

OLGA ALEJANDRA MORDENTE

ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA DE MANUAIS DIDÁTICOS
PARA O ENSINO DO ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística, Área de Concentração em Semiótica e Lingüística Geral, do Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Irenilde Pereira dos Santos

São Paulo
1994

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Irenilde Pereira dos Santos,
pelos ensinamentos valiosos, pelo estímulo e
pela amizade;

Ao Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, do
Curso de Pós-Graduação em Educação, pelo
incentivo à este trabalho;

À Università Italiana per Stranieri di
Perugia, pela bolsa concedida;

Aos professores, pelo apoio;

Aos alunos, em especial, pela experiência
inesquecível;

À Prof. Dirce Carvalho de Campos Elias, pela
digitação e edição gráfica deste trabalho.

A Roberto (in memoriam) que
sempre me ensinou o valor do
estudo e do trabalho.

A meus filhos Fabiano, Caio e
Theo, que acompanharam de perto
esta caminhada.

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO	1
1. O BINÔMIO ENSINO/DOMÍNIO DO ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	12
1.1. Preliminares	13
1.2. A Língua Estrangeira como Instrumento de Poder	17
1.3. A Importância do Italiano	39
1.4. Os Motivos para o Estudo do Italiano	47
1.5. O Livro Didático para o Ensino do Italiano para Estrangeiros.	52
2. SITUAÇÃO DO ENSINO DO ITALIANO PARA ESTRANGEIROS	75
2.1. Elementos Lingüísticos	76
2.1.1. As variedades lingüísticas	78
2.1.1.1. As variedades sociais	89
2.1.1.2. As variedades funcionais	91
2.1.1.3. Línguas de minoria: <i>Parlate alloglotte</i>	93
2.1.2. Língua formal e informal	96
2.1.3. O léxico	105
2.1.4. Competência comunicativa e narrativa	119
3. ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA DE SEIS MANUAIS DIDÁTICOS	135
3.1. Metodologia empregada	136
3.2. Análise pré-pedagógica	139
3.2.1. Divisão do textos didáticos em unidades	144
3.2.2. A estruturação do livro didático	177
3.2.3. A progressão dos passos nos textos	181
3.3. A análise temática	187
3.3.1. O trabalho	190
3.3.2. A moda	203
3.3.3. O transporte	218
3.3.4. A alimentação	243
CONCLUSÃO	279
ANEXOS	287
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	313

ÍNDICE DOS ANEXOS

- ANEXO 1 - Questionário aplicado aos alunos de graduação de italiano.
- ANEXO 2 - *Elogio e compianto dell'Inghilterra* - texto referente ao item 2.1.4.
- ANEXO 3 - *Receita Capretto arrosto alla siciliana*.
- ANEXO 4 - *Le scarpe rotte* - texto referente ao item 3.3.2. A moda.
- ANEXO 5 - *Viva la pasta* - texto referente ao item 3.3.4. A alimentação.
- ANEXO 6 - *Marcivaldo al supermarket* - texto referente ao item 3.3.4. A alimentação.
- ANEXO 7 - Receitas referentes ao item 3.3.4. A alimentação.

RESUMO

Mediante o exame de seis manuais para o ensino de italiano para estrangeiros, analisamos os aspectos sociolinguísticos neles embutidos. Argumentamos que o ensino do italiano, no meio universitário brasileiro, deve ser basicamente voltado à aquisição de uma compreensão da leitura e de uma competência da escrita.

Analisamos, também, o valor dos temas dos textos didáticos, pretendendo relacioná-los com as necessidades, o interesse e a realidade do aluno. Nesse sentido, tentamos mostrar que uma boa interpretação dos aspectos positivos e negativos é essencial para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Partimos do pressuposto de que se deve ter mais cuidado na análise dos aspectos lexicais (como nas divergências semânticas) e dos gramaticais específicos (como no uso dos artigos).

Para solucionar esses problemas, propomos alguns requisitos para um curso de italiano científico e eficiente.

ABSTRACT

After examining the text of six manuals destined to the teaching of Italian for foreigners, we have analysed its sociolinguistic aspects. We demonstrate that the teaching of Italian at Brazilian universities that has to be basically towards the acquisition of comprehension of reading as well as writing competence. We have also analysed the themes of the didactic manuals and intended to relate them to the needs, interest, and the student's reality.

Therefore, we have tried to show that a good interpretation of positive and negative aspects is essential for learning a foreign language.

There is a must that one has to be more careful with the analyses of the lexical aspects (such as the semantic divergences) as well as specific grammatical ones (such as the case of articles).

In order to solve these problems, some requires were prepared for an efficient and an academic Italian course.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Tendo feito anteriormente um estudo relativo à questão dos métodos aplicados ao ensino do italiano como segunda língua, sentimos a necessidade de dar-lhe continuidade, abordando um tema, ao mesmo tempo, complexo e fascinante.

Em 1983, contratada para lecionar Língua Italiana, junto ao Curso de Italiano desta Universidade, pudemos sentir as dificuldades dos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira.

A partir de então, começamos a verificar atentamente a falta de motivação durante as aulas. O assunto merecia especial atenção e propusemo-nos a estudá-lo e apresentá-lo como tema de discussão para o Mestrado. Foi visto o emprego dos métodos existentes e os livros que os adotavam. A análise teve como objetivo um levantamento dos principais métodos de ensino de línguas estrangeiras, fazendo uma avaliação e uma crítica, a fim de auxiliar alunos, em seu aprendizado, e professores, em sua tarefa didática. Entretanto, fazia-se necessária

uma análise sociolinguística dos textos didáticos para o ensino do italiano como língua estrangeira.

Associando nosso interesse pessoal ao profissional, nosso projeto de Doutorado visa, de um lado, a enriquecer uma literatura específica no campo da Linguística, e, de outro, a produzir um trabalho inédito no campo da Metodologia para o ensino do italiano como língua estrangeira. Pretendemos que seja uma contribuição, em termos gerais, não apenas para o campo específico da Linguística, mas particularmente para todos os que lidam com o ensino da língua italiana como língua estrangeira no Brasil e em outros países.

Preocupada com os vocábulos empregados nos textos didáticos para o ensino do italiano como língua estrangeira, pretendemos analisar os valores neles embutidos e relacioná-los com as necessidades, o interesse e a realidade do aluno.

Nos livros, e na maioria das aulas expositivas de línguas, geralmente se emprega um método que vai das regras, lei ou princípios gerais para os exemplos. É o método dedutivo.

Uma das restrições que lhe podem ser feitas é o fato de não promover muita abertura. O aluno fica na dependência do livro e do professor. Raciocina quase sempre dentro dos limites estreitos dos termos em que a regra foi formulada e do exemplo correspondente. No entanto, se um professor estiver preparado adequadamente para o ensino, será capaz de ver se o discurso do texto didático apresenta os padrões linguísticos e culturais do sistema a ser estudado.

