? Sai cosa fanno? Guarda nuovamente il video e prova a identificare, a partire dalle immagini, di che cosa si trattano.

c) Adesso parla con un(a) collega: quali di questi prodotti conoscevi già? Quali usi nel tuo quotidiano? Se necessario, usate l'aiuto del dizionario o dell'insegnante.

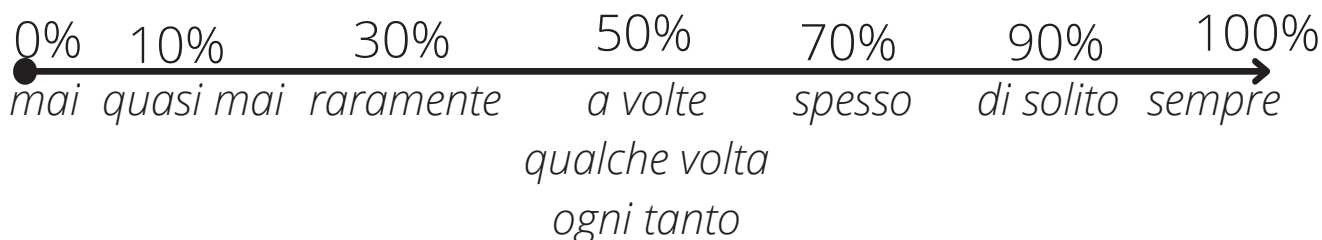
Conosco _____, _____ **e** _____.

Nel mio quotidiano uso _____ **e** _____.

Parlare!



d) Ancora in coppia: conoscete altri prodotti tipici italiani? Quali usate di solito? Quali non consumate mai? Per rispondere, osservate la figura:



Esempio:

Uso sempre l'olio di oliva extravergine e spesso mangio la mozzarella di bufala, ma non mangio mai il gorgonzola.

Quindi i prodotti italiani che uso sono tipici di queste regioni: Toscana e Campania.

e) Ancora in coppia: fra quelli prodotti che non conoscete, quali vi sembrano interessanti? Qualcuno vi ha attirato l'attenzione?

Mi piacerebbe assaggiare _____, che è tipico della regione _____.

Parlare!

11. Lavoro in gruppo: parliamo:

- Quali sono i prodotti tipici della tua città/stato/regione?
- Tutti nel gruppo conoscono questi prodotti? Quelli che li conoscono, li conoscono per lo stesso nome o per un nome diverso?
- Quali prodotti presentati dai tuoi colleghi conoscevi e/o hai già mangiato? Quali sono novità per te?
- Quali prodotti presenti in questa attività ti piacerebbe assaggiare?

COMPITO DI CASA!



Compito

Per concludere, prepara una breve presentazione (2-3 minuti). Usando le informazioni della lezione - e se necessario una ricerca su internet - scegli un prodotto tipico italiano e un brasiliano e presenta ai colleghi nel prossimo incontro.

La presentazione deve contenere:

- foto dei prodotti
- origine (Italia/Brasile + città/stato/regione)
- esistono variazioni geografiche del nome dentro il paese di origine?
- Conosci questo prodotto? Ti piace o ti piacerebbe assaggiarlo?

APÊNDICE B – SEGUNDA VERSÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

I sapori nel nostro cuore

1. Ogni persona ha un piatto preferito. I paragrafi seguenti descrivono il cibo preferito di alcune persone famose. Leggili e indica quale immagine corrisponde al piatto descritto nel testo.

(adattato da: <https://www.msn.com/it-it/foodanddrink/notizie/riesci-a-indovinare-il-piatto-preferito-di-queste-celebrit%C3%A0/ss-AA15iARj#image=40>)



Cameron Diaz ha un piatto preferito che è anche il preferito di migliaia di persone in tutto il mondo: le patatine fritte! Nessuno conosce con certezza la sua origine, ma sappiamo che sono amate in tutto il mondo!

Qual è il cibo preferito di Cameron Diaz?

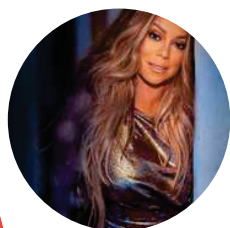
1



2



3



La cantante, cantautrice e attrice Mariah Carey è anche una fan di un piatto che piace a molte persone in tutto il mondo: lei è una mega fan della pizza.

Qual è il cibo preferito di Mariah Carey?

1



2



3



Emma Watson, la nostra cara Ermione della saga di Harry Potter, adora il cibo messicano, ma il suo piatto preferito sono le tortillas con uova e guacamole!

Qual è il cibo preferito di Emma Watson?

1



2



3





Gisele Bündchen, la modella brasiliana mantiene una dieta molto sana. La foto dà un indizio, ma non è un vero spoiler sul suo piatto preferito... Se pensavi fosse manioca, ti sbagliavi! Lei ama le insalate e le verdure (in particolare se biologiche).

Qual è il cibo preferito di Gisele Bündchen?

1



2



3



Il detentore del record di medaglie olimpiche Michael Phelps mantiene una dieta da atleta e ha le sue preferenze: pasta al sugo di pomodoro e un sandwich al prosciutto e formaggio!

Quale di questi è uno dei piatti preferiti di Michael Phelps?

1



2



3



Julia Roberts, l'attrice dal sorriso più accattivante e famoso di Hollywood, ha preferenze ed idee molto interessanti sul cibo... Ma qual è il suo piatto preferito? Julia Roberts ama l'insalata, soprattutto con il pollo.

Qual è il cibo preferito di Julia Roberts?

1



2



3



Anche Justin Bieber ha il suo piatto preferito e vi garantiamo che molti italiani sono d'accordo con lui! Justin Bieber ama la pasta in generale, ma il piatto per lui irresistibile sono gli spaghetti al ragù!

Qual è il cibo preferito di Justin Bieber?

1



2



3



Qual è il cibo preferito di Kate Middleton?



-
-
-

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. In the bottom right corner, there is a green decorative element consisting of two curved lines forming a partial circle or corner shape. The overall appearance is that of a clean, unused piece of stationery.

f) Esprimi i tuoi gusti: completa il quadro secondo le tue preferenze riguardo ogni alimento del glossario.

 Mi piace!	 Non mi piace tanto...	 Non mi piace!

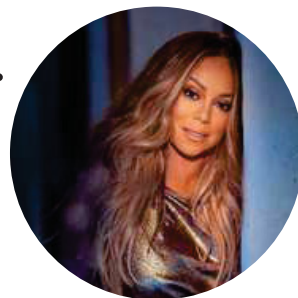
2. Leggi i fumetti e completa con il nome del cibo preferito di ogni persona:



Il mio nome è
Cameron Diaz e molte
persone amano il mio
piatto preferito: le
_____.



Sono Mariah Carrey e
anche il mio cibo
preferito è molto
popolare: amo la _____.



Mi chiamo Gisele
Bündchen, mi piace
mangiare le _____
e le _____.



Sono Emma Watson e il
cibo messicano mi piace
da morire! Amo mangiare
un piatto di _____ con
_____.



Mi chiamo Michael Phelps e
non posso decidere qual è il
mio cibo preferito. Mi piace
mangiare la _____
e il _____.



E tu, chi sei?

**Scrivi un piccolo paragrafo con la tua
presentazione e il tuo cibo preferito.**

Attività in plenum: presentati ai tuoi compagni e alle tue compagne della classe.

3. **Discutiamo: con un(a) compagno(a), rispondi a queste domande oralmente. Parlate in italiano quando possibile, ma potete usare il portoghese quando necessario.**

- a) Nell'attività precedente, c'è qualche persona italiana?
- b) Fra i piatti menzionati, quali sono italiani?
- c) Perché, secondo te, alcuni piatti italiani sono preferiti di persone che non sono italiane?
- d) Qual è l'origine del tuo cibo preferito? Perché?

4. **Di quali parole ti ricordi quando pensi a "cibo"?**

- a) Scrivi almeno 3 parole alle quali hai pensato. Puoi usare il dizionario.

- b) Parla con alcuni colleghi di classe per sapere quali parole hanno scritto. Aggiungi alla tua lista quelle con cui sei d'accordo.

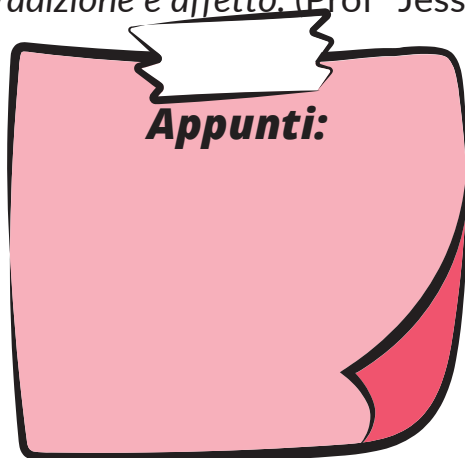
- c) Leggi la frase qui sotto:

"A comida é muito mais do que apenas nutrientes. A comida é história, cultura, família, tradições, afeto, cuidado, identidade."
(Fernanda Iamamura, nutricionista)

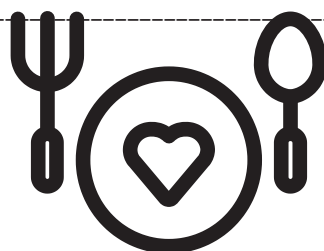
Le parole citate da Fernanda Iamamura erano nella tua lista? Quali erano e quali non erano? Scrivi la tua risposta.

- d) Parla con un(a) compagno(a): come potete illustrare questa definizione di "cibo" con le vostre abitudini alimentari? L'italiano e il portoghese sono benvenuti in questa discussione.

Per esempio: *Esiste un piatto di patate gratinate che mio fratello ama e che mangiamo solo a Natale, perché quando ero all'università vivevo lontano dalla mia famiglia e quando tornavo in vacanza cucinavo questo piatto per la cena di Natale. Questo mi ricorda famiglia, tradizione e affetto.* (Profª Jéssica Teixeira)



Conosci l'espressione "cibo di conforto"?
Secondo te, che cosa significa? Scrivi quello che pensi - puoi scrivere in portoghese o in italiano.



5. Leggi il testo e verifica se la tua concezione è corretta:

Secondo l'Enciclopedia Digitale di Culture e Politiche Alimentari

"Con il termine inglese "Comfort food", sempre più in voga anche in Italia, si indicano gli alimenti o i piatti che pervadono di un senso di piacere chi li consuma, che soddisfano un bisogno emotivo e sono noti per la sensazione di benessere che regalano al corpo. L'aggettivo inglese "comfort" si presta a più interpretazioni: dalla capacità del cibo di confortare, consolare, coccolare a quella di ristorare: insomma di rendere felici."

a) Per comprendere meglio il testo, completa le frasi con l'opzione corretta:

- Il termine "comfort food" è un'espressione in inglese che...
 - ... significa "cibo di conforto" e è in moda in Italia.
 - ... significa "cibo che fa bene alla salute " e non è usato in Italia.
- La persona che consuma un cibo di conforto sente...
 - ...allegria e motivazione.
 - ...piacere e benessere.
- Il cibo di conforto...
 - ... è importante per le emozioni, ma non per la salute fisica.
 - ... è capace di ristorare il corpo e fare bene anche emozionalmente.

b) Identifica, sottolinea nel testo e copia la traduzione di ogni parola qui sotto:

- | | |
|---------------------|-----------------------------|
| • termo _____ | • bem-estar _____ |
| • mais _____ | • presenteiam _____ |
| • também _____ | • mimar _____ |
| • sensação _____ | • restaurar, nutrir _____ |
| • prazer _____ | • enfim _____ |
| • necessidade _____ | • tornar, transformar _____ |

6. Di seguito, ci sono due pubblicazioni della piattaforma Twitter: una di un'utente brasiliana (la nutrizionista Fernanda Imamura) e l'altra di un'utente italiana (Amelia).

Leggi i due post e le rispettive risposte e poi svolgi le attività proposte.

Post 1:

Fernanda Imamura
@fernandaimamura

Sempre em datas especiais temos comidas que acompanham esses momentos. Aposto que ninguém fala que vai comer "um carbo e uma proteína" pra comemorar o dia dos pais né?
A gente come comida e comida tem memória afetiva, nutriente não. Quais são as suas? 🥰

#nutritwitter

Traduci il Tweet

11:07 AM · 9 ago 2020 · Twitter for Android

Amanda @Amandamodoki · 9 ago 2020
In risposta a @fernandaimamura
Frango assado com batata, farofa e maionese

Fernanda Costa @fccosta1983 · 9 ago 2020
In risposta a @fernandaimamura
Caruru da minha mae, o melhor do mundo

Cacau @Le_Rhane · 9 ago 2020
In risposta a @fernandaimamura
Vatapá de camarão da minha mãe

M. @hlemos_m · 9 ago 2020
In risposta a @fernandaimamura
Bolinho de bacalhau da minha avó

Malu Bierrenbach @BierrenbachMalu · 9 ago 2020
In risposta a @fernandaimamura
Hoje aqui em casa será rigatoni com ragù de lingua: New comida afetiva pois construída com marido e 2 filhas. Se fosse falar da minha casa de infância...senta q lá vem listão! 🥰🥰

Tetê 📍🇧🇷 @tt_deandrade · 9 ago 2020
In risposta a @fernandaimamura
Baião de Dois, cuscuz, tapioca, pão com manteiga e café e um prato chamado Maria Isabel que minha mãe fazia, um tipo de risoto.

dôtor sem doutorado @julia_oac · 9 ago 2020
In risposta a @fernandaimamura
Comida clássica de domingo cearense, baião e galeto assado 🥰

Post 2:

Amelia la fattucchiera
@magicadespell78

Piove e fa freddo (va beh, si capisce guardando fuori), oggi a pranzo faccio di nuovo i frascarelli...

questo è il periodo del confort food secondo me.

Ora mi ha preso una curiosità, qual è il vostro cibo di conforto?

4:13 AM · 23 set 2020 · Twitter for Android

Katia S.T. 🇮🇹🇮🇹 #PandadiSinistra @ksnt63 · 23 set 2020
In risposta a @magicadespell78
La polenta 🍲

Asteria 🇮🇹🇮🇹🇮🇹🇮🇹 @AssetAsteria · 23 set 2020
In risposta a @magicadespell78
Le lasagne

Eadaimon 🇮🇹🇮🇹 @eadaimon · 23 set 2020
In risposta a @magicadespell78
Vitello tonnato con patatine fritte 🍷

Bradipo pigro @Bradipo639 · 23 set 2020
In risposta a @magicadespell78
Mele gialle cotte a pezzetti in pentolino con un filo d'acqua e, volendo, un po' di zucchero (poco). Me le faceva mia nonna materna.

KateFontanelli73 🇮🇹🇮🇹 @KateFont73 · 23 set 2020
In risposta a @magicadespell78
Pasta al pomodoro.
Purè di patate. Se poi accanto c'è del pesce fritto, ancora meglio (pranzo della nonna il venerdì).
Latte e biscotti semplici.

Die Go 🇮🇹🇮🇹 @diegoebasta5 · 23 set 2020
In risposta a @magicadespell78
Fettuccine o maccheroni, più che altro perché me li faceva mia nonna.

b) Unisciti a un(a) compagno(a) e identificate nelle risposte delle persone i nomi dei piatti delle foto seguenti. Per ogni piatto identificato, discutete se lo conoscete o no e se vi piace o non vi piace.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____

c) Ci sono piatti menzionati più di una volta nelle risposte? Elencate quelli che trovate nei post.

In Brasile: _____

In Italia: _____

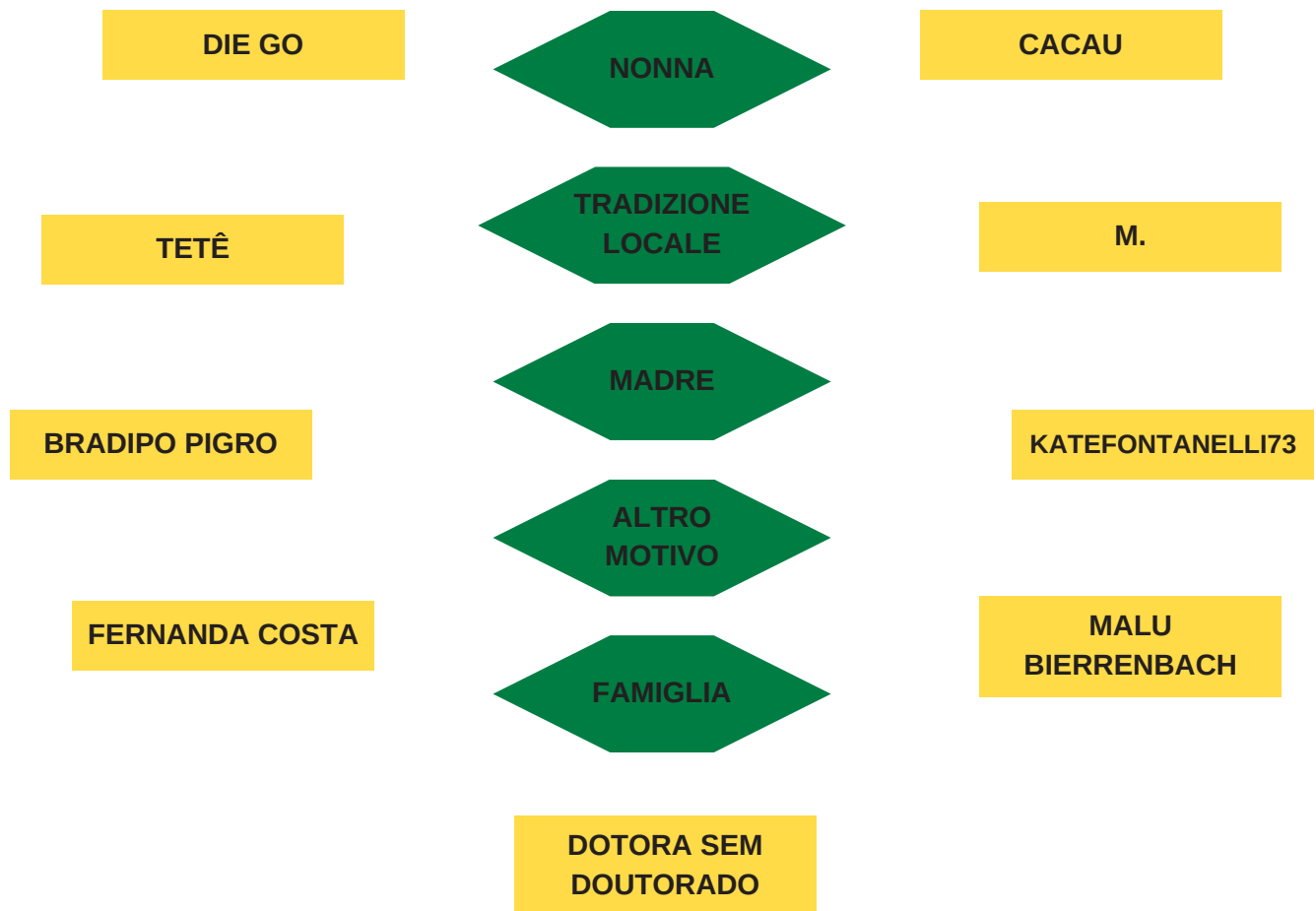
d) Discutete oralmente:

- I vostri cibi di conforto sono menzionati nei tweet che abbiamo studiato?
- Secondo voi, perché alcuni piatti sono menzionati solo una volta e altri lo sono più volte?

7. Ritorna alle risposte dei 2 tweet dell'esercizio precedente. Alcuni utenti spiegano per quale motivo il piatto citato è il loro cibo di conforto/comida afetiva.

a) Rileggi i post e le risposte e compagno(a) il nome di ogni persona alla motivazione del suo *comfort food*:

Nei quadri **gialli** ci sono i nomi degli utenti, mentre nelle forme **verdi** sono le motivazioni.



b) Nell'attività 7.d hai indicato il tuo cibo di conforto. Esiste una motivazione per questo?

- nonna
- tradizione locale
- madre
- famiglia (figli, partner romantico)
- altro motivo

8. Parla con un(a) compagno(a):

- Anche tu hai qualche memoria affettiva con qualche cibo italiano (come i *capeletti* per Coacci)? Questo è motivato per qualche rapporto familiare?
- Quali sono i tuoi altri cibi di conforto/*comidas afetivas*? Sono anche legate a qualche tradizione locale o familiare?

Il mio cibo di conforto è
la pizza
perché la mangio
sempre con i miei amici

Il mio cibo di conforto
invece è la torta al
cioccolato a causa di
mia madre che la
faceva quando io ero
bambino

Anche il mio cibo di
conforto è
la pizza
per il fatto che
è un piatto tipico
della mia città.



ADESSO TOCCA A TE!

9. Scrivi una risposta a questi *tweet* parlando un po' dei tuoi cibi di conforto e perché lo sono. Puoi scriverla nella tua lingua di preferenza.

Ricorda che in questo *Social Media* è possibile scrivere il massimo di 280 caratteri, quindi una risposta breve.

In risposta a [@magicadespell78](#)

Twitta la tua risposta



Rispondi

Lezione 2

Cibo di ieri, cibo di oggi

1. Nella Lezione 1, abbiamo visto qual è il piatto preferito e il cibo di conforto di diverse persone.

Il cibo di conforto molte volte è associato all'infanzia e, per questo motivo, è tema frequente di conversazioni.

a) Leggi questo esempio in un altro tweet:



b) Parla con un(a) compagno(a):

- In questo caso, Coacci ricorda solo di *ingerire* l'alimento citato?
- Quali sensi sono associati a questo ricordo di Coacci?

c) Osserva le figure e completa il nome dei 5 sensi in italiano con le lettere del quadro.

A T G A T I L I O U



d) Pensando ancora al racconto di Coacci, copia dal tweet la frase o espressione che illustra come ogni senso è legato a questo ricordo.

e) Hai una memoria affettiva con il tuo cibo di conforto o con un altro piatto? Come i 5 sensi sono legati a questo tuo ricordo? Scrivi accanto a ogni senso una parola/espressione/frase che dimostri un ricordo legato al tuo cibo di conforto.

- udito: _____
- olfatto: _____
- tatto: _____
- gusto: _____
- visto: _____

2. Coacci afferma che il piatto che le ricorda l'infanzia sono i *capeletti* (*cappelletti*, nella scrittura italiana). Conosci questo piatto?

a) Quale delle seguenti foto è un piatto di cappelletti?



a



b



c

b) Sai come si chiamano gli altri piatti dell'item (a)? Se sì, scrivi.

c) E in portoghese, sai come si chiamano? Elenca qui sotto.

3. Nella lezione 1, l'utente Diego menziona due piatti. Rillegi il suo tweet:



Die Go  @diegoebasta5 · 23 set 2020

In risposta a @magicadespell78

Fettuccine o maccheroni, più che altro perché me li faceva mia nonna.

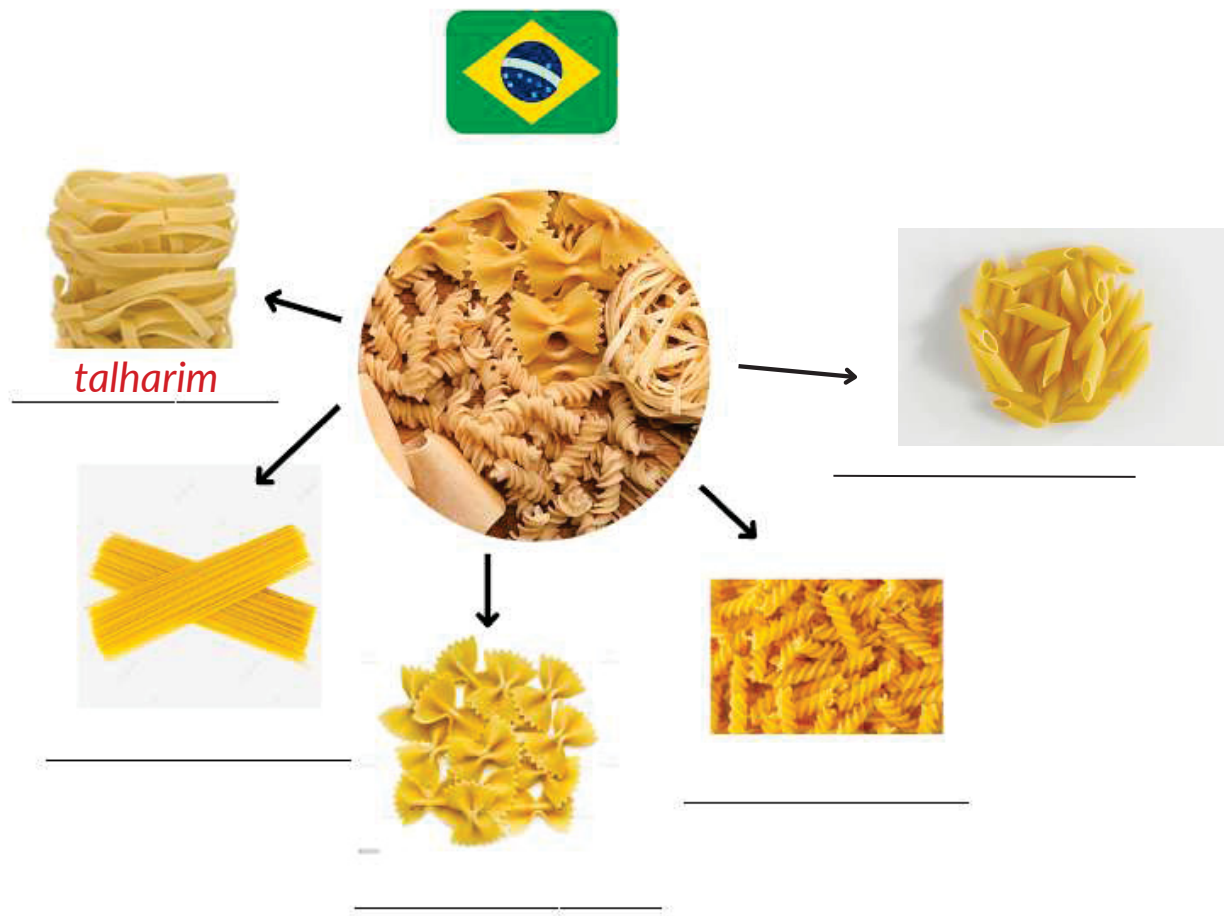


a) Conosci questi due cibi menzionati da Diego? Cosa sono? Cosa hanno in comune? Scrivi la risposta, provando a spiegare con le tue parole.

b) Secondo te, in base a quello che abbiamo già studiato, le parole "macarrão" (del portoghese) e "maccherone" (dell'italiano) sono equivalenti? Le due parole hanno un significato uguale? Dibatti oralmente con un(a) compagno(a).

c) In Brasile, quando pensiamo a "macarrão", pensiamo anche ai suoi diversi tipi. Ancora a coppie, completate l'immagine qui sotto con i nomi di alcuni tipi di "macarrão" popolari in Brasile, come nell'esempio:

macarrão

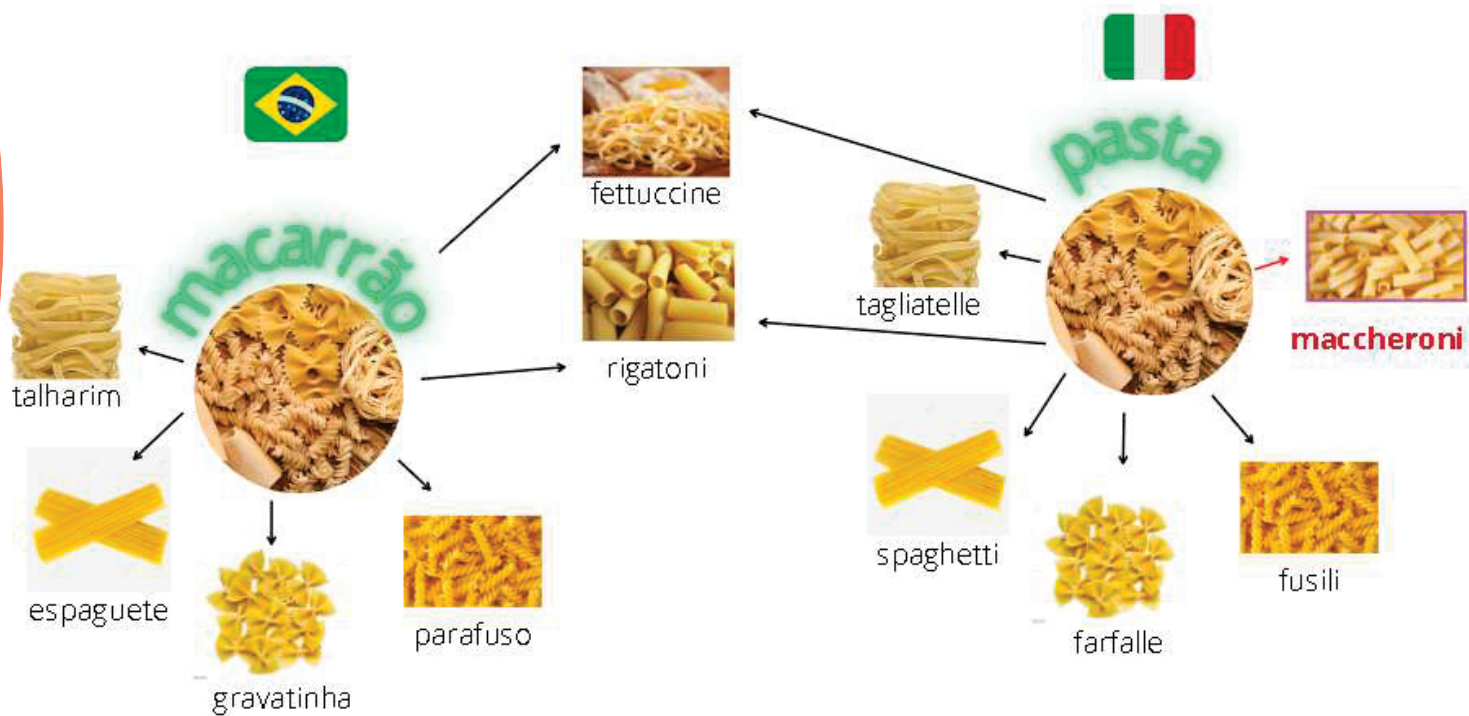


d) Ancora insieme allo(a) stesso(a) compagno(a) di classe, rispondete: secondo voi, qual è il nome che si dà *in italiano* a questo gruppo di cibo, che in Brasile si chiama "macarrão"?