Um aspecto relacionado a este último tópico é a verificação de que um grande número de pesquisadores estrangeiros e brasileiros têm se voltado para o estudo do processo de transformação social, e do papel da educação na sociedade. Nesse sentido, é possível encontrar uma literatura não muito vasta sobre o conteúdo do livro didático, no Brasil. A título de exemplo, podemos citar a análise da ideologia no texto didático, inaugurada por Umberto Eco, que deu origem a vários trabalhos na América Latina.

Dentre eles, destacamos Maria de Lourdes Chagas Delró Nosella (*As belas mentiras. A*

ideologia subjacente aos textos didáticos); Wilson de Faria (*Teorias de ensino e planejamento pedagógico*); Moacir Gadotti (*Educação e poder - introdução à pedagogia do conflito*) e Angela Kleiman (*Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura*).

A obra de Nosella aborda a consideração da escola, através do livro didático, como instrumento de inculcação da ideologia dominante, e faz referência apenas ao tema das profissões. A leitura deste livro ajudou-nos a estimular nossos estudos críticos sobre o ensino da língua estrangeira na universidade.

Faria trata de algumas teorias de ensino, de grande prestígio na literatura pedagógica, de forma simplificada, porém sem descaracterizar-lhe a estrutura. A sequência de apresentação que nos interessou foi *Teoria de ensino não-diretivo*, ilustrada no seguinte trecho: "Ensinar é dirigir ou fazer crescer o outro". Facilitar a aprendizagem é criar condições para que o outro, a

partir dele próprio, aprenda e cresça (Puentes, 1978:9).

A obra de Gadotti está voltada para o não-método que nos pode levar a uma verdadeira prática e criação da filosofia da educação. "Decidir pelo não-método não significa não ter caminhos, significa ser autor, construir caminhos. Decidir-se pelo não-método significa decidir-se pela autonomia e pela participação na busca de novos métodos ou caminhos (...)"

A obra de Kleiman trata da compreensão de textos escritos. A autora descreve os vários aspectos que constituem a leitura, revelando a complexidade do ato de compreender e a multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito.

Na verdade, a bibliografia específica é muito limitada, os interessados são numerosos e os dados objetivos são quase inexistentes. As diversas críticas por parte dos professores apontam uma insatisfação visível em torno da crise do livro didático. Doravante, seria necessário que

um maior número de pesquisadores começasse a estudar mais sistematicamente o questionamento sobre a validade do livro didático analisando diferentes aspectos.

A partir desses pressupostos, podemos afirmar que uma língua tem que ser ensinada sem limites predeterminados, como instrumento de reflexão e de crítica e levar o aluno ao desenvolvimento de uma competência linguística.

Todas essas considerações destacam a necessidade de verificar de que maneira os aspectos sociolinguísticos distribuem-se nos textos didáticos, objetivo geral deste trabalho.

Nossa intenção é transmitir aos professores de língua italiana as noções necessárias para uma didática fundamentada em dados científicos.

Como objetivos específicos buscamos:

1. demonstrar de que modo as variedades sociolinguísticas se desenvolvem nos textos utilizados pelos professores, tendo em vista, inclusive, a estrutura de poder e processos de produção dos universos do discurso pedagógico;

2. propor elementos para um modelo teórico sociolinguístico voltado para o binômio ensino/aprendizagem de língua estrangeira;

O critério da seleção dos textos obedece à maior frequência de utilização destes manuais na Itália e no Brasil, na maioria dos cursos de italiano. Analisamos livros vendidos em livrarias e editoras italianas, que representam as edições mais recentes no momento. Levamos em conta, também, o fato de terem temas comuns, para que pudéssemos, então, compará-los.

A pesquisa é constituída de duas etapas.

Primeiramente, procedemos à leitura de vários textos sobre o aspecto sociolinguístico nos textos didáticos. Então, passamos à seleção do corpus - textos didáticos para o ensino do italiano como língua estrangeira (de 1980 a 1992), aparentemente neutros.

Posteriormente, dedicamo-nos ao trabalho de reestruturação e verificação dos dados obtidos, colocando em fichas o material organizado e classificado.

Partimos da hipótese de que, nesta fase, todos os textos examinados quanto ao conteúdo e à temática não só se parecem, como alguns chegam a ser repetitivos. Revelam-se extraordinariamente semelhantes nos temas abordados e no enfoque.

Fazemos uma análise semântico-lexical com ênfase nos aspectos sociolingüísticos que vai permitir o exame dos textos didáticos para o ensino do italiano como língua estrangeira.

Para a análise, são selecionados seis manuais didáticos para o ensino do italiano como língua estrangeira:

Bravo! Corso di lingua italiana e civiltà - livello elementare e avanzato. Katerinov, K. e Doriosi, M.C.

Comunicare Subito. Corso d'italiano per stranieri. Catizone, R.L., Piva, G. e Humphris, C.

In Italiano. Corso di lingua e civiltà a livello iniziale e avanzato. Chiuchiù, A., Minciarelli, F. e Silvestrini, M.

Insieme. L'italiano per stranieri con elementi di civiltà. Zanette, L.S. e Ribeiro, M.J. de F.

Lingua e Civiltà d'Italia. Grammatica di livello elementare ed intermedio. Amorini, E. e Mazzetti, A.

Uno. Corso comunicativo d'italiano per stranieri. Primo livello. Gruppo Meta.

O trabalho está estruturado em três capítulos.

No primeiro, falamos do italiano como língua estrangeira moderna (que continua sendo visto, pela maioria, como língua de cultura), sua importância e os motivos para seu estudo. Fazemos um esboço do livro didático para o ensino do italiano para estrangeiros, partindo da sua produção editorial e estruturação em unidades didáticas.

No segundo capítulo, colocamos a situação do ensino do italiano para estrangeiros, através de um referencial teórico. No final do capítulo, já procuramos introduzir a análise das exemplificações dos manuais didáticos para examinar o léxico, a língua formal e informal e a

competência comunicativa, verificando a viabilidade dos passos examinados.

No terceiro capítulo, detemo-nos no corpus. Fazemos uma análise sociolinguística dos textos didáticos escolhidos, através da análise dos aspectos pré-pedagógico, estrutural e temático.

O BINÔMIO ENSINO/DOMÍNIO
DO ITALIANO COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

1.1. Preliminares

De um modo geral, os manuais tradicionais para o ensino de línguas estrangeiras vêem o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva idealista, sem levar em conta a realidade econômica, social, política e cultural do país, desconsiderando também temas relacionados com o meio em que o aluno vive. Não resta dúvida de que as línguas estrangeiras são aprendidas e ensinadas de múltiplas maneiras, algumas mais eficazes que outras. É forçoso reconhecer que o livro didático determinará a maior parte das atividades realizadas na sala de aula. Nele estão as noções que o aluno irá aprender e as partes do trabalho que serão enfatizadas. Cabe, então, ao professor fazer as adaptações necessárias, ressaltando os pontos que julgar mais convenientes.