- maccarone
- pasta
- massa
- maccheroni



4. Osserva attentamente l'immagine seguente:



Partendo dalle immagini, completa ognuna delle frasi sotto con le parole che consideri appropriate.

a) La parola "macarrão", del portoghese, è equivalente in italiano alla parola _____.

b) La parola _____ in Brasile indica il gruppo di diversi tipi di pasta, mentre in Italia la parola _____ ha un significato diverso, perché è un TIPO di pasta, come spaghetti, penne e farfalle.

c) Nella figura, ci sono due esempi di *pasta/macarrão* che hanno il nome uguale in Brasile e in Italia: _____ e _____.

d) Alcuni esempi di tipi di pasta in Italia sono: _____, _____, _____ e _____.

e) Alcuni esempi di tipi di macarrão in Brasile sono: _____, _____, _____ e _____.

5. Parla con un(a) compagno(a):

- Qual è il tuo tipo di pasta preferito?
- Qual è il tipo di pasta che mangi più frequentemente?
- C'è qualche tipo di pasta che non ti piace?
- Qual è la tua ricetta preferita con la pasta? Con quale tipo di pasta si può farla?



6. Finora abbiamo visto diversi piatti tipicamente brasiliani e alcuni piatti italiani che sono presenti in diverse culture del Brasile. Uno di questi è il piatto di *cappelletti*.

a) Tu conosci altri nomi dati a questo piatto?

Quali? _____

b) Sai il motivo per il quale esiste questa differenza di nomenclatura?



7. Maria Beatriz Dal Pont è una donna brasiliana studiosa in gastronomia, professoressa e sommelier di olio di oliva. Lei ha scritto un testo per il sito "BonVivant" chiamato "Sopa de agnolini, tortellini, capeletti: de onde vem a tradição?", dove discorre un po' su questi piatti tipici italiani molto presenti in Brasile.



a) Leggi un brano di questo testo:

"Engana-se quem pensa tratar-se de três diferentes tipos de massa recheada típicas da Serra Gaúcha. A popularíssima sopa de agnolini, ou tortellini ou capeleti tem raízes e história muito mais longas do que podemos imaginar.

Assim como outros pratos da tradição culinária das regiões da Itália, a receita desta sopa à base de massa recheada veio na bagagem de famílias imigrantes que trouxeram, além da esperança de uma vida melhor, seu modo de comer e preparar alimentos. Daí a diferença de nomenclatura, embora se trate do mesmo prato. Os lombardos o chamam de agnolini, os oriundos da Emilia Romagna, de capeletti ou de tortellini.

Seus ingredientes, além da farinha e ovos para a preparação da massa, incluem carne de frango e gado, temperos como salsa, cebolinha e manjerona, alho, cebola, queijo ralado, noz moscada, sal, canela que, refogados e moídos, compõem o recheio único que caracteriza o prato. Porém, a sua identidade e diferencial, está no formato semelhante a um chapeuzinho. A preparação desta sopa envolve uma técnica culinária apurada e revela uma sofisticação raramente reconhecida entre seus apreciadores. [...]"

Testo completo disponibile su: <<https://www.portalbonvivant.com.br/post/sopa-de-agnolini-tortellini-capeletti-de-onde-vem-a-tradi%C3%A7%C3%A3o>>

b) Sottolinea nel testo e trascrivi:

- i. le variazioni di nomi di questo piatto
- ii. le caratteristiche di questo alimento
- iii. il luogo in Brasile dove questo piatto è popolare
- iv. le origini di questo piatto dentro l'Italia

c) Trova nella cartina e indica le due regioni menzionate nel testo come originarie dei nomi di questo piatto.



d) Ti ricordi di qualche città che si trova in queste regioni? Fai una ricerca online e scrivi il nome di alcune città che si trovano in Lombardia e in Emilia-Romagna:

8. Considerando le nostre discussioni nelle lezioni 1 e 2, completa il paragrafo seguente con le parole del quadro:

masticare

nonna

cibo di conforto

famiglia

identità

immigrazione

culture

sensi

Come abbiamo visto in diverse risposte di utenti del Twitter, sia in Brasile, sia in Italia, il _____ frequentemente viene associato al luogo dove viviamo e/o con la _____, principalmente madre e nonna.

Inoltre, mangiare non riguarda solo l'azione di _____ e deglutire l'alimento, ma tutti i _____ del nostro corpo.

Grazie all'_____ italiana che ha influenzato diverse _____ in tante parti del Brasile, il ricordo di Coacci di sua _____ a fare i cappelletti è un esempio di una cosa che fa parte dell'_____ di tante persone in Brasile.

9. Osserva attentamente l'immagine seguente, che precede un testo, e rispondi alle domande:

Q **CORREIO BRAZILIENSE** Revista do Correio

ENCONTRO COM O CHEF

Com raiz italiana, chef paranaense traz suas influências para Brasília

Sob influência da avó, filha de italianos, chef paranaense se especializa em cozinhas de grandes restaurantes

SN Sibeles Negromonte

Postado em 18/07/2021 09:00

a) Che tipo di testo è?

() un racconto di viaggio () un articolo di giornale () un curriculum

b) Dove il testo è stato pubblicato?

() su un giornale stampato () su un blog personale () su un giornale online

c) Chi ha scritto il testo? _____

d) Quando il testo è stato pubblicato? _____

- e) Il testo è stato pubblicato in Brasile o in Italia? _____
- f) Fai un'ipotesi: secondo te quale sarà il tema principale del testo che seguirà queste informazioni?
- _____
- _____
- _____

- g) Adesso leggi il brano del testo per verificare la tua ipotesi:

Q **CORREIO BRAZILIENSE** Revista do Correio

ENCONTRO COM O CHEF

Com raiz italiana, chef paranaense traz suas influências para Brasília

Sob influência da avó, filha de italianos, chef paranaense se especializa em cozinhas de grandes restaurantes

SN Sibele Negromonte

Postado em 18/07/2021 09:00



(crédito: Luis Fernando Magalhães/Divulgação)

A gastronomia entrou na vida de Myriam Carvalho ainda na infância, sob a forte influência da avó Geracy. Filha de italianos, a matriarca se mudou cedo para Londrina, no interior do Paraná, cidade que ajudou a fundar, ao lado do marido.

“Uma das minhas melhores lembranças é na cozinha da minha avó, ao lado dos meus primos, ajudando a fechar capelete”, lembra.

“Meu avô trabalhava em uma loja de departamentos, vendendo sapatos, e, nas horas vagas, fazia bico de garçom. Eles, então, decidiram abrir um bufê com capacidade para 500 pessoas: minha avó era a cozinheira; e meu avô, o maitre.”

Aos 14 anos, Myriam, que vivia com os pais em Curitiba, pediu para morar com os avós em Londrina. Durante um ano, ajudou a dona Geracy com os eventos do bufê e aprendeu muito sobre a arte da culinária. Quando faltavam seis meses para concluir o ensino médio, em 1997, ela mudou-se para Londres, para estudar inglês e trabalhar como au pair (espécie de intercâmbio). Como os patrões eram judeus, Myriam aprendeu técnicas da cozinha kosher. Também ganhou experiência com outras gastronomias. A experiência para a jovem foi incrível, mas ela precisava se profissionalizar.

Depois de um ano em terras britânicas, voltou para o Brasil e foi cursar hotelaria em Bragança Paulista (SP). Durante os quatro anos de faculdade, fez vários estágios, sempre em cozinhas de hotéis, pousadas e restaurantes. Formada, surgiu a oportunidade de trabalhar com o renomado chef Sergio Arno, em São Paulo. “A experiência me abriu muitas portas.”

Como estava prestes a completar 80 anos, dona Geracy decidiu se aposentar. Myriam, então, voltou para Londrina para ajudar no processo de encerramento do bufê. “Eu e duas primas passamos o ano de 2004 cumprindo os contratos ainda existentes. Depois, o negócio foi arrendado para outra família.”

Formação internacional

Em março de 2005, surgiu o convite do proprietário do Complexo Brasil 21 para a chef assumir a gerência operacional de alimentos do Hotel Meliá, em Brasília. “Na época, eu tinha apenas 25 anos e uma responsabilidade enorme nas mãos.” Mas ela não só deu conta do trabalho, como, dois anos depois, surgiu a oportunidade de estudar em uma escola técnica de gastronomia em Serramazzone, na Itália. Foram oito meses de intenso aprendizado. Fez estágio no restaurante modelo da escola, em um hotel em Milano Marittima (vila costeira próxima ao município de Cervia) e participou de eventos locais. Concluído o curso e graças ao seu trabalho no Meliá Brasília, conseguiu uma oportunidade de emprego na unidade do hotel em Madri.

E, assim, passou três anos morando na Europa. A saudade da família, porém, apertou e Myriam voltou, no final de 2009, ao Brasil. Mais uma vez, foi convidada a trabalhar no Complexo Brasil 21, que, então, contava com quatro restaurantes e um centro de convenções. Só que, desta vez, sua passagem seria mais curta: incentivada pelos clientes e pela família, abriu uma fábrica de massas artesanais, a Sanfelice, que tinha como carro-chefe o capelete da vó Gera.

O negócio cresceu e a Sanfelice virou uma cantina, na Asa Sul, que fez muito sucesso. “Infelizmente, um restaurante não vive só de comida boa. Muitos fatores, somados à inexperiência e a um pouco de inocência, me levaram à falência.” Mas o verbo desistir não faz parte do vocabulário de Myriam, que foi convidada, pela terceira vez, a trabalhar no Meliá Brasil 21. Hoje, é chef executiva do Restaurante Norton, dos eventos e do room service.

Adaptado da: <<https://www.correiobraziliense.com.br/revista-do-correio/2021/07/4938034-com-raiz-italiana-chef-paranaense-traz-suas-influencias-para-brasilia.html>>

h) Rileggi il testo quante volte sarà necessario e lavora con un(a) compagno(a): ricostruite il riassunto in italiano della storia di Myriam Carvalho e della sua famiglia, mettendo in ordine i paragrafi seguenti. Il primo è già enumerato.

(__) Dopo 3 anni in Europa, è tornata in Brasile ed ha aperto una fabbrica di paste alimentizie, Sanfelice, che vendeva principalmente i capeletti di sua nonna Geracy.

(__) A 14 anni, Myriam è andata a vivere con i nonni a Londrina e ha imparato molto sulla culinaria.

(__) Dopo alcuni anni, Myriam ha chiuso il Sanfelice e oggi lavora in un ristorante a Brasilia.

(__) I nonni di Myriam hanno aperto un ristorante tipo buffet dove sua nonna cucinava e suo nonno era il maitre.

(__) Quando sua nonna Geracy si è pensionata, Myriam è andata a Londrina per lavorare al buffet della famiglia.

(__) Nuovamente in Brasile, Myriam si è trasferita a San Paolo, ha fatto il corso universitario di Gestione dell'Ospitalità e ha lavorato in alcuni ristoranti.

(1) Myriam Carvalho è nata nel Paraná e ha passato parte della sua infanzia e adolescenza a Londrina con sua nonna Geracy, figlia di italiani.

(__) Nel 1997, Myriam ha passato un anno a Londra, dove ha fatto diversi lavori e ha imparato diverse cose della cucina kosher, tipo di alimentazione della cultura ebraica.

(__) Myriam e i suoi cugini aiutavano la nonna a fare capeletti in cucina.

(__) Ai 25 anni ha lavorato in un Hotel a Brasília e ai 27 anni ha fatto un corso e uno stage in Italia.

i) Ancora a coppie, discutete:

- Che cosa hanno in comune Myriam e Coacci (l'utente di *Twitter* dell'inizio di questa lezione)?
- In che modo la famiglia e le tradizioni famigliari hanno influenzato la vita e la carriera di Myriam?
- Voi avete qualcosa in comune con Myriam?
- In che modo le vostre tradizioni familiari e culture locali influiscono sul vostro lavoro?

Lezione 3

BISCOITO OU BOLACHA?

1. Osserva le immagini seguenti.

a) Come questi prodotti si chiamano da te? Scrivi sotto ogni figura il nome per il quale tu conosci questo cibo.



b) Parla con chi ti sta accanto e verifica se le vostre risposte sono ugali o differenti. Scrivi, accanto a ogni foto, i diversi nomi presenti nel gruppo.

c) Secondo te, perché esistono queste varietà di nomi per alcuni alimenti? Scrivi la tua risposta:

2. In Brasile, alcuni alimenti ricevono nomi diversi a seconda della regione. Molte volte, questa differenza è motivo di discussioni e scherzi tra persone, soprattutto su internet. Leggi il testo seguente:

BRASIL - MULHER

Qual o nome destes pratos juninos onde você mora? Web discute questão crucial

POR: VIX

PUBLICADO 24 JUN 2020 - 11:53 AM EDT | ATUALIZADO 24 JUN 2020 - 11:53 AM EDT

REAÇÕES

COMPARTILHAR

Que alguns pratos ou alimentos recebem nomes diferentes em cada canto do país, isso é fato. Mas você sabia que alguns **pratos juninos** também variam de nome de acordo com a região do Brasil?

Nomes diferentes de pratos juninos levantam debate na web

Nos últimos dias, um tweet da atriz Bruna Marquezine sobre comidas juninas viralizou. Na publicação, a artista falava, justamente, sobre as variações de nomes que alguns pratos recebem de acordo com a região do Brasil em que eles são feitos.

"E vamos de polêmica: qual desses é canjica e qual é curau?", escreveu Marquezine ao publicar uma foto com dois doces feitos a partir do milho.

 Bruna Marquezine
@BruMarquezine · Follow

E vamos de polêmica: qual desses é canjica e qual é curau?



1:29 AM · Jun 21, 2020



Dependendo do local do país, por exemplo, o mingau feito de milho verde é chamado de curau ou de canjica.

Geralmente, em estados do Norte e do Nordeste, o nome dado é **canjica**; já no Centro-Oeste, Sul e Sudeste, **curau**.

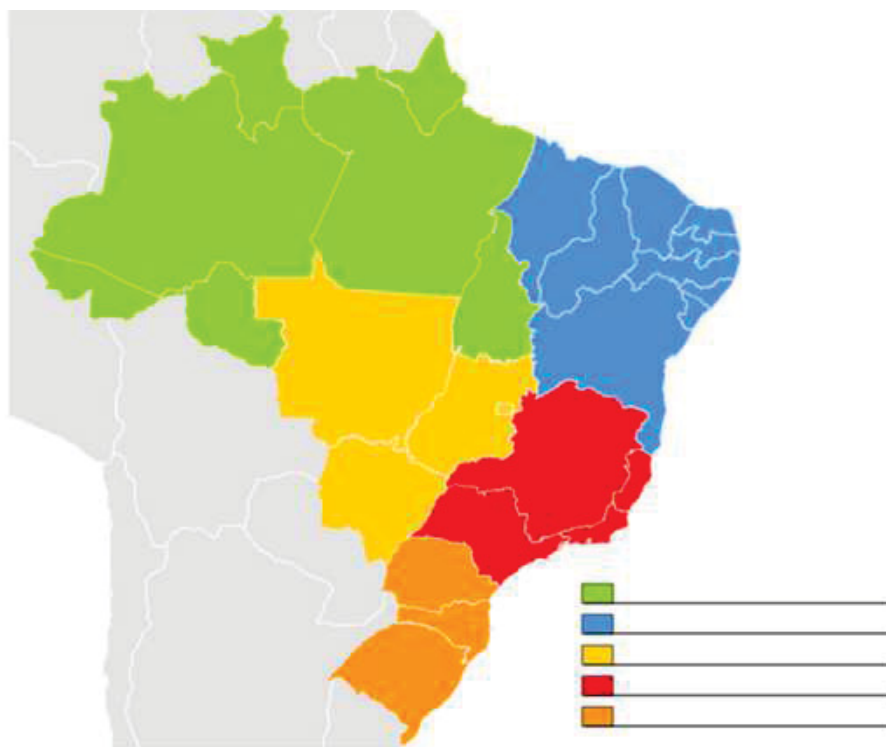
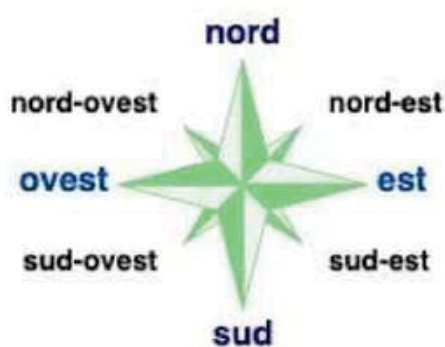
Já a canjica conhecida no Centro-Oeste, Sul e Sudeste, que nada mais é do que o doce de milho branco com caldo adocicado, no Norte e Nordeste é chamada de **mungunzá**.

Fonte: <https://www.mulher.com.br/comportamento/qual-o-nome-destes-pratos-juninos-onde-voce-mora-web-discute-questao-crucial>

Perché in questo contesto vengono usate le espressioni "questão crucial" e "polêmica"?

Secondo te esiste una risposta unica e corretta a questa discussione? Scrivi la tua opinione:

3. Osserva il disegno della rosa dei venti che mostra il nome dei punti cardinali in italiano. In base a questa immagine, completa la figura della cartina del Brasile con i nomi delle regioni.



4. Indica nel testo e rispondi in italiano, usando come riferimento le attività 2 e 3: secondo il testo, in quali regioni brasiliane...



a) Questo si chiama "curau"?

b) Questo si chiama "canjica"?

c) Questo si chiama "canjica"?

d) Questo si chiama "mungunzá"?



5. Con un(a) compagno(a), discutete oralmente:

a) Dal vostro punto di vista, questo tipo di variazione linguistica esiste anche in altri paesi? E in Italia? Conosci qualche esempio?

b) Dopo la discussione orale, scrivete insieme una frase in italiano per rispondere a queste domande. Potete usare l'aiuto dell'internet, del dizionario e dell'insegnante.

Nelle pagine seguenti, ci sono tre cartine dell'Italia con le variazioni regionali di nomenclatura di alcuni alimenti in Italia.

Dopo le cartine, ci sono le foto dei tre cibi in questione.

Ogni cartina ha le variazioni del nome di un cibo specifico, per questo motivo,, in ognuna i nomi sono scritti in un colore diverso dalle altre.

6. Osserva le cartine e le foto e completa i paragrafi con la loro corrispondenza, indicando, per ogni variazione, la regione di origine. Segui l'esempio della mappa e della foto di questa pagina.



Nella cartina, questo alimento è rappresentato dal colore
verde.

Si chiama broccoli di rapa in Calabria;
broccoletti di rapa in Lazio;
cime di rapa in Puglia;
friarelli in Campania e
rapini in Toscana.

Adesso osserva con attenzione le cartine seguenti.

Colore: lilla



Colore: rosso





Adesso guarda le immagini seguenti. Ogni cibo corrisponde a una cartina che hai appena osservato. Completa con il colore corrispondente e poi scrivi alcune delle variazioni di nomenclatura che ogni piatto riceve a seconda della regione. Segui l'esempio della descrizione della cartina in colore verde che hai visto due pagine prima.



Nella cartina, questo alimento è rappresentato dal colore _____.

Si chiama _____ in _____;



Nella cartina, questo alimento è rappresentato dal colore _____.

Si chiama _____ in _____;



Nella cartina, questo alimento è rappresentato dal colore _____.

Si chiama _____ in _____;

ADESSO TOCCA A TE!

7. Scegli una cosa da mangiare che è conosciuto con nomi diversi a seconda dello stato brasiliano in cui si trova.

Usando la cartina sotto come base, disegna le frecce e indica il nome come questo piatto è conosciuto in ogni stato, come nelle cartine dell'Italia che abbiamo studiato nell'attività precedente.



Partendo dall'ultima attività, completa la frase con l'opzione corretta:

una **"regione"** na Itália é equivalente a
 _____ no Brasil.

- a) uma região
- b) um estado
- c) uma cidade

8. Di seguito, c'è un brano del testo "Regione che vai, cibo che trovi: i piatti italiani che ognuno chiama a modo suo", scritto e pubblicato dalla Redazione del sito Upday News il 5 novembre 2021. Leggilo e dopo svolgi l'attività proposta.

I maccheroni: da primo piatto a dolce con le noci

Con questo nome, nelle varie Regioni, si indicano piatti o formati di pasta completamente diversi. In Abruzzo, con il termine maccheroni ci si riferisce al tipico piatto 'alla chitarra': una pasta lunga a sezione quadrata, realizzata con degli utensili chiamati appunto "chitarre".

In Alto Adige, un piatto tipico della tradizione sono i "maccheroni alla pastora", che sono dei rigatoni. Sempre i rigatoni sostituiscono i maccheroni a Roma. In Calabria, i maccheroni vengono fatti a mano e conditi con il sugo di capra, il caratteristico buco fatto utilizzando un ferretto lungo.

In Emilia e in Puglia i maccheroni sono un formato di pasta corta. In Liguria, invece, un piatto tipico sono i 'maccheroni con la trippa' e la pasta ha la forma di penne lisce. Ancora, nelle Marche, i 'maccheroncini di Campofilone' sono un tipo di tagliatelle molto sottili. In Molise questa pasta è simile agli spaghetti e prende il nome di 'maccheroni crioli'.

In Piemonte un piatto tipico sono i 'maccheroni del ferretto' che sono simili ai fusilli. In alcune zone della Toscana questa pasta è simile a delle tagliatelle larghe, come nel tipico piatto maccheroni co' l'ocio (realizzato con tagliatelle al ragù d'oca). In provincia di Lucca e Pistoia i maccheroni sono una forma di pasta fresca quadrata o a rombo.

In Umbria, infine, attenzione a ordinare i maccheroni se si ha voglia di pasta. Con questo termine si indica un tipico dolce festivo natalizio, preparato anche per Tutti i Santi e per la festa dei Morti. Si tratta dei maccheroni con le noci, preparati con vari formati di pasta lunga e non all'uovo, ma anche con gnocchi molto morbidi.

Da: <https://www.upday.com/archive/it/regione-che-vai-cibo-che-trovi-i-piatti-italiani-che-ognuno-chiama-a-modo-suo/>

A coppie: osservate le foto seguenti e, in base alle informazioni del testo, identificate la regione dove il piatto di ogni foto viene chiamato "maccheroni". Se necessario, usate l'aiuto del dizionario e dell'insegnante.



Dopo, discutete: vi ricordate di qualche esempio simile in Brasile?

9. Adesso guardiamo un video che si chiama "Prodotti e territori della cucina italiana", pubblicato dal canale Farnesina, il canale ufficiale Youtube del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale d'Italia.

a) Guarda il video la prima volta. Dopo, rispondi alle domande:

i. Di che cosa si tratta il video? _____

ii. Quali tipi di prodotti sono menzionati nel video? _____

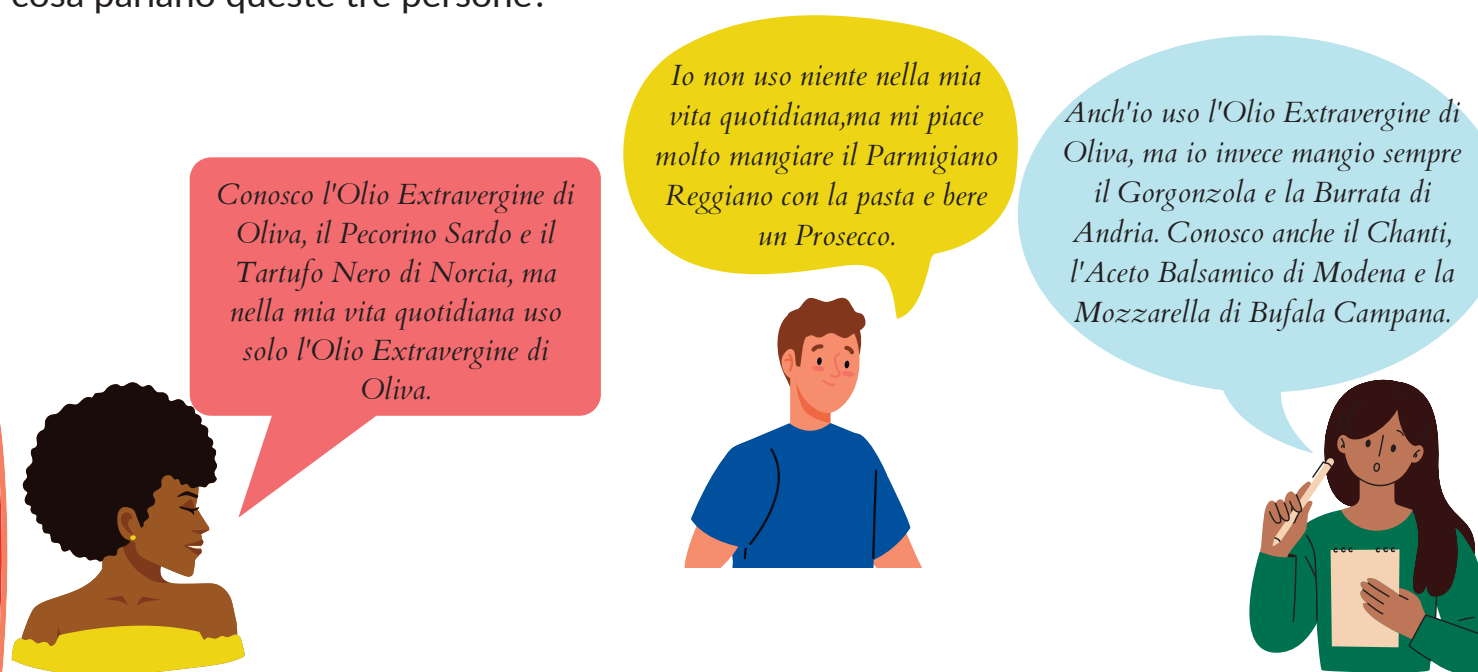
b) Guarda il video una seconda volta. Mentre lo guardi, scrivi quello che capisci del video: nomi di prodotti alimentari, regioni e altre eventuali informazioni.

c) Unisciti ad alcuni colleghi per una discussione in gruppo:

i. Quali sono i principali tipi di prodotti tipici d'Italia secondo il video?

ii. Quali differenze avete notato fra le differenti parti del paese e i rispettivi prodotti alimentari tipici?

d) Adesso, recitate una scenetta con il dialogo seguente e dopo rispondete: di che cosa parlano queste tre persone?



e) Guarda il video un'ultima volta e parla con i tuoi colleghi di gruppo:

i. Conoscete tutti questi prodotti?

ii. Quali usate nella vostra vita quotidiana?

Per la discussione, osservate gli esempi e, se necessario, usate l'aiuto del dizionario o dell'insegnante.

e) Ancora in gruppo: recitate una scenetta con il dialogo seguente e rispondete: di che cosa parlano queste tre persone?