Ensinar uma língua implica, pelo menos, dois aspectos essenciais. O primeiro se refere à maneira pela qual as habilidades lingüísticas devem ser realmente adquiridas. Nossos alunos são adultos que fazem abstrações e relacionam a língua

em estudo com a língua materna. Portanto, basear o ensino, durante as fases iniciais, na linguagem oral significa adiar a introdução da leitura e da escrita. Não podemos ensinar uma língua estrangeira a adultos da mesma maneira pela qual ensinamos às crianças, que adoram imitar, não se acanham em representar papéis e apreciam a repetição, porque isso lhes dá uma sensação de segurança. No nosso caso, estamos lidando com alunos que já possuem conhecimento da língua materna, enriquecida de experiências, e que têm uma visão de mundo bem definida. Eles não desejam ser tratados à semelhança das crianças. Se o forem, o processo de aprendizagem será retardado. O adulto quer "traduzir", compreender o sentido das palavras, por meio do equivalente em sua língua.

O aluno adulto chega com uma série de falhas adquiridas na escola secundária, que dificultam a aprendizagem auditiva da nova língua. Como sua tendência é a escrita, começa a anotar tudo o que ouve, atitude considerada inconveniente pelo professor naquela etapa do ensino. Por isso,

a imposição de um método, de um livro didático, pode decepcioná-lo, levando-o a desistir da aprendizagem.

O segundo aspecto essencial diz respeito a que conteúdo deve ser ensinado sobre a língua. O uso de um livro de gramática transforma a questão da habilidade em questão de conteúdo, em que o professor pode ensinar fatos ao invés de transmitir habilidades. Diante disso, o estudante deve "experimentar" a língua, usando-a de modos significativos, quer na forma falada, quer na escrita, e ter a oportunidade de executar, de ensaiar suas próprias habilidades, de errar e ser corrigido.

Há uma importante distinção que deve ser feita entre os três tipos de ensino da língua: o produtivo, o prescritivo e o descritivo (Halliday, 1974). O produtivo é um ensino de novas habilidades e corresponde à maior parte do ensino de uma língua estrangeira. O ensino prescritivo, quase sempre restrito à língua materna, reporta-se à interferência com as habilidades existentes. Finalmente, o ensino descritivo consiste na

demonstração de como a língua funciona. Significa falar de habilidades já adquiridas, sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas. Há uma progressão lógica nesse ensino, que passa por três etapas, correspondentes à idade e à experiência da criança: como funciona a língua materna, como funciona a língua estrangeira e como funcionam as línguas em geral. Partindo desse pressuposto, fica claro por que os estudantes adultos diferem das crianças no aprendizado. Em geral, os adultos desejam adquirir, num tempo mínimo, o máximo possível dos conhecimentos, num domínio bem preciso. Para esta urgência, nem o ensino nem os professores parecem estar preparados.

1.2. A Língua Estrangeira como Instrumento de Poder

O ensino de uma língua estrangeira deve desenvolver nos estudantes de Letras a capacidade de usar a língua para vários objetivos, em diversos contextos e situações. Será, então, uma tarefa agradável se estimularmos a criatividade do aluno, através do contexto e da semântica de um determinado discurso, permitindo-lhe desenvolver uma estrutura narrativa, descritiva e dialógica.

Uma vez estabelecida essa tipologia, será necessário adquirir a habilidade da leitura. Ler, com efeito, representa um trabalho de linguagem. Ler é encontrar sentidos. Mas o que significa sentidos em língua estrangeira? O professor deve preocupar-se com a visão crítica do que está sendo transmitido. Essa é uma condição necessária para que o conhecimento tenha sentido e valor de aprendizado para o aluno. A partir dessa premissa será desenvolvido o eixo desta pesquisa que levará

a reflexões, análises e propostas para um melhor ensino da língua estrangeira nos cursos de Letras.

O discurso consiste na prática lingüística de um sujeito em determinadas condições de produção (sociais, políticas, históricas). O texto é, então, considerado como produto de um discurso. A Análise do Discurso parte do texto, fazendo a trajetória do sujeito que o produziu, passando pelas condições de sua produção, para voltar finalmente ao texto e compreendê-lo. Assim, aqui, pauta-se na prática de um sujeito em determinadas condições de produção. Impõe-se, conseqüentemente, o relevante problema da produtividade do discurso, questão inexaurível.

Inicialmente, o discurso é tomado como único lugar em que se pode dar a produção da significação, ou seja, a semiose. Portanto, diremos que é produtivo quando gera significação e informações novas, isto é, numa reelaboração parcial de uma visão do mundo. Valeria a pena lembrar aqui, a esse respeito, o que Fries chamou de "significado sociocultural" (Fries, 1958:101-103). A maioria dos professores de língua

estrangeira concordará com Fries (que, além de ser um eminente cientista linguístico, foi, durante muitos anos, um líder nos métodos de ensino de inglês, como língua estrangeira), quando este diz que "o significado linguístico sem significado sócio-cultural constitui num mero verbalismo".

Se quisermos que nossos alunos fiquem habilitados a usar a língua estrangeira para expressar seus significados pessoais de um modo que seja compreensivo ao locutor nativo, eles deverão ir além do significado linguístico e ingressar nessa área da convenção social, no emprego de palavras e na entonação.

Os diálogos ou os textos didáticos usados no ensino de uma língua estrangeira exercem um grande poder. Podem ocultar ou explicitar a realidade, menosprezar ou prestigiar aqueles aos quais se dirigem.

O discurso pedagógico, ou seja, o processo discursivo que se estabelece na sala de aula entre o leitor e o texto de língua estrangeira sobre objetos de conhecimentos, é um tema de grande importância para conhecer a relação ensino-

aprendizagem que se faz na universidade, em especial a abordagem sobre os conteúdos. A interpretação desse discurso pedagógico, expressão empregada por Orlandi (Orlandi, 1987) compreende o "clima da sala de aula", as leituras dos textos, as falas e suas circunstâncias. Portanto, diferentes tipos de discurso pedagógico podem ser categorizados.

Orlandi (Orlandi, 1987:15) apresenta três grandes modos organizacionais do discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário.

O lúdico seria a forma mais aberta e democrática, com menor grau de persuasão e com tendência a menor uso do imperativo e da verdade única e acabada.

O polêmico possui um certo grau de instigação, visto que apresenta argumentos contestáveis. Há uma luta na relação entre os interlocutores, e uma voz tenderá a derrotar a outra. Pode ser encontrado em situações muito variadas, como numa defesa de tese ou numa aula.

O discurso autoritário é, por excelência, persuasivo. O processo de comunicação (eu-tu-eu)

desaparece, e o "tu" transforma-se em mero receptor, sem qualquer possibilidade de interferir e modificar aquilo que está sendo dito, já que o discurso pedagógico é um mero transmissor de informações e sem sujeito (o sujeito estaria no cientista que fala através do professor). Nos cursos de formação de professores de língua estrangeira das universidades, ele se dá basicamente em função de textos escritos ou textos didáticos, em torno dos quais os interlocutores professor-aluno falam e passam pelo dizer de quem escreveu o texto. Não dá oportunidade ao aluno de manifestar seus conhecimentos ou de deixar fluir sua imaginação, intuição e sensibilidade.