Uso sempre l'Olio Extravergine di Oliva e a volte mangio il Pecorino Sardo e il Tartufo Nero di Norcia, ma non mangio mai il Gorgonzola. Quindi i prodotti italiani che uso sono tipici della Lombardia, della Sardegna e dell'Umbria



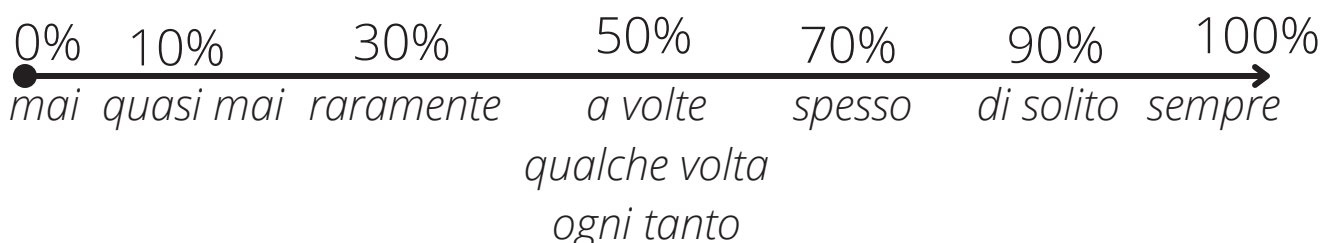
Io non mangio mai il Tartufo Nero né il Tartufo Bianco. Mangio spesso il Parmigiano Reggiano con la pasta e ogni tanto bevo un Prosecco. Allora consumo prodotti italiani dell'Emilia Romagna e del Veneto



Di solito uso il Basilico Genovese e qualche volta bevo il Chianti. Mangio spesso il Gorgonzola e il Prosciutto di Parma, ma non ho mai mangiato le Olive Ascolane del Piceno. Così, consumo prodotti tipici della Liguria, della Lombardia, dell'Emilia Romagna e della Toscana.



E voi, conoscete altri prodotti tipici italiani? Quali usate di solito? Quali non consumate mai? Per rispondere e discutere, osservate la figura e gli esempi. Se necessario, guardate il video un'altra volta.



f) Ancora in gruppo: recitate una scenetta con il dialogo seguente e rispondete: di che cosa parlano queste tre persone?

Mi piacerebbe assaggiare le Acciughe sotto sale, prodotto tipico della Sicilia e l'Agnello del Centro Italia, dell'Abruzzo. Sembrano prodotti interessanti



Io invece vorrei provare le Olive Ascolane del Piceno, che è tipica delle Marche. Sono innamorata di questa regione.



Anch'io vorrei assaggiare l'Olive Ascolana, ma amo i formaggi e quindi mi piacerebbe assaggiare il Caciocavallo Silano, tipico della Basilicata.



E voi? Tra i prodotti che non conoscete, quali vi sembrano interessanti? Quale vi ha colpito di più?

10. Lavoro in gruppo: parliamo!

- Quali sono i prodotti tipici della tua città/stato/regione?
- Tutti nel gruppo conoscono questi prodotti? Quelli che li conoscono, li conoscono con lo stesso nome o con un nome diverso?
- Quali prodotti presentati dai tuoi colleghi conoscevi e/o hai già mangiato? Quali sono novità per te?
- Quali prodotti tipici dai tuoi colleghi di gruppo ti piacerebbe assaggiare?

COMPITO PER CASA!

A casa, prepara una breve presentazione di circa 2-3 minuti: usando le informazioni della lezione 3, aggiungendo, se necessario una ricerca su internet, scegli un prodotto tipico italiano e un prodotto tipico italiano brasiliano e presentali ai colleghi nel prossimo incontro.

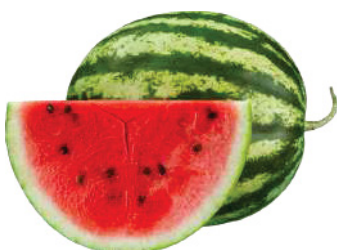
La presentazione deve contenere:

- foto dei prodotti
- origine (Italia/Brasile + città/stato/regione)
- esistono variazioni geografiche del nome nel paese di origine?
- Conosci questo prodotto? Ti piace o ti piacerebbe assaggiarlo?

Esempio:



Io amo la frutta e la mia preferita è la mexerica. È originale dell'Asia ma esiste in molte parti del Brasile. Dove vivo si chiama mexerica ma in altri posti ha altri nomi, come: tangerina, laranja cravo, bergamota, mimosa e altri.



La seconda frutta ha molti nomi in Italia: anguria nel nord, cocomero nel centro e diversi nomi nel Sud, tali: melone d'acqua, sandia e zipangelo.

Conosco i due prodotti e mi piacciono molto. Mi piacerebbe assaggiare lo spedino di frutta tipico d'estate in Italia.

**ANEXO A - MATERIAL “*MANGIARE E BERE IN ITALIA*”: PERCURSO 3 DO LIVRO
“*CIVILTÀ PUNTO IT – CIVILTÀ E CULTURA ITALIANA PER RAGAZZI*”, DE MARCO
MEZZADRI E LINUCCIO PEDERZANI. GUERRA EDIZIONI, 2007**

Percorso 3



MANGIARE E BERE IN ITALIA



Guarda questi piatti della cucina italiana. Secondo te, di quali parti d'Italia sono tipici?



Ogni regione d'Italia ha i suoi piatti tipici. Spesso quando pensiamo a una città pensiamo a piatti o a prodotti tipici. Come nel caso di Parma, con il suo prosciutto e il formaggio parmigiano reggiano famosi in tutto il mondo. E così ogni città ha le sue ricette e le sue tradizioni. Per molte persone è bello scoprire nuovi piatti e nuovi sapori; oggi molti turisti italiani e stranieri visitano le città italiane non solo per l'arte o il paesaggio, ma anche per mangiare e bere cose nuove e buone.



Cosa sai delle **abitudini** degli italiani? Prova a completare la tabella.



Come si dice *abitudine* nella tua lingua?

Gli italiani e il cibo

	colazione	merenda/spuntino	pranzo	cena
A che ora mangiano?				
Dove?				
Con chi?				
Cosa?				

● colazione al bar



Oggi le abitudini alimentari di molti italiani sono diverse dal passato. Spesso molti fanno colazione al **bar** e non a casa; pranzano al bar, al ristorante o nelle **mense**. Molte famiglie si trovano a mangiare insieme solo alla sera.



Mensa

s. f.
struttura dove mangiano studenti e lavoratori; solitamente i prezzi sono più bassi che in un ristorante.

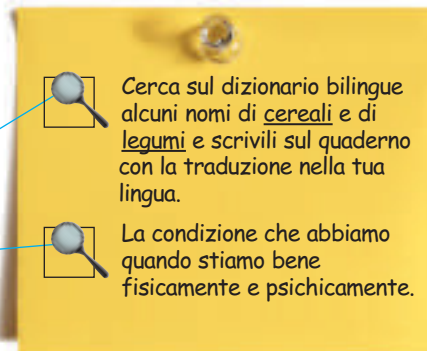


Anche il tipo di cibo e di piatti è diverso oggi. Ai giovani piacciono molto gli *hamburger* e le *patatine dei fast-food*, anche se continuano ad amare la pizza. Però in generale la

- prodotti tipici della dieta mediterranea: olio di oliva, pasta, frutta e verdura, pesce, **legumi** e **cereali**. Secondo molti esperti (medici, specialisti della nutrizione, ecc.) questo tipo di prodotti fa bene alla **salute**.



● legumi



● famiglia a cena insieme

Al mattino gli italiani fanno colazione in modo leggero: una tazza di caffè, di tè o di latte, o un caffè latte, oppure un cappuccino. A colazione mangiano poco; solitamente qualcosa di dolce: un pezzo di torta, dei biscotti, pane con burro e marmellata. Così, dopo poche ore, molti devono fare uno spuntino, cioè devono mangiare qualcosa rapidamente, devono fare merenda. Ad esempio a scuola, dopo due o tre ore di lezione c'è sempre una pausa per bere e mangiare qualcosa.

Il pranzo è il pasto principale degli italiani. Solitamente si pranza tra le dodici e mezza e l'una e mezza. Ma oggi, dal lunedì al venerdì, molte persone non possono tornare a casa a pranzo e così la cena diventa il momento per stare tutti insieme in famiglia.

Solitamente tra le sette e mezza e le otto e mezza di sera le famiglie italiane cenano a casa.

Quando il pranzo è leggero, la cena è più completa, ma normalmente è il contrario: la cena è più leggera del pranzo.

Tra il pranzo e la cena passano molte ore e così soprattutto i bambini e i ragazzi fanno uno spuntino al pomeriggio, cioè una merenda rapida: un frutto, un dolce, un **gelato** o un panino.



● banco di una gelateria



Ora guarda nuovamente la tabella di p.22 e aggiungi con una penna di un altro colore nuove informazioni che ora hai.

Volete invitare alcuni amici a cena. Non sanno niente della cucina del vostro paese. Quali informazioni potete dare? Provate a completare la tabella solo con le informazioni sulle abitudini del vostro paese.

	nel mio paese	in Italia
antipasto		
primo piatto		
secondo piatto		
contorno		
piatto unico		
dolce		
frutta		

Oggi le abitudini degli italiani sono diverse dal passato anche per il tipo di pranzo e di cena. Il tipico pranzo italiano ha vari piatti: gli italiani cominciano con l'antipasto. Ci sono molti piatti possibili per l'antipasto: a base di pesce, di salume, di verdure, ecc. Sono dei piatti piccoli per assaggiare cose diverse.

Poi viene il primo piatto a base di pasta. Può essere un piatto di pasta o riso con tanti tipi diversi di sugo o una zuppa con o senza pasta.

Il secondo piatto è a base di carne, di pesce, di uova o di formaggio, con un contorno di verdure.

Poi viene la frutta e il dolce e per finire il caffè.

È un pasto molto, molto pesante. Oggi gli italiani non mangiano così. Questo tipo di pasto è tipico, però, delle occasioni importanti: una festa di matrimonio ad esempio. Oggi un pranzo normale ha un primo e un secondo e poi la frutta.

Ma molte famiglie preferiscono un piatto unico: o un primo piatto o un secondo.

A pranzo e a cena molti italiani amano bere un buon bicchiere di vino.

Ma per i bambini e i ragazzi solo acqua! Infatti, il consiglio degli specialisti è di non bere bibite perché causano molti problemi: ad esempio fanno diventare grassi e oggi in Italia il problema dell'obesità tra i giovani è molto serio.



● gente che mangia in famiglia



● pranzo di nozze



Il caffè: la passione degli italiani.
Qual è il nome giusto?

caffè espresso

☐

caffè macchiato

☐

cappuccino

☐


Gorgonzola: la zona tipica comprende tre intere province del Piemonte (Novara, Vercelli, Cuneo) oltre al comune di Casale Monferrato in provincia di Alessandria) e le province di Bergamo, Brescia, Como, Cremona, Milano e Pavia in Lombardia



Parmigiano reggiano:
Parma, Reggio Emilia e Mantova

Pane d'Altamura: provincia di Bari (Comuni di Altamura, Gravina di Puglia, Poggiorsini, Spinazzola e Minervino Murge)

Chianti: province di Arezzo, Firenze, Pisa, Pistoia, Prato e Siena

Arancia rossa di Sicilia: Siracusa, Enna, Catania

L'Italia è un paese ricchissimo di prodotti tipici: vini, salumi, formaggi, oli e poi frutta e verdura.



Sai trovare la zona di produzione di alcuni di questi prodotti? Metti il numero del prodotto nella zona dell'Italia corretta. Guarda la cartina di p. 24.



Mozzarella di bufala:
Lazio e Campania



Pecorino sardo:
tutta la Sardegna



Prosciutto di San Daniele: San Daniele del Friuli provincia di Udine



Barolo: provincia di Cuneo



Frascati:
provincia di Roma



Marsala:
provincia di Trapani



Aceto balsamico di Modena:
province di Modena e Reggio Emilia



Mela dell'Alto Adige:
provincia di Bolzano



Fungo di Borgotaro: al confine tra le province di Parma e Massa Carrara



Olio extravergine di oliva Umbria: l'intero territorio dell'Umbria.

LA PASTA

Con la pizza, la pasta è forse il piatto italiano più famoso al mondo. Ma quanti tipi di pizza ci sono e quanti tipi di pasta!



Prova ad abbinare le foto ai nomi.

le lasagne

i tortellini

gli spaghetti

le penne

i cannelloni

le tagliatelle

i maccheroni



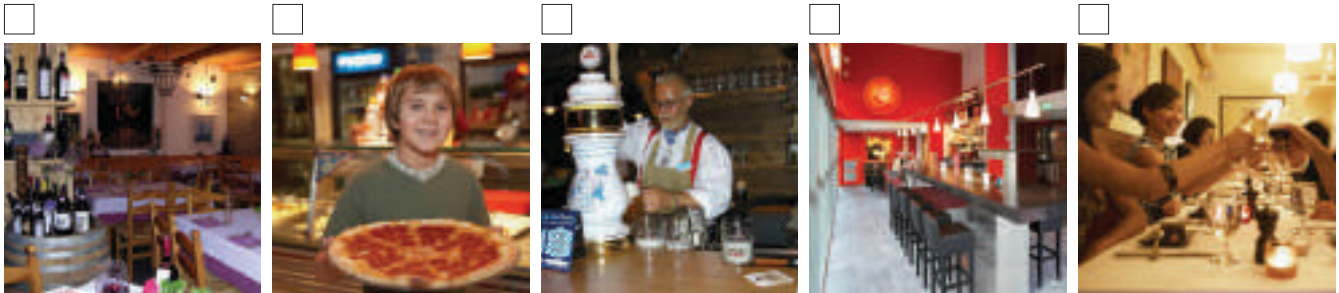
Quando gli italiani vanno all'estero, spesso cercano piatti della loro cucina. Ma molte volte non sono contenti quando mangiano la pasta. Perché? Spesso perché all'estero la pasta non è della stessa qualità della pasta italiana, che normalmente è fatta con un tipo di **grano** duro speciale per la pasta. E poi perché molti stranieri cucinano la pasta in poca acqua e per troppo tempo.

Gli italiani amano invece la pasta "al dente", cioè non troppo cotta.



Guarda le foto.

Secondo te cosa puoi mangiare e bere in questi locali? Scrivi le tue idee sul quaderno.



Sei in Italia a casa di alcuni amici italiani. Questa sera vogliono uscire a cena e ti chiedono di scegliere un locale. Dove vuoi andare a mangiare?

Leggi le descrizioni e poi abbina i testi alle foto.