Segundo Fiorin (Fiorin, 1989:9), "a sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva e se desenvolve".

Em geral, surge uma fala monótona do professor que pode camuflar o autoritarismo. Concordamos com Orlandi, quando afirma, na obra já citada, que o discurso pedagógico aparece como discurso do poder. Podemos constatá-lo quando cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa

desaparece, e o "tu" transforma-se em mero receptor, sem qualquer possibilidade de interferir e modificar aquilo que está sendo dito, já que o discurso pedagógico é um mero transmissor de informações e sem sujeito (o sujeito estaria no cientista que fala através do professor). Nos cursos de formação de professores de língua estrangeira das universidades, ele se dá basicamente em função de textos escritos ou textos didáticos, em torno dos quais os interlocutores professor-aluno falam e passam pelo dizer de quem escreveu o texto. Não dá oportunidade ao aluno de manifestar seus conhecimentos ou de deixar fluir sua imaginação, intuição e sensibilidade.

Segundo Fiorin (Fiorin, 1989:9), "a sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva e se desenvolve".

Em geral, surge uma fala monótona do professor que pode camuflar o autoritarismo. Concordamos com Orlandi, quando afirma, na obra já citada, que o discurso pedagógico aparece como discurso do poder. Podemos constatá-lo quando cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa

pela não-compreensão do que foi transmitido. A situação de ensino é dominada pela contagem de erros através das provas ou exercícios, cuja formulação é "Responda". A estratégia básica das questões passa a adquirir a forma imperativa.

Algumas características, e não-ideais, apresentam-se no discurso pedagógico autoritário. Entre elas está a falta de interlocução. O locutor é indiferente e pensa: "Eu estou aqui para ensinar, se os ouvintes aprendem, ou não, é outra coisa". A locução assim colocada é pobre e determina o silêncio do ouvinte, estabelecido pela linguagem indiferente, pela ausência de significação para ele; e o locutor tem o domínio exclusivo do referente, que anula o saber do outro. No entanto, este suposto domínio geralmente está preso aos rituais dos textos didáticos e priva estudantes e professores da liberdade de criar e de expressar novos sentidos para o referente.

É possível que uma mudança real das instituições educacionais se dirija para a concretização da docência como pesquisa do

conhecimento desmistificado e para o reconhecimento do educando-educador como sujeitos do ensino-aprendizagem e intérpretes-autores do conteúdo do conhecimento.

No ensino de línguas estrangeiras, o discurso pedagógico autoritário consiste em aquisição de informações, é um ensino preocupado mais com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações do que com a formação do pensamento reflexivo. O professor deve conscientizar-se de que o ensino das línguas tem de ser cada vez mais crítico, interdisciplinar, onde o aluno pode, ao mesmo tempo, aprender uma língua e desenvolver sua criatividade e inteligência. A verdadeira aprendizagem dá-se no exercício operacional da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento, seus discursos, produz uma visão de mundo. Esse sujeito é produzido por seus discursos, que são produtivos, pois geram novas informações.

Este trabalho é uma opção que fizemos, influenciados pelos estudos de vários

pesquisadores de universidades brasileiras, que contribuem para a compreensão do discurso pedagógico dentro de uma teoria de construção do conhecimento.

Queremos lembrar aqui a importância do cognitivismo ao papel do professor: reconhecer o valor da atividade mental na aprendizagem. Esta noção é muito importante no ensino de uma língua estrangeira, pois significa que o aluno irá assimilar as novas informações sobre a base de conhecimentos da língua materna. Na nova língua ele terá que dominar um novo sistema para entender e ser entendido. Não poderá criar novos enunciados, enquanto não dominar as regras desta nova língua.

É preciso desde o início participar ativamente do processo ensino-aprendizagem e não assistir à aula como simples espectador.

Não se pode ignorar que o aluno é um ser inteligente, que adquiriu o uso significativo de sua língua nativa, dentro de um contexto cultural. Nada mais natural e mais lógico para ele, portanto, que a nova língua lhe seja apresentada

da mesma forma, representando pessoas a expressarem seus pensamentos, modos de vida e a comunicarem-se de acordo com esse contexto. Destacam-se, aqui, o desencanto e o desinteresse de muitos alunos de línguas estrangeiras, quando se defrontam com métodos, cujo discurso não atende a essa expectativa de expressão.

A situação de ensino-aprendizagem, entendida também em seu sentido global, deveria procurar a superação da relação opressor-oprimido. Tais desigualdades estão sempre hierarquizadas, de forma que quem fala detém o poder, o saber e o fazer, e os dominados são os que ouvem e não sabem que são conduzidos.

A maior parte das perguntas que o professor faz nasce de um contexto de comunicação artificial. Não se trata de uma pergunta verdadeira, uma vez que quem a formula sabe a resposta. Não se trata de mensagem com um sentido autêntico, pois o destinatário já conhece o conteúdo. No entanto, "o professor pode colocar-se de forma polêmica e construir seu texto, seu discurso e deixar espaço para o ouvinte" (Orlandi,

1987:32-33). Por parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe, demonstrando sua capacidade como ouvinte. O discurso pedagógico não-autoritário contribui para a compreensão de uma sociedade aberta ou democrática.

Neste trabalho, partimos do pressuposto básico de que o estudo do livro didático não pode ser feito, focalizando-o isoladamente. Já vimos que o discurso do poder está implícito no livro didático. A seguir, veremos como o ensino do italiano nesse discurso de poder não está, mas precisa ser inserido no contexto mais amplo de uma nova política educacional da escola secundária.

Houve, no final da década de 80, um crescente protesto das Associações de Professores de Língua Estrangeira contra o que se chama de monopólio da língua inglesa. A proposta alternativa seria a implantação de um plurilingüismo na escola. Na área de Línguas Estrangeiras Modernas, o termo plurilingüismo refere-se à possibilidade de incorporar no

currículo escolar as línguas estrangeiras como oferta de disciplinas. Trata-se, portanto, de poder optar por uma Língua Estrangeira Moderna e não de estabelecer-se uma situação de uso simultâneo de múltiplas línguas estrangeiras na escola. Não se trata, aqui, de fazer uma apologia das letras estrangeiras, nem tampouco de provar a superioridade de uma sobre as outras. A uma política educacional compete garantir a livre escolha como princípio pedagógico. Através de levantamentos criteriosos e objetivos não será difícil avaliar que línguas deveriam ser ensinadas.

A forte expansão cultural anglo-americana assegurou, sem dúvida, o lugar de destaque ao inglês. Ele é ensinado na grande maioria das escolas paulistas, da capital às pequenas cidades do interior.

Fatores econômicos e políticos favoreceram o predomínio da língua inglesa como língua estrangeira moderna no currículo escolar. No século passado, a Inglaterra controlava a nossa economia, e a França, nossa moda e cultura. Em

princípios deste século, até os anos 50, predominou o francês. Muitos estudantes secundaristas dos anos 50 e 60 sabem o quanto lhes valeu estudar o francês, o inglês e o espanhol, além do latim. Mas os "anos dourados" não voltaram. Os tempos mudaram, o Brasil mudou e o mundo mudou. A partir das primeiras décadas deste século, os Estados Unidos assumiram o controle da economia, e a França foi perdendo lentamente sua hegemonia cultural.

Depois da Segunda Guerra Mundial, com a decadência da Europa e com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa (rádio, cinema, televisão), os Estados Unidos começaram a controlar a cultura em nosso país. Além desses motivos, quase universais e conhecidos pela maioria dos educadores, existem outros, mais específicos.

Quando estudamos o sistema educativo de um país, e nele, o percurso do ensino das línguas estrangeiras, podem-se perceber as influências culturais, econômicas e políticas que aí atuaram historicamente.

Dependendo das línguas ensinadas, pode-se dizer que influências atuaram nesse país.

A língua estrangeira a ser implantada é, ou tende a ser, sempre, a que detém o poder econômico, social e político. Um exemplo clássico é o da língua latina. O latim, instrumento da expansão do Império Romano, desintegrou-se juntamente com este. Preservado por uma reduzidíssima elite, quase que exclusivamente ligada à Igreja Católica, resistiu por longo tempo, mas se estancou como língua, tendo desaparecido junto com a estrutura político-administrativa do Império Romano.

A influência da produção tecnológica e cultural em língua inglesa tornou-se cada vez mais real, mesmo no contexto cultural dos países de outras línguas européias de prestígio, como a França, a Itália, a Alemanha e a Espanha. O idioma inglês introduziu-se até nos currículos e veículos de massa de países socialistas, como Cuba e Rússia.

A possibilidade de uma segunda língua, escolhida pela comunidade, permite que os alunos

possam optar por outra que não seja o inglês, como o italiano e o espanhol, por exemplo. Aprendendo-se só e exclusivamente uma língua obtém-se a fixação de um único referente estrangeiro como padrão cultural. Conhecer, por opção, uma ou duas línguas significa contato com outras culturas e não uma cultura imposta pela ditadura atual do monolinguismo. Devemos considerar, também, que através da aprendizagem das línguas, formam-se homens com maneiras diferentes no pensar, sentir ou agir.

Por tudo isso, o monolinguismo na escola pública não deveria existir. Não estamos propondo que o inglês seja abolido, nem estamos negando seu predomínio como língua universal deste milênio, cujo valor cultural é absolutamente inegável. A este respeito, concordamos com Gonzalez (Gonzalez, 1987:65) quando fala em "abolir o monopólio".

Segundo Paes de Almeida (Paes de Almeida Filho, 1987:51), existem critérios explícitos pelos quais se poderia justificar a inclusão prioritária de uma língua estrangeira moderna no currículo escolar. São eles:

1. vizinhança
2. terceiro-mundismo
3. força econômica
4. interesses específicos
5. produção de conhecimentos, cultura e acesso à tecnologia

Vamos examinar sua relativa importância na seleção e manutenção da língua estrangeira no currículo escolar, especialmente da escola pública.

1. vizinhança

Se aprendermos a(s) língua(s) dos países vizinhos, promoveremos o bom entendimento, o desenvolvimento cultural e comercial com eles. Esse critério tem sido proposto e assumido claramente na recente proposta do Governo do Estado de São Paulo, em favor do espanhol, reimplantando-o, visando à nossa integração com os demais países da América Latina. Em 14 de fevereiro de 1987, foi inaugurado o Instituto Latino-Americano, com a finalidade de apoiar todas

as iniciativas de integração dos países latino-americanos; e em 7 de agosto de 1987, foi assinado o decreto pelo qual se criam, na rede pública do Estado, Centros de Línguas que oferecem cursos de espanhol, italiano e outras línguas, a partir de março de 1988.

2. terceiro-mundismo

Faz parte do processo de implantação da ideologia que mascara as intenções do monopólio econômico imperialista. Dentro da dicotomia existente entre países ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos, o critério do terceiro-mundismo estabelece a prioridade de introduzirem-se nas escolas públicas as línguas dos parceiros dominados em vez de as línguas hegemônicas das culturas do primeiro mundo. O espanhol seria um forte candidato.

3. força econômica

É o poder da indústria e do comércio exterior, transformados em influência política de

um país e sua língua; como também a pressão por um meio de comunicação de larga escala nas telecomunicações, viagens e turismo internacionais.

4. interesses específicos

Entre dois ou mais países de línguas diferentes, pode ser necessário aprenderem-se formalmente na escola as respectivas línguas. A formação de um mercado comum latino-americano, como o europeu, impõe a vigência desse critério.

5. produção de conhecimento, cultura e acesso à tecnologia

A pesquisa científica produzida no país onde uma língua é falada, é publicada nessa língua. A produção e publicação culturais do país são elementos-chave desse critério.

Esses são alguns critérios para a opção por uma determinada língua estrangeira que levam as pessoas a escolher uma língua entre centenas de outras.

Num país livre, nenhuma língua estrangeira permanece hegemonicamente colocada no currículo escolar. O ideal seria que se criassem condições para mais de uma língua.

O Brasil é uma nação apoiada num pluralismo linguístico na sua formação étnica. Além do substrato indígena ao qual se superpõe o português, temos as línguas africanas, trazidas pelos escravos, as línguas dos imigrantes, principalmente o italiano, o espanhol, o alemão e o francês, que veiculou e ainda veicula a cultura erudita; e o inglês que viria fundamentalmente dar impulso à tecnologia e ao comércio. Não devemos perder a consciência da nossa identidade e esquecer nossas raízes, pois o Brasil faz parte da América Latina.

Preocupada com o contexto empregado nos textos didáticos no ensino do italiano como segunda língua, pretendemos analisar os valores nele embutidos e relacioná-lo com as necessidades, o interesse e a realidade do aluno. Qualquer ideologia política ou discurso de poder pode manifestar-se nos textos didáticos de língua. A

ideologia acha-se a tal ponto presente em todos os atos e gestos dos indivíduos que chega a ser indiscernível da sua experiência vivida. Ninguém sai neutro do discurso pedagógico, pois cada palavra tem um peso ideológico importante. Portanto, a língua deve ser ensinada como instrumento de reflexão e de crítica, pois, afinal, não é apenas um fenômeno social e político. Através do conceito da sociabilidade da produção linguística, no nível semântico-lexical aparece o componente da ideologia, que dirige nosso comportamento de modo inadvertido.

Não faremos aqui, pois não é nosso objetivo, um estudo teórico aprofundado do conceito de ideologia, nem a indicação da trajetória e das diferentes nuances significativas que muitos autores já abordaram. Apoiar-nos-emos em Althusser. Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970), ele afirma que "a ideologia é a maneira pela qual os homens vivem a sua relação com as condições reais de existência, e esta relação é necessariamente imaginária". Podemos

dizer, então, que ela é conservação e resistência às modificações. O novo põe em perigo as bases por ela estabelecidas.