- 1) In questo locale puoi mangiare soprattutto la pizza. Ci sono pizze di molti tipi, quasi senza limiti per gli ingredienti, basta avere molta fantasia (e un po' di gusto!). Se non vuoi mangiare la pizza puoi ordinare altri piatti. In molti di questi locali cucinano il pesce molto bene.
- 2) In questo locale di sera si trovano ancora soprattutto uomini che bevono vino e giocano a carte. Ma ormai il tempo libero degli italiani non è più come nel passato. Molti preferiscono stare in casa a guardare la televisione o hanno altri interessi. In questi locali oggi vanno uomini e donne a fare colazione o durante il giorno a bere un caffè, un tè o un cappuccino, a bere un aperitivo prima di cena. Ma puoi anche mangiare panini, insalate e altri piatti semplici. I giovani si trovano spesso in questi locali per giocare con i videogiochi, navigare in Internet o più semplicemente per stare insieme a chiacchierare.
- 3) In questo locale puoi mangiare piatti di ogni tipo, ma ovviamente ogni locale ha le sue specialità: molto dipende dalla regione e dalla città dove si trova il locale. I prezzi sono più alti che in una pizzeria o in una trattoria, ma anche il servizio e la qualità dei piatti è superiore. Gli italiani vanno in questi locali soprattutto a cena, per lavoro o in occasioni speciali.
- 4) È come un ristorante ma solitamente il locale è più modesto e la scelta dei piatti più piccola, ma spesso sono i piatti tipici di quella città. Solitamente i prezzi sono più bassi e così è più facile trovare persone anche a pranzo nella pausa del lavoro.
- 5) In questo locale puoi andare soprattutto di sera per passare un po' di tempo a chiacchierare con gli amici e a bere qualcosa, non solo birra. Ma puoi anche mangiare moltissimi tipi di panini, con le salse più strane, patate fritte, bruschette e altre cose ancora.



E la mancia?

In Italia non sei obbligato a lasciare la mancia perché il servizio, cioè il lavoro del cameriere soprattutto, è già incluso nel conto. Spesso, però, nei ristoranti, nelle pizzerie e in molti altri locali i clienti lasciano un po' di mancia se sono contenti del servizio.



bruschetta

s.f.
pezzo di pane abbrustolito o tostato, passato con l'aglio e poi condito con olio, sale, a volte pomodoro oppure salse di ogni tipo.



Ora sappiamo che ...

Fa' le attività e scopri cosa hai imparato.

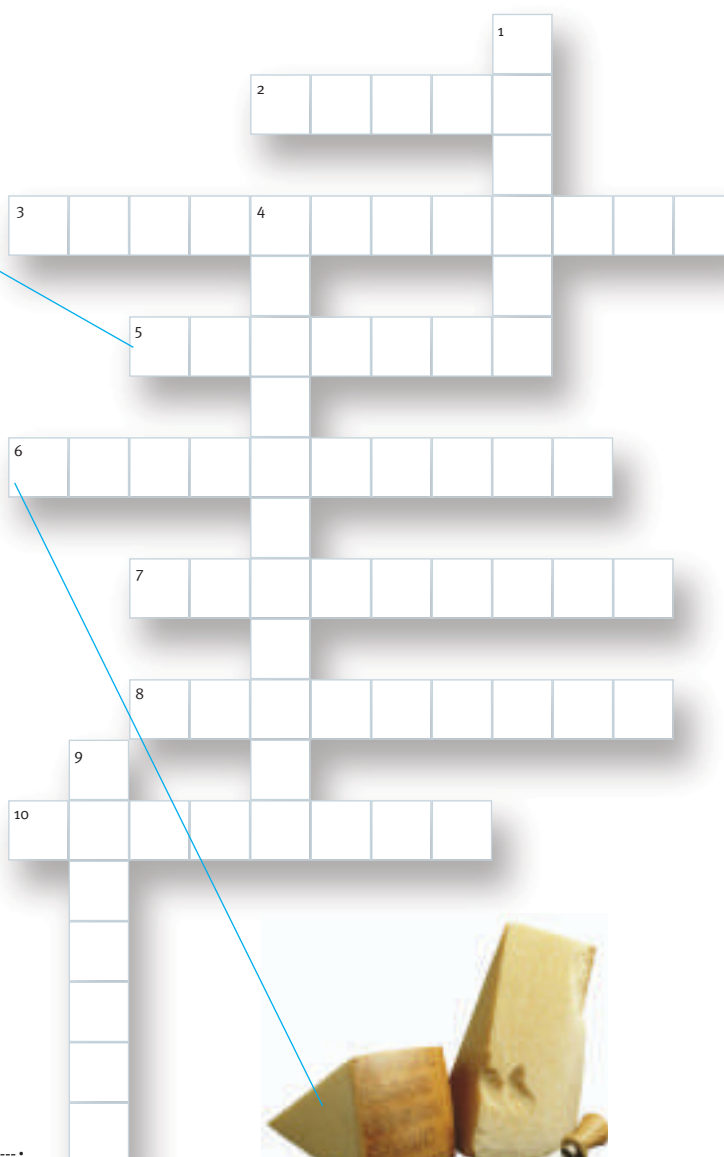


Orizzontali:

2. Gli italiani amano la pasta al
3. Secondo molti specialisti la dieta fa bene alla salute.
5. È un legume molto comune. Inizia con la lettera f:
6. È un formaggio famoso in tutto il mondo:
7. Al ristorante prima del primo piatto puoi prendere un
8. A gli italiani prendono qualcosa di leggero: un caffè o un tè con i biscotti, ad esempio.
10. In questo locale i ragazzi vanno per bere e anche per mangiare qualcosa e per stare con gli amici:

Verticali:

1. Solitamente gli italiani tra le 19 e 30 e le 20 e 30.
4. È un tipo di pasta lunga come gli spaghetti ma più larga:
9. I cannoli sono un dolce tipico della



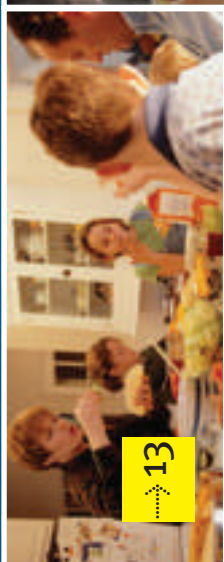
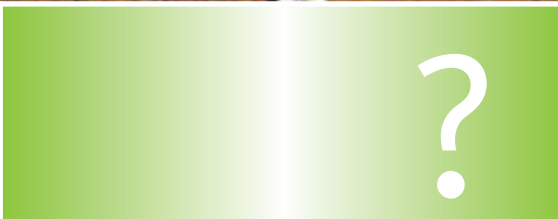


CACCIA AL TESORO



PERCORSO 1, 2, 3

Chiedi al tuo insegnante la prima domanda.
Trova la soluzione e da' la risposta al tuo insegnante.
Poi continua così con tutte le domande.

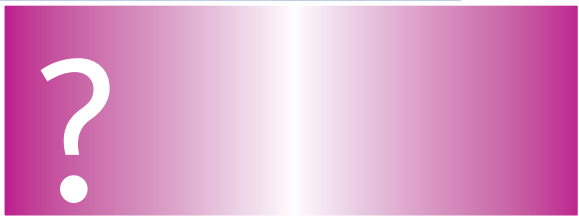




→ 3



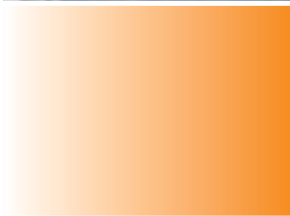
→ 4



↖ 6



→ 7



↖ 9



↖ 8

ANEXO B – MATERIAL “PARADISO CAPRESE!”: CAPÍTULO 1 DO LIVRO “ITALIANO PER LA CUCINA – LEZIONI DI CUCINA E LINGUA ITALIANA PER STRANIERI”, DE SARA PORRECA. ALMA EDIZIONI, 2021



1. PARADISO CAPRESE



Mattina. Estate. Isola di Capri.

Marta e Jane entrano in un **alimentari**.

Franco è sempre contento quando vede nuova gente nel suo negozio.

- Buongiorno, benvenute!
- Grazie, siamo arrivate ieri sera – risponde Marta.
- Ah! E di dove siete?
- Io sono di Napoli. La mia amica è americana ma vive a Torino da anni: è la prima volta che viene a Capri.
- Davvero? Ah, signora, che fortuna! Vorrei essere un turista anche io... – Franco sorride e pensa alla sua Capri: il mare blu, il profumo dei fiori, le piccole case bianche e le ville antiche, le spiagge, il panorama unico... – Che cosa vi do, belle signore?
- Vogliamo prendere qualcosa per il **pranzo**, così possiamo restare in spiaggia tutto il giorno.
- Ottima idea! E che cosa volete mangiare?
- Marta e Jane si guardano e poi rispondono insieme:
- Una caprese!!
- Ah ah ah ah! Certo! – Franco ride e poi aggiunge:
- L'**insalata**, non la **torta**, vero?
- Sì, l'insalata – risponde Marta.
- Quale torta? – chiede Jane.

NOTE

ALIMENTARI

negozio che vende cibo fresco e confezionato.

PRANZO

pasto a metà giornata.



INSALATA



TORTA

SALATA

con sale
(salato ≠ dolce).



(MOZZARELLA DI) BUFALA

mozzarella fatta con il
latte della bufala.



FIOR DI LATTE

mozzarella fatta
con il latte di mucca.



GRAMMI (G)

misura che indica il peso.



MATURI

pronti da mangiare
(maturo ≠ acerbo).



- La caprese non è solo un'insalata – spiega Marta all'amica – È anche una buonissima torta. Si chiamano tutte e due "caprese" perché sono ricette tradizionali di Capri. Una **salata**, l'altra dolce.
- Ah, allora stasera proviamo la torta come dessert, ok?
- Certo!
- Allora, che **mozzarella** vi do? **Bufala** o **fior di latte**? – Franco indica i formaggi.
- Com'è la ricetta originale? – chiede Jane.
- Marta non ha dubbi – Con la bufala!
- Sì, esatto! – dice Franco – Va bene questa da 250 **grammi**?
- Benissimo! Poi dei **pomodori**. Quali mi consiglia?
- Beh, per la caprese, i migliori sono questi qui, belli **maturi**.
- Perfetti. Ne prendiamo tre.
- Volete preparare anche delle bruschette?
- Ottima idea! Jane, che dici?
- Sì, mi piacciono le bruschette! Come le facciamo?
- Io preferisco quelle tradizionali, solo con **aglio**, **olio**, **sale** e pomodori.
- Una **testa** d'aglio, va bene? – dice Franco.
- Sì, ma io vorrei anche un po' di **prosciutto crudo** per la bruschetta – dice Jane.
- Ottimo, signora. Quale prosciutto vuole? San Daniele, crudo di Parma, oppure questo in offerta...
- Il più dolce, e tagliato sottile, per favore.

Mentre Jane finisce di ordinare al banco dei salumi, Marta va al banco del pane.

Le due amiche salutano ed escono dal negozio. Sono quasi le nove e il sole è già molto caldo. Tornano a casa e mettono tutta la spesa sul tavolo. Jane esce sulla terrazza e guarda il mare...
C'è un profumo buonissimo, il mare è calmo e l'aria è fresca.
Capri è un vero paradiso.

Poi arriva dalla cucina la voce di Marta – Ma no!!

– Cosa c'è??

– Abbiamo dimenticato un ingrediente per la caprese: il basilico...

– Ah! E adesso? Torniamo all'alimentari?

– No, è già tardi. Meglio andare dai vicini...

– Non preoccuparti, ci vado io!

Jane suona il campanello di una villa: è tutta bianca e lo stile è quello tipico di Capri.

– Sì? – apre la porta un uomo alto, con la pelle molto scura e la barba. I suoi occhi sono grandissimi. Sorride.

Anche Jane sorride – Salve... scusi il disturbo, abito nella casa qui accanto, sono arrivata con la mia amica ieri...

– Benvenute a Capri! Io sono Giovanni, piacere.

– Piacere mio! – Jane gli dà la mano.

– Vi serve qualcosa?

– Veramente... sì, vogliamo preparare la caprese, ma abbiamo dimenticato il basilico...

– Non c'è problema, vi do un po' di foglie del basilico del mio giardino, è freschissimo! Arrivo subito.

La casa di Giovanni è luminosa e piena di piante. Ci sono due terrazze molto grandi e tante sculture...

“Forse è un artista?” pensa Jane.

20 minuti dopo...

Marta ha scaldato il pane per le bruschette e ha preparato la caprese. Manca solo il basilico, ma Jane non torna... dov'è finita? Prende il cellulare e la chiama.

– Jane, dove sei?

– Ciao Marta, scusami, sono a casa di Giovanni il nostro vicino, mi ha offerto un caffè...

– Ah, e il basilico?

– L'ho preso... tra cinque minuti arrivo.

– Ok, a tra poco.

– Ah, aspetta, Marta... Giovanni chiede se vogliamo andare a fare un giro in barca con lui. Conosce molto bene Capri e vuole portarci a vedere la Grotta Azzurra.

– Che bello, volentieri!

– Ok, finisco il caffè e arrivo.

– Va bene. Ti aspetto qui.

Marta sorride. Un giro in barca in uno dei mari più belli d'Italia... con un caprese come guida e una caprese per pranzo. Perfetto!



HA SCALDATO

(inf. scaldare)
ha dato calore.

► racconto liberamente ispirato da ilgiornaledelcibo.it

1 • Vero o falso? Leggi il racconto e poi segna se le affermazioni sono vere (V) o false (F).

- | | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a. Marta e Jane sono arrivate a Capri da un'ora. | ☐ | ☐ |
| b. Jane non è italiana ma vive in Italia. | ☐ | ☐ |
| c. Jane è già stata a Capri. | ☐ | ☐ |
| d. Marta compra una torta caprese. | ☐ | ☐ |
| e. Jane compra del salame per la sua bruschetta. | ☐ | ☐ |
| f. Giovanni ha del basilico in cucina. | ☐ | ☐ |
| g. Jane resta a casa di Giovanni per bere un caffè. | ☐ | ☐ |
| h. Giovanni invita Marta e Jane a fare una passeggiata. | ☐ | ☐ |

I PASTI

Jane e Marta vogliono preparare l'insalata caprese per **pranzo** e assaggiare la torta caprese a **cena**.

2 • Dov'è finita Jane? Nel racconto, quando Jane non torna, Marta si chiede: **Dov'è finita?**

In italiano, quando non sappiamo dov'è una cosa, o dov'è una persona, usiamo questa espressione.

Ecco alcuni esempi...

Poi continua tu!

- Dove _____ sono finite _____ le foglie di basilico? Le hai prese tu?...
- Dove _____ sono finiti _____ i pomodori? Erano in frigorifero e ora non ci sono più...
- Dove _____ il prosciutto crudo? L'hai mangiato?
- Carlo, dove _____ la mozzarella? Mi serviva per fare la pizza!
- Ragazzi, dove _____ le bruschette che ho preparato? Erano sul tavolo, ma ora c'è solo il piatto vuoto!
- Dove _____ il sale e il pepe? Non li trovo...

In Italia i pasti principali sono **la colazione** (la mattina), **il pranzo** (a metà giornata) e **la cena** (a fine giornata). A metà mattina o a metà pomeriggio è possibile **fare uno spuntino**.