Toda autoridade procura, segundo seus sistemas políticos, legitimar-se, e para tal é necessário que haja correlativamente uma crença por parte dos indivíduos nessa legitimidade. Como fazê-lo? Através dos aparelhos ideológicos - rádio, televisão, jornais, livros. Esses aparelhos servem de veículos - meios de ocultação e de distorção da realidade - e na maioria das vezes assumem uma postura supostamente neutra. O livro didático é um exemplo típico; ele está formando gente passiva. Serve para ocultar a realidade. Impõe, do começo ao fim, modelos fixos sobre a realidade dos homens, suas atividades, seus trabalhos, suas inquietudes, sem propiciar uma reflexão crítica sobre outros possíveis modelos de vida que existem numa sociedade moderna.

Decidir-se pelo não-uso do livro didático não significa não ter uma direção, mas ser autor, construtivo. "Significa decidir-se pela autonomia e pela participação na busca de novos caminhos."

Estas também são as exigências pedagógicas primeiras, colocadas por Gadotti (Gadotti, 1987:42). Para ele, autonomia e participação significam busca de novos métodos, novos caminhos.

As mensagens ideológicas, veiculadas por diferentes meios, entre os quais se destacam os livros didáticos, transmitem valores que não correspondem às necessidades e aos interesses da classe estudantil.

Como se poderá perceber, os textos didáticos selecionados no corpus desta pesquisa, aparentemente neutros, estão impregnados de conteúdos ideológicos dominantes, isto é, camuflam as reais condições da situação social do país e da cultura em estudo. Nesses textos, ocorre um processo de desvirtuamento da própria representação, que perde sua possível objetividade, ou seja, está em foco a função dissimuladora do poder de dominação existente nas relações sociais, entre os vários grupos, no interior da sociedade. Assim, em termos globais, o grupo social dominante, que produz os textos didáticos para o ensino da segunda língua, vai se

mantendo no poder, assegurando a realização de seus próprios objetivos e a satisfação de seus interesses. Deste modo, ideologia quer dizer aqui um conjunto de idéias, conceitos e valores assumidos, organizados sistematicamente e apresentados com um objetivo bem específico: justificar e defender determinada prática política.

A tudo isto se agrega o culto pelo princípio de autoridade. Este ensino privilegia certos tipos de universos e subuniversos de discurso, relegando a segundo plano a realidade social e cultural do aluno.

O discurso do livro didático de língua italiana poderia ser diferente, mas exigiria um professor diferente. Geralmente, ele é pouco criativo e é repetitivo nas diferentes situações que os livros de italiano apresentam como novidades. No entanto, se um professor for treinado adequadamente será capaz de discernir se o discurso do texto apresenta os padrões linguísticos e culturais do sistema a ser estudado.

1.3. A importância do italiano

O italiano é uma língua moderna, visto pela maioria como língua de cultura, em sentido humanístico, apenas como expressão de uma produção literária e artística. Há sete séculos existe como língua literária. Nestes últimos cem anos de Unidade Nacional, a língua da *república letteraria* (Devoto, 1979:291) passou a ser de todos os italianos. Na realidade, o italiano surgiu como expressão de uma manifestação literária, e agora reflete uma realidade lingüística, representada pela função comunicativa comum, com base no automatismo do discurso. Mas a língua não é só uma realidade geográfica e histórica, é também uma realidade social.

A mesma língua italiana pode apresentar-se com uma variedade de registros e sobrecódigos: literário, técnico, coloquial, político, popular, padrão. Mas não cabe aqui examiná-los (Berruto, 1987).

A Itália de hoje recebe profissionais de várias áreas, interessados em completar seus estudos no país. As áreas mais procuradas são medicina, física, arquitetura, cinema, jornalismo, história da arte, restauração, teatro e moda. Portanto, se quisermos que o italiano tenha um futuro entre as línguas estrangeiras modernas, devemos vê-lo não só como um suporte para a literatura, mas pensá-lo também como língua de comunicação nos seus diferentes níveis.

A tudo isso devemos levar em conta, também, a influência que teve o italiano como língua de imigração no Brasil, mais por suas diferentes expressões dialetais que por sua norma padrão.

As origens da imigração italiana no Brasil são remotas. Desde o século XVI, chegavam italianos nas costas brasileiras, como navegadores, exploradores, estudiosos, missionários. Entre 1880 e 1914, período imediatamente posterior à unificação da Itália, até a Primeira Guerra Mundial, deu-se a imigração italiana no Brasil, tornando-se este o terceiro país em número de imigrantes italianos, depois dos

Estados Unidos e da Argentina. Dentre todos os estrangeiros, foram os que chegaram em maior número.

Os grupos que vieram trouxeram antes uma cultura local que nacional. Estabelecia-se, via de regra, uma conexão entre o local de origem (provincias italianas) e o destino (países e regiões). Assim, vênéticos e friulanos dirigiam-se em massa ao sul do Brasil e também a São Paulo, seguidos em menor número pelos lombardos. Da Itália Central vieram, sobretudo, toscanos.

Os italianos contribuíram para o desenvolvimento brasileiro, na economia em geral, na industrialização, na urbanização, na diversificação da produção agrícola, na expansão do comércio interno, dos bancos, das ciências e das artes. Marcaram, em definitivo, o perfil sócio-cultural da nação (Trento, 1989).

A literatura sobre a imigração e a contribuição dos italianos vai além de uma centena de obras. Angelo Trento fez uma síntese incomparável de sua abrangência e profundidade.

Portanto, ao falar do ensino do italiano é necessário falar também da recuperação dessas contribuições regionais presentes no Brasil e servir-se delas para poder relacionar os dois sistemas linguísticos, e construir uma ligação entre a língua materna e a língua estrangeira.

Podemos afirmar que na própria Itália vem sendo dada uma especial atenção aos dialetos nos primeiros anos da escolaridade.

A história linguística italiana registra tentativas de introduzir na escola o dialeto. Estas propostas, conhecidas pelo nome de bilingüismo, começaram a partir do período imediatamente após a unificação italiana e estendem-se até a consolidação do fascismo em regime autoritário (1925-1926). Fazia-se este raciocínio: o italiano é uma língua essencialmente literária, sendo na prática excluída do uso corrente e familiar. Para unificar lingüisticamente a população precisava-se ensiná-lo, partindo não da escrita ou dos livros, mas da língua falada, para não colocar os dialetófonos frente a uma língua estranha. Dois exemplos (um de

caráter sintático e outro lexical) mostrar-nos-ão com maior clareza nosso discurso. Suponhamos, num primeiro momento, uma frase como a seguinte: *Avendoci scritto la zia che verrà a trovarci domani, bisognerà pure, se non vogliamo fare brutta figura, prepararle un bel pranzo*. É uma frase bem moderna, mas com uma evidente elaboração sintática de tipo latinista. Se tivesse sido estruturada sobre uma base dialetal seria, sem dúvida, mais simples: *La zia ha scritto che viene a trovarci domani. Non si può mica fare brutta figura. Bisogna prepararle un bel pranzo*. Resultados análogos encontraríamos no léxico, se um rapaz piemontês tivesse que italianizar a expressão nativa: *me fratel pi cit*. O rapaz diria e escreveria *mio fratello piú piccolo* e não *mio fratello minore* que é uma forma de clara ascendência literária (Simonini, 1976:116).