Di solito a colazione gli italiani preferiscono cibi dolci e non mangiano molto. Alcuni bevono solo un caffè!

Spesso al Nord le persone pranzano tra le 12:30 e le 14:00 e cenano tra le 19:30 e le 21:00, mentre al centro e al Sud pranzano tra le 13:30 e le 15:00 e cenano tra le 20:30 e le 22:00.



3 • A tra poco! Quando Anna saluta Jane al telefono, le dice: **A tra poco**. In italiano, quando salutiamo una persona, usiamo spesso la preposizione **a** + un'espressione di tempo. Prova a scegliere l'espressione giusta in queste situazioni.

a dopo! | a presto! | a lunedì! | a tra poco! | a domani!

- Marta sa che rivede Jane il giorno dopo: _____
- Marta spera di rivedere Jane presto, ma non sa quando: _____
- Marta sa che rivede Jane dopo qualche ora: _____
- Marta sa che rivede Jane in un giorno preciso: _____
- Marta sa che rivede Jane dopo dieci minuti: _____

ATTIVITÀ

4 • Ne prendiamo tre

Quando Marta compra i pomodori usa questa espressione: **Ne prendiamo tre.** Significa: **Noi prendiamo tre pomodori fra tutti i pomodori di Franco.**

In italiano usiamo il pronome **ne** per comunicare una quantità.

Guarda gli esempi. Poi continua tu.

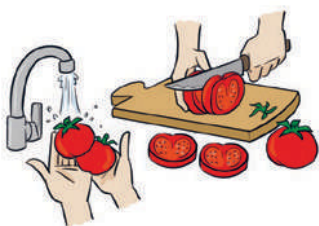
- Quante mozzarelle prendono Marta e Jane? ► Ne prendono una.
- Quanto prosciutto prende Jane? ► Ne prende 100 grammi.
- Quante foglie di basilico comprano Marta e Jane? ► Non ne comprano nessuna.
- Quante bruschette prepara Marta? ► tante.
- Quanti pomodori comprano Marta e Jane? ► tre.
- Quante torte comprano Marta e Jane? ► nessuna.
- Quante teste di aglio prendono Marta e Jane? ► una.
- Quante ricette italiane conosci? ► .

5 • L'insalata caprese

Completa la ricetta con queste parole.

la mozzarella | l'olio | il sale | un piatto | basilico | i pomodori

a.



Lava e taglia

a fette grosse e regolari.

b.

Taglia _____ di bufala a fette uguali a quelle dei pomodori.



c.



Metti su _____ piano le fette di mozzarella e le fette di pomodoro (una fetta di mozzarella, poi una fetta di pomodoro, poi una di mozzarella, poi di nuovo il pomodoro, ecc.).

d.

Condisci con _____, le foglie di _____ e _____.



I PIATTI



PIATTO PIANO



PIATTO FONDO / SCODELLA

PIATTINO



CIOTOLA



6 • La ricetta

Ascolta la **traccia 2** e controlla le tue risposte al punto 5.

LO SAI
CHE...

Da dove viene l'insalata caprese? Ci sono molte storie sulle origini di questa ricetta. La più famosa parla di un muratore¹ di Capri. Siamo alla fine della Seconda Guerra Mondiale. Quando è ora di pranzare il pasto dell'uomo è sempre leggero perché poi deve tornare a lavoro. Il muratore ama molto l'Italia e quindi decide di creare un'insalata con il basilico (verde, la mozzarella² bianca, e i pomodori (rossi). Questi sono i colori della bandiera³ italiana.

Un'altra storia dice che le origini dell'insalata caprese sono più antiche. Siamo negli anni Venti del secolo scorso. In un hotel di Capri c'è un ospite importante: Filippo Tommaso Marinetti. È il creatore del Futurismo, un movimento artistico molto famoso in tutto il mondo. I futuristi amano il futuro e il progresso e vogliono eliminare le tradizioni anche in cucina. A Marinetti non piace la pasta, perché secondo lui è un cibo troppo tradizionale e quindi non è "nuova". E così quando arriva in albergo gli portano per cena questa insalata originale e nuovissima, fatta con i colori dell'Italia.

NOTE • muratore: il suo lavoro è costruire case • bandiera:  pezzo di stoffa con i colori ufficiali simbolo di un Paese.

7 • Le bruschette tradizionali

Seleziona tra gli ingredienti solo quelli per preparare le bruschette tradizionali.



8 • La ricetta delle bruschette

Ascolta la **traccia 3** e trova l'ordine giusto dei passaggi.

1 Metti i pomodori in acqua bollente per pochi secondi e toglila la buccia.



Taglia a metà i pomodori: elimina i semi e l'acqua. Poi taglia i pomodori a pezzetti.



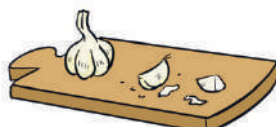
Strofina gli spicchi di aglio sulle fette di pane tostato.



Taglia otto fette di pane (non sottili) e mettile a tostare nel forno o sulla griglia.



Sbuccia gli spicchi di aglio e tagliali a metà.



Distribuisci i pomodori sulle fette di pane, condisci con olio extravergine e sale e servi subito!



ATTIVITÀ

IL PANE

Ma quanti tipi di pane ci sono? Quando compri il pane in Italia hai tante possibilità.

IL FILONE



I GRISSINI

IL PANINO INTEGRALE,
AL LATTE ALL'OLIO, ECC.



LA MICHETTA / LA ROSETTA



IL PANE IN CASSETTA / IL PANCARRÉ



LA PAGNOTTA

I CRACKER

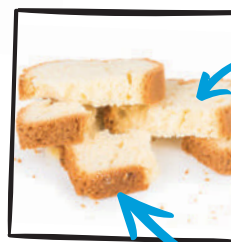


LA PIZZA BIANCA / LA FOCACCIA



Per molte ricette italiane
(per esempio la cotoletta alla milanese)
si usa il **PAN GRATTATO**.

IL FILONCINO



LA MOLLICA

LA CROSTA

In Toscana e Umbria è molto diffuso il *pane sciocco* o *sciapo*, cioè senza sale.

Anche il nome del negozio e del negoziante cambiano nelle varie zone d'Italia:

NEGOZIO panetteria | forno | panificio

NEGOZIANTE panettiere | fornaio

9 • Pane al pane, vino al vino! In italiano ci sono molti modi di dire con il pane. Abbina le frasi ai significati, come nell'esempio.

1. Chi ha i denti non ha il pane, chi ha il pane non ha i denti.
2. È un pezzo di pane.
3. Dire pane al pane, vino al vino.
4. Rendere pan(e) per focaccia.
5. Non è pane per i tuoi denti.

- a. Non hai le qualità per ottenere quella cosa.
- b. Ricambiare una brutta azione con un'azione ancora più brutta.
- c. Chi ha le capacità non ha la possibilità di dimostrarlo, chi ha la possibilità non ha le capacità.
- d. È una persona molto buona.
- e. Parlare in modo sincero.

IL MENÙ

L'insalata caprese e le bruschette possono essere un antipasto, un secondo piatto oppure un pasto leggero come quello di Marta e Jane.

In Italia, soprattutto al ristorante, mangiamo con un ordine preciso: dopo gli **antipasti**, ci sono i **primi** (piatti), poi i **secondi** (piatti) con i **contorni**, e alla fine del pasto ci sono i **dolci** (dessert) e la **frutta**, con la possibilità di finire con un bel caffè. Ecco qui un esempio di menù di un ristorante italiano.



Antichi sapori

Antipasti

Prosciutto e formaggio
Pomodori ripieni
Bruschetta
Insalata di mare

Primi piatti

Tortellini in brodo
Tagliatelle ai porcini
Lasagne al forno
Risotto ai funghi
Minestrone
Spaghetti ai frutti di mare
Spaghetti al pomodoro

Secondi piatti

Carne

Cotoletta alla milanese
Braciola di maiale ai ferri
Pollo allo spiedo
Arrosto di vitello

Pesce

Trota al forno
Sogliola alla mugnaia

Contorni

Insalata mista
Patatine fritte
Spinaci al burro
Peperoni alla griglia

Dessert

Frutta fresca
Macedonia
Gelato
Panna cotta
Tiramisù

10 • Gli antipasti Conosci altri antipasti? Prova a segnare in questa lista quelli che secondo te sono antipasti per gli italiani.



E nel tuo Paese, ci sono gli antipasti?

Che cosa si mangia all'inizio del pasto?

I SALUMI

I **salumi** sono un tipico antipasto italiano. Sono una preparazione di carne di maiale (o di altri animali) con sale e altri ingredienti come aglio e pepe.



IL PROSCIUTTO COTTO

carne cotta della coscia del maiale

IL PROSCIUTTO CRUDO



carne cruda della coscia del maiale

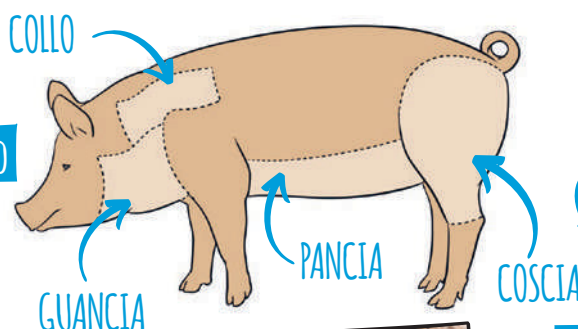
LO SPECK

prosciutto crudo affumicato, tipico del Nord Italia



LA BRESAOLA

carne cruda essiccata



LA LONZA (O COPPA)

carne del collo del maiale

LA PANCETTA



carne della pancia del maiale



IL SALAME

carne cruda conservata con sale e spezie

LA MORTADELLA



carne di maiale cotta, tipica di Bologna

In italiano ci sono anche dei modi di dire con i salumi.

Per esempio, dire che una persona **ha le fette di prosciutto** / **salame sugli occhi** significa che non riesce a vedere una cosa o una situazione che è evidente.

Oppure dire che una persona **è un salame** significa che è uno sciocco o che non si muove con agilità.

11 • Condire e distribuire Nei testi delle due ricette ci sono i verbi **condire** e **distribuire** che hanno una struttura diversa dai verbi **seguire**, **offrire** e altri. La struttura è come quella di **capire**: **capi-sc-o**, **capi-sc-i**, **capi-sc-e**, **cap-iamo**, **cap-ite**, **capi-sc-ono**. Completa le frasi con il presente dei verbi tra parentesi.

- Quando (*finire*) _____ lo zucchero, si può usare il miele.
- Non preoccuparti, Gianna, (*pulire*) _____ io la cucina.
- Tu cosa (*preferire*) _____, il caffè o il tè?
- (*Capire* – voi) _____ le istruzioni della ricetta?
- Tra un mese Lara (*trasferirsi*) _____ a Palermo per seguire un corso di pasticceria.



IL MIELE

INSALATA CAPRESE



TRACCIA 4



VIDEO 1



- 1 Lava e taglia i pomodori a fette abbastanza grosse e regolari.



- 2 Taglia la mozzarella di bufala a fette uguali a quelle dei pomodori.



- 3 Metti su un piatto piano le fette di mozzarella e le fette di pomodoro (una fetta di mozzarella, poi una fetta di pomodoro, poi una di mozzarella, poi di nuovo il pomodoro, ecc.).



- 4 Condisci con il sale, le foglie di basilico e l'olio.

TEMPO
DI PREPARAZIONE● ○ ○ ○
5 minutiLIVELLO
DI DIFFICOLTÀ★ ★ ★
basso

INGREDIENTI PER 4 PERSONE

- 500 grammi di mozzarella di bufala
- 4 pomodori (meglio se grossi, rossi e maturi)
- qualche foglia di basilico
- 2/3 cucchiaini di olio extravergine di oliva
- sale q.b.

BRUSCHETTE



TRACCIA 5



VIDEO 2

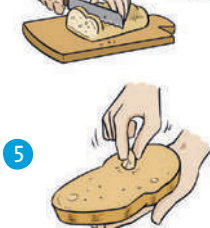


- 1 Metti i pomodori in acqua bollente per pochi secondi e toglila buccia.

- 2 Taglia a metà i pomodori: elimina i semi e l'acqua. Poi taglia i pomodori a pezzetti.



- 3 Taglia otto fette di pane (non sottili) e mettile a tostare nel forno o sulla griglia.



- 4 Sbuccia gli spicchi di aglio e tagliali a metà.

- 5 Strofina gli spicchi di aglio sulle fette di pane tostato.

- 6 Distribuisci i pomodori sulle fette di pane, condisci con olio e sale e servi subito!

TEMPO
DI PREPARAZIONE● ○ ○ ○
10 minutiTEMPO
DI COTTURA● ○ ○ ○
qualche minutoLIVELLO
DI DIFFICOLTÀ★ ★ ★
basso

INGREDIENTI PER 4 PERSONE

- 8 fette di pane fresco (filoncino, ciabatta o pagnotta)
- 3/4 pomodori (meglio se grossi, rossi e maturi)
- 2 spicchi di aglio
- 2/3 cucchiaini di olio extravergine di oliva
- sale q.b.



LA MOZZARELLA

La mozzarella è un formaggio molto usato nella cucina italiana, utile per preparare piatti veloci e saporiti. Cruda è perfetta come antipasto, per esempio per fare dei crostini o delle insalate di pasta. Ma può anche essere cotta... andate in Internet e cercate mozzarella in carrozza.



pillole di cucina

**ANEXO C – MATERIAL “*VALLE D’AOSTA*”: UNIDADE1 DO LIVRO “*BUON APPETITO*”,
DE GABRIELLA IACOVONI, NADIA PERSIANI E BARBARA FIORENTINO. BONACCI
EDITORE, 2014**

144	le bevande	150	gli ingredienti	156	i salumi
145	le carni	150	di base	157	le uova
146	i dolci	152	il pane	158	le verdure
147	i formaggi	153	la pasta		
148	la frutta	154	il pesce		

Ricette

- Maccheroni alla chitarra al ragù di agnello e peperoni
- Bruschetta al pomodoro

- Scappelle in brodo
- Frittata con cipolle

- Pizza margherita
- Mozzarella in carrozza

- Orecchiette con pomodori al forno
- Alici in tortiera

- Spaghetti con fagiolini
- Pollo alla potentina

- Sfornatini di melanzane
- Mostaccioli

- Pasta alla Norma
- Macedonia di frutta

- Calamari ripieni
- Torta al formaggio

Forme linguistiche

- tagliate dei pomodori ("di" partitivo)

- Quante uova usi? Ne uso quattro ("ne" partitivo)

- Mi piace la torta, mi piacciono i biscotti (pronomi diretti "mi" e "ti" / sing. e plur. dei verbi: mancare, servire e piacere)

- A Paolo piacciono le orecchiette? Sì, gli piacciono / A Maria piace il formaggio? Sì, le piace (pronomi indiretti "gli" e "le" / sing. e plur. dei verbi: mancare, servire e piacere)

- Anna ha mangiato / con fagiolini (passato prossimo)

- (passato prossimo)

- la frutta (2ª parte)

- i formaggi

Vocabolario

- la pasta fresca

- le uova

- il pane

- le bevande

- il menù

- i dolci

LA VALLE D'AOSTA

Questa regione risente, per la sua posizione geografica, di influenze franco-provenzali. Ita, nel complesso, una cucina povera in cui predominano i latticini.