A proposta do bilinguismo, na prática, pretendia italianizar os dialetos, isto é, eliminar do plano léxico-sintático-gramatical as formas cultas do italiano.

Esta reforma não teve bons resultados, não sobrevivendo em virtude da evolução súbita do regime fascista, que fez com que os dialetos fossem considerados elementos de desagregação,

condenando-os. Em 1926, o regime declarou guerra aos dialetos e proibiu que se falasse da sua existência. Grupos locais convenceram-se de que usar o dialeto em vez do italiano seria coisa de esquerda, particularmente revolucionária. Os regionalismos e os dialetos eram considerados resíduos da antiga servidão e divisão da Itália. Os dados provam que, no momento da unificação política, a língua literária italiana interessava a não mais do que 3% da população, enquanto 97% usavam os dialetos. Portanto, nos anos da unificação nacional, no século passado (1870), somente seiscentos mil dos vinte e cinco milhões de italianos sabiam usar a língua nacional (italiano literário). Para 98% da população era uma língua estrangeira.

Gerações de professores foram formadas na convicção de que, na escola, os dialetos eram inimigos perigosos a combater. Cada palavra ou expressão que tivesse uma direção dialetal era combatida. A linha antidialetal era contrária ao uso escrito de qualquer expressão do uso da fala.

No após-guerra, começou uma vigorosa retomada dos dialetos. Nestes últimos anos, as editoras intensificaram a publicação de trabalhos sobre os falares das várias regiões. A necessidade de reproduzir a realidade levou os escritores, nestes últimos decênios, a utilizar o dialeto na língua escrita.

A tendência de introduzir falas dialetais nos filmes teve uma influência importante. O cinema, a televisão e o teatro recorreram várias vezes a ele, sobretudo nos espetáculos, para provocar o riso dos habitantes das grandes cidades que não falam o dialeto e o consideram ridículo.

Quatro forças fizeram com que a língua literária interessasse aos cinquenta e cinco milhões de italianos de hoje:

1. a Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918) que levou milhões de pessoas a unirem-se em um interesse comum;

2. a emigração que levou o povo italiano a descobrir a importância do *saper lettera* e se convencer de que a escola era uma arma de luta e

de conquista. Frequentemente, chegavam recomendações dos emigrados para que irmãos, filhos e netos fossem mandados à escola. Há uma correlação entre emigração e progresso na instrução dos primeiros decênios da vida unitária;

3. a organização sindical que aproximou em uma frente única todos os trabalhadores;

4. a televisão que apresentava diariamente a milhões de italianos modelos lingüísticos realizados uniformemente.

Conseqüentemente, a língua estrangeira não pode ser estudada sem serem examinados os fenômenos gramaticais, semânticos e sociais. Ela expressa um modo de pensar, veicula, antes de mais nada, uma cultura diferente, com a qual o aluno irá defrontar-se. Devemos estimular esse encontro para torná-lo fecundo e transformá-lo numa possibilidade de repensar também a própria cultura. Somente dessa forma terá sentido ensinar o italiano, ou qualquer outra língua estrangeira, aos nossos alunos de primeiro e segundo grau e do curso superior.

1.4. Os Motivos para o Estudo do Italiano

O Instituto da Enciclopédia Italiana conduziu entre 1979 e 1981 uma pesquisa mundial, promovida pelo *Ministero degli Affari Esteri*, para saber que motivações levaram um grande número de pessoas ao estudo do italiano. A equipe foi coordenada pelo professor Ignazio Baldelli (Vignuzzi, 1985:41).

A pesquisa baseou-se num questionário de vinte e cinco perguntas, distribuído a vinte e seis mil indivíduos em setenta e dois países.

Em primeiro lugar, destacavam-se os motivos de estudo, com as seguintes submotivações:

1. italiano disciplina escolar obrigatória;
2. italiano disciplina escolar optativa;
3. cursa colégio italiano;
4. (estuda italiano) para formar-se em italianística;
5. (estuda italiano) para formar-se em uma disciplina de Humanidades;

6. (estuda italiano) para cursar uma universidade na Itália;

7. (estuda italiano) para fazer um curso de aperfeiçoamento na Itália;

8. (estuda italiano) para poder consultar livros da própria disciplina em italiano.

Em segundo lugar, apareciam os motivos de trabalho, com as seguintes submotivações:

1. Tem contatos profissionais com a Itália;

2. (estuda italiano) para aprender um ofício na Itália;

3. (estuda italiano) porque trabalha numa empresa que tem relação com a Itália;

4. (estuda italiano) porque trabalha numa empresa que tem contatos com italianos (intérprete/tradutor de italiano);

5. (estuda italiano) para consultar textos profissionais em italiano;

6. (estuda italiano) porque tem interesse profissional com a cultura italiana.

Em terceiro lugar, situava-se a assimilação de uma cultura geral. Determinamos, a seguir, suas submotivações:

1. (estuda italiano) para poder ler textos literários em italiano;
2. (estuda italiano) para poder ler textos científicos em italiano;
3. (estuda italiano) para poder acompanhar espetáculos em italiano;
4. (estuda italiano) para poder acompanhar programas de rádio e de televisão em italiano.

Há outros motivos que permitem a uma língua ter uma difusão como língua internacional. Para isso, podemos indicar três critérios: um de caráter demográfico e político, outro de imagem e um terceiro estrutural.

O primeiro refere-se ao modo pelo qual materialmente uma língua se divulga. O mais forte sistema de difusão das línguas é, e sempre foi, o sistema imperial ou militar. Todas as grandes línguas de hoje devem sua condição atual

essencialmente a fenômenos de colonização, ou, se preferirmos dizer, ao imperialismo. Este é o caso do inglês, do francês, e, em escala menor, do espanhol e do português.

No extremo oposto, temos outro típico sistema de difusão: a emigração. Sem dúvida, o italiano encontra-se nesta categoria: é uma língua que se espalha principalmente porque é exportada pelos emigrantes.

Do ponto de vista sociolinguístico, existe entre os dois sistemas uma diferença fundamental: a difusão via imperial cria antes ou depois uma reação de desejo por estas línguas por parte das populações dominadas. Não se tem conhecimento de populações que tenham rejeitado completamente a língua do invasor. Ao contrário, as línguas que se difundem por meio da imigração são relativamente pouco aceitáveis pelas pessoas do lugar e ficam como línguas faladas pela comunidade imigrada, sobrevivendo apenas dentro dessa população.