Costolette alla valdostana

Ingredienti per 4 persone

- ▶ 8 costolette di vitello
- ▶ un uovo
- ▶ 100 g di fontina farina
- ▶ 100 g di burro
- ▶ sale e pepe
- ▶ pangrattato

Questo piatto è un secondo sostanzioso e di facile esecuzione.

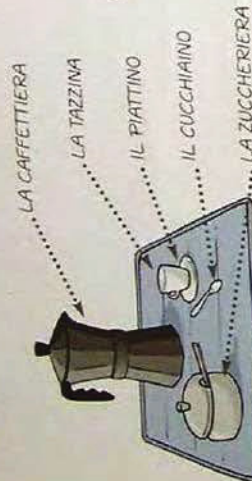


Preparazione

- ▶ tagliare a metà le costolette fino all'osso per formare una tasca
- ▶ riempire ogni tasca con la fontina tagliata a fettine sottili
- ▶ richiudere la tasca battendo leggermente le estremità con il batticame
- ▶ condire con un po' di sale e pepe
- ▶ passare le costolette ripiene prima nella farina, poi nell'uovo sbattuto ed infine nel pangrattato
- ▶ friggere le costolette a fuoco moderato nel burro
- ▶ servire subito ben calde.

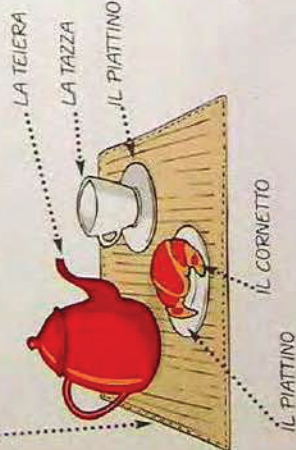


Vino regionale consigliato
Valle d'Aosta Torrette

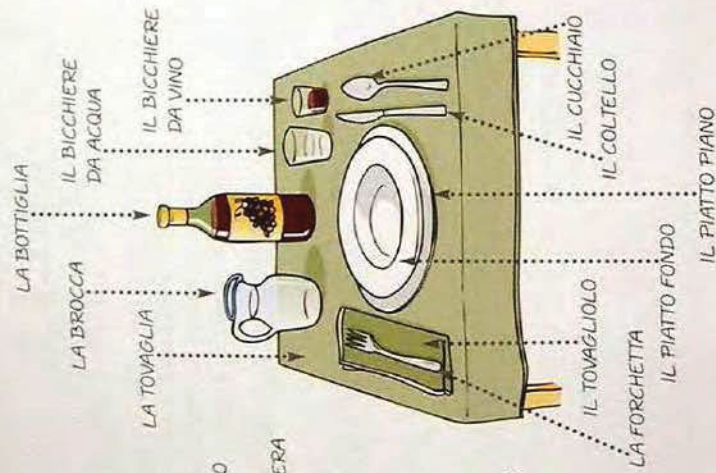


LA CAFFETTIERA
LA TAZZINA
IL PIATTINO
IL CUCCHIAINO
LA ZUCCHERIERA

LE TOVAGLETTE ALL'AMERICANA



LA TEIERA
LA TAZZA
IL PIATTINO
IL CORNETTO
IL PIATTINO



LA BOTTIGLIA
IL BICCHIERE DA ACQUA
IL BICCHIERE DA VINO
LA BROCCA
LA TOVAGLIA
IL CUCCHIAIO
IL COLTELLO
LA FORCHETTA
IL PIATTO FONDO
IL PIATTO PIANO

Usa il vocabolario illustrato

1. Vero o Falso?
1. Mangiamo gli spaghetti con il cucchiaino.
2. Beviamo il caffè in una tazzina.
3. Usiamo il cucchiaino per mettere lo zucchero nel tè.
4. Mangiamo la minestra in un piatto piano.

2. Cosa serve?

1. Per mangiare le patate serve...
2. Per tagliare la bistecca serve...
3. Per bere l'acqua serve...
4. Per coprire il tavolo a pranzo o a cena serve...



Nella ricetta hai trovato 'condire', 'friggere', 'tagliare'...
Usiamo spesso questa forma per dare istruzioni scritte.

Caffè valdostano

Ingredienti per 4 persone

- ▷ 4 tazzine di caffè
- ▷ un bicchierino di liquore (Grand Marnier, Cognac)
- ▷ 3 tazzine di grappa
- ▷ zucchero a piacere
- ▷ scorza di limone



3. Completa la ricetta scegliendo alcuni dei verbi tra quelli elencati (ricetta completa a pag. 133)

aggiungere aromatizzare condire preparare
riempire scaldare servire tagliare versare

- ▷ il caffè
- ▷ il liquore, la grappa e lo zucchero
- ▷ con la scorza di limone
- ▷ a fuoco moderato
- ▷ il caffè nella "grola" (tipico recipiente della Valle d'Aosta sopra illustrato)
- ▷ subito.



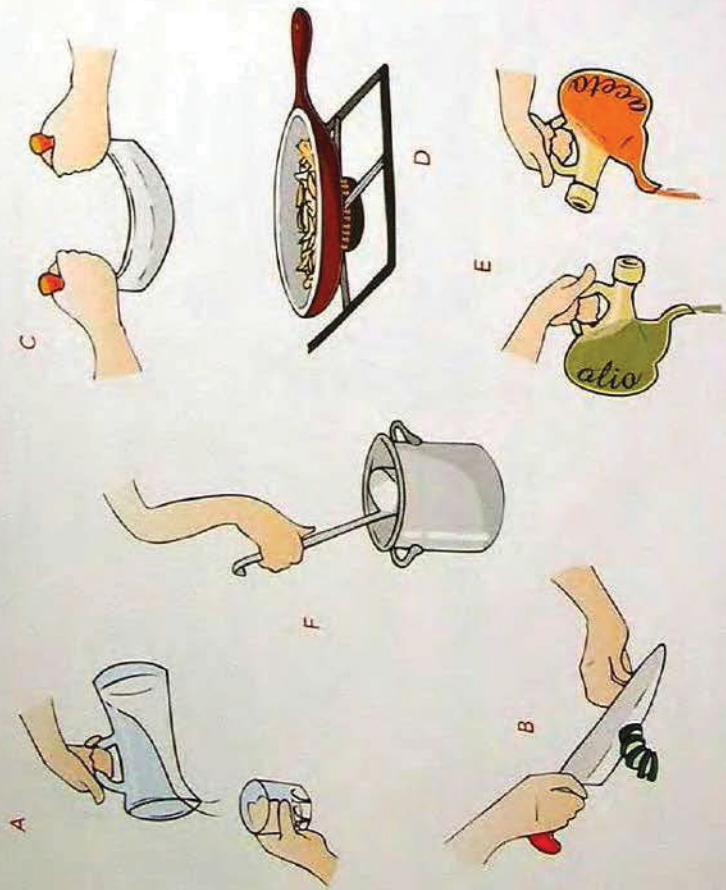
Perché...

... le parole elencate non cambiano dal singolare al plurale?

- un caffè
- un tè
- un babà
- un supplì



4. Collega il verbo con l'immagine.



- ☐ affettare ☐ condire ☐ friggere ☐ mescolare ☐ tritare ☐ versare

5. Adesso usa alcuni dei verbi illustrati nell'esercizio precedente per completare queste frasi.

Cosa dobbiamo fare...?

- ... per preparare un dolce?
- ... prima di friggere le patate?
- ... per preparare i crostini?
- ... prima di mangiare l'insalata?

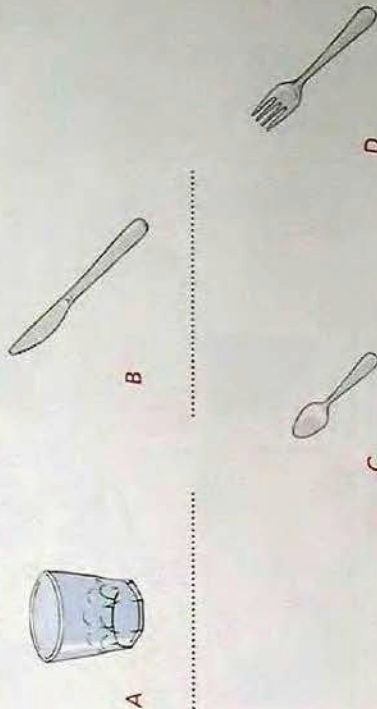
6. Completa con una delle seguenti parole.

formaggio latte liquore sale vino zucchero

- una fetta di
- un bicchiere di
- un cucchiaino di
- un pizzico di
- una tazza di
- un bicchierino di



Trova il nome di questi oggetti e poi completa le espressioni.

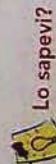
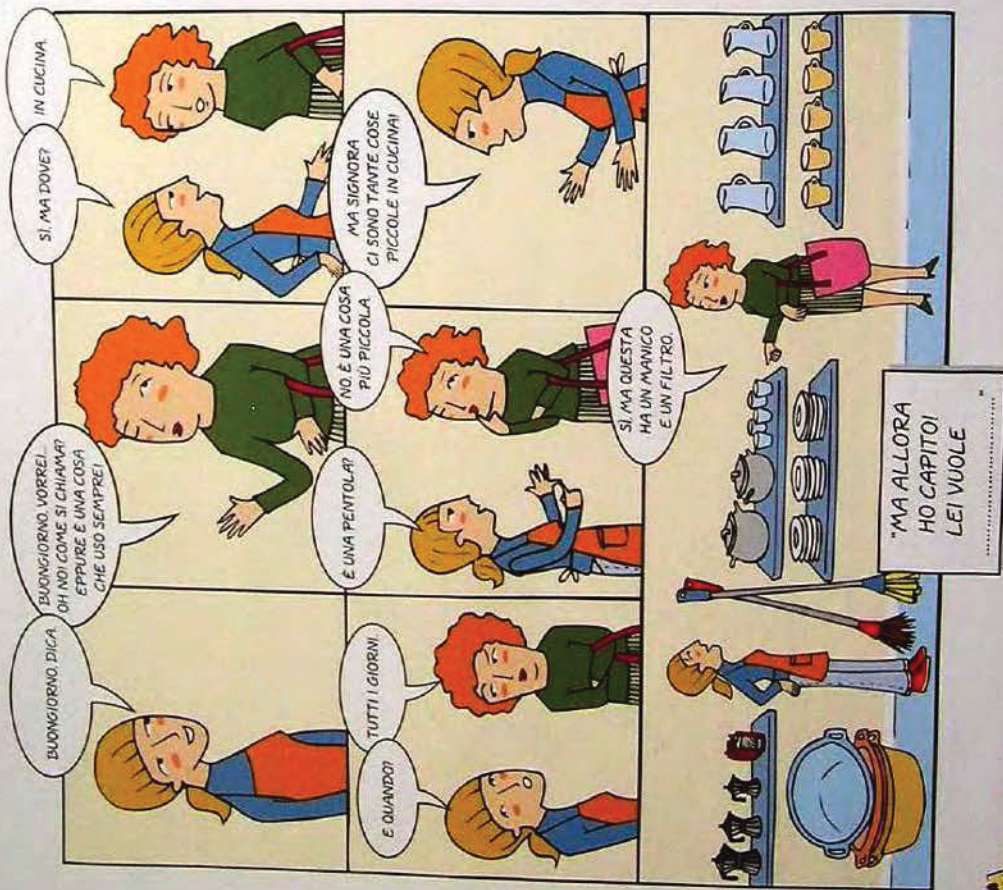


- A Roberta piace mangiare bene. È proprio una buona
- Carla lavora dalla mattina alla sera senza fermarsi un attimo.
Prima o poi la raccoglieremo col
- Dai Anna, che preparare una crostata è semplicissimo.
È come bere un d'acqua!
- Marco pretende un aumento di stipendio perché crede di essere indispensabile per la sua azienda. È sicuro di avere il dalla parte del manico.



L'angolo del gioco

Una signora distraetta entra in un negozio di casalinghi per comprare un oggetto di cui non ricorda più il nome. Indovina cos'è.



Lo sapevi?

Il caffè corretto non è un caffè senza errori! Si chiama così perché è "corretto" con l'aggiunta di un po' di liquore.

IL PIEMONTE

Questa regione è ricca di una varietà di prodotti, tra cui spiccano soprattutto cavani, latticini, il raro tartufo e naturalmente il riso, coltivato in gran quantità nelle valli della zona.

la ricetta

Giardiniera di verdure

Ingredienti per 4 persone

- ▶ 400 g di carote
- ▶ 400 g di cipolline
- ▶ 300 g di cimette di cavolfiore
- ▶ 300 g di coste di sedano
- ▶ 300 g di fagiolini
- ▶ 2 peperoni gialli
- ▶ 2 peperoni verdi
- ▶ un litro di aceto di vino bianco
- ▶ 2 bicchieri di vino bianco secco
- ▶ ½ bicchiere di olio extravergine di oliva
- ▶ un cucchiaino di zucchero
- ▶ un cucchiaino di sale
- ▶ un cucchiaino di pepe in grani
- ▶ una foglia di alloro

La giardiniera è ottima per accompagnare gli antipasti rustici e il bollito.



Preparazione

- ▶ tagliare le carote a fettine
- ▶ immergere le cipolline per un minuto in acqua bollente, passarle poi in acqua fredda e spellarle
- ▶ dividere in due o in quattro le cimette di cavolfiore
- ▶ ripulire dai fili le coste di sedano e tagliarle a pezzetti
- ▶ spuntare i fagiolini e tagliarli in due o tre pezzi
- ▶ tagliare i peperoni a listarelle dopo averli privati dei semi e delle parti bianche
- ▶ versare l'aceto in una casseruola non di alluminio
- ▶ unire il vino, l'olio, lo zucchero, il sale, il pepe, l'alloro
- ▶ mettere la casseruola sul fuoco
- ▶ portare a ebollizione, unire le carote, il sedano, i fagiolini e dopo un paio di minuti il cavolfiore e le cipolline

(segue alla pagina successiva)