Do ponto de vista demográfico, o italiano é uma língua relativamente débil, destinada, por sua natureza, a reproduzir-se dentro das comunidades

que já o falam e ligadas com a emigração. Do ponto de vista da imagem, sabemos a reputação que o italiano tem obtido através dos séculos. Do lado estrutural, tem, em relação a outras línguas, uma série de caracteres conservadores que o tornam mais complexo no que se refere à sua aprendizagem. Entre as línguas neolatinas, ele é o que conservou até hoje o sistema de partículas pronominais mais complicado. Se perguntarem qual será o futuro do italiano nos próximos anos, diremos que será sempre a língua de uma grande cultura e de uma grande tradição.

Para entender qual poderia ser o nível de difusão do italiano é necessário deixar de lado a convicção de alguns de que o italiano pode competir com o inglês ou o francês para afirmar-se como língua internacional. Esta idéia divulgou-se por algum tempo no período fascista e, às vezes, retorna. Na verdade, não pode competir com essas línguas porque lhe faltam muitos requisitos.

1.5. O Livro Didático para o Ensino do Italiano para Estrangeiros

As editoras italianas prontificaram-se em publicar uma série de livros didáticos para o ensino do italiano como língua estrangeira, devido à crescente demanda da língua em todos os países estrangeiros e dos Estados Unidos, em particular.

Uma primeira característica que surge para uma análise dos materiais didáticos produzidos na Itália nos anos oitenta e noventa é quase sempre a organização do livro. Do significado chega-se à forma e não como acontecia no passado, da forma gramatical chegava-se ao significado. Não existe mais uma progressão linear dos elementos lingüísticos, que se baseava no eixo da simplicidade/complexidade gramatical que se julgava dever coincidir sempre com o eixo da facilidade/dificuldade.

Segundo Ambroso (Ambroso, 1988:89), uma outra característica de quase todos os novos materiais didáticos é a superação da rígida

distinção entre as quatro habilidades operativas de base (saber compreender a língua oral, saber falar, saber ler e saber escrever). Devido à contribuição da pesquisa sociopsicolinguística, o procedimento comunicativo é visto num quadro interativo e, portanto, é acolhida bem a distinção entre estratégia e habilidades. Por conseguinte, o texto assume maior importância porque na unidade lingüística é centralizado o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Diz, ainda, que o ensino não é mais articulado sobre unidades lingüísticas frásicas ou sobre cada operação lingüística das quais dificilmente poderiam desenvolver-se habilidades comunicativas.

Obviamente concordamos com as novas tendências de como o livro deveria ser estruturado. O que queremos enfatizar é como a intenção do autor do livro didático em desenvolver essas habilidades não satisfaz mas camufla o objetivo a cumprir. Isso ocorre porque a maioria dos livros estrutura a unidade didática da mesma maneira e não cumpre o objetivo proposto.

Observemos a divisão da seguinte unidade didática extraída de um curso de língua italiana (In Italiano):

FASI DELL'UNITÀ DIDATTICA

Ogni Unità Didattica è così strutturata:

Brano introduttivo, quasi sempre em forma dialogica. Trattasi per lo più di momenti di vita colti nel loro manifestarsi e sempre legati alla realtà, al costume, alla cultura, al sentire italiano.

L'operazione comprende sequenze che presentano le nuove strutture e i contenuti lessicali che s'intende introdurre, con l'impegno di attivare la motivazione e destare, sul piano psicologico, interesse e coinvolgimento.

Il lessico, sulla scorta delle liste di frequenza e del vocabolario di base, debitamente integrato per esigenze specifiche, è stato rigorosamente verificato con il Personal Computer Olivetti M24.

Il testo segmentato in strutture significative, illustrato da vignette appropriate, crea la sintesi di **canali auditivi e visivi** che, entrando in interazione, consentono di privilegiare, sul piano psicologico, la motivazione e la globalità che sono alla base del metodo induttivo.

Comprendere. Una serie di interventi per comprendere e penetrare il testo, attraverso pratiche di scelta multipla, vero

o falso e il consueto questionario, consentono all'utente la possibilità di individuare quali abilità linguistiche sarà condotto ad acquisire nel lavoro successivo.

Fissare la struttura. *Indurre o fissare le strutture vuol dire estrapolarle dal testo di lingua, ormai ben penetrato, per osservarne e metterne a fuoco gli schemi organizzativi (Freddi). E questa acquisizione induttiva di elementi grammaticali si perfeziona attraverso convenienti esercizi di fissazione.*

Lavorare sul testo. *Vi sono programmati una varietà ordinata e gerarchica di esercizi che, sugli stimoli e le suggestioni indotte dall'uso degli automaticismi previsti nel fissaggio delle strutture, ha lo scopo di consentire la manipolazione e un primo intervento diretto dell'allievo sui fenomeni linguistici attraverso operazioni quali completare, riordinare, combinare, fare domande, ecc.*

C'è in questa sezione già un'istanza di reimpiego guidato, teso a superare i condizionamenti dello schema iniziale, in favore della originalità e creatività.

Sintesi grammaticale. *Presenta in scatole (secondo la tecnica ormai a lungo sperimentata dal Palmer fin dal 1916), in forma chiara e sintetica, i fenomeni grammaticali in contesti di larga frequenza.*

La presentazione e la evoluzione di siffatte scatole procede secondo uno schema di sviluppo concatenato a spirale, attraverso microsistemi autonomi e onnicomprensivi.

Occhio alla lingua! A metà strada tra il creativo e il normativo, comprende due sezioni di rilievo:

il lessico, che riprende e sviluppa i suggerimenti, i modi dire, le espressioni idiomatiche, gli intercalari e certi particolari elementi linguistici, che quasi mai, per importanti e significativi che siano, i testi si peritano di trattare;

le funzioni. Settore nel quale, riferendosi sempre alle situazioni contenute nei testi introduttivi, gli autori hanno identificato alcune funzioni linguistiche, con accanto i corrispondenti indicatori o atti comunicativi.

L'insegnante potrà utilizzarle con la sua classe, inserendole via via in situazioni e contesti diversi che simulerà attraverso drammatizzazioni.

Nella scelta delle differenti funzioni e delle relative realizzazioni linguistiche, si tiene conto del repertorio costituente il **Livello Soglia** già citato, che Nora Galli De'Paratesi ha realizzato per la lingua italiana; ma gli autori se ne discostano per quel tanto che la loro esperienza didattica ha consigliato, al fine di dare una consistente scorta di materiale, pur sempre nel rispetto dei criteri di frequenza.

Momento creativo. L'allievo viene posto in grado di agire in modo libero e autonomo, di confrontarsi con quanto ha filtrato e interiorizzato.

È uno stadio particolarmente gratificante dell'Unità Didattica. Tutti gli studenti traggono stimoli ed incentivi verso la prosecuzione dello studio di una lingua, se si

sentono immediatamente in grado di riprodurre e reimpiegare in altri contesti quanto hanno acquisito.

Questa sezione tende appunto alla trasposizione immediata e rapida dei materiali attraverso la riproposta di situazioni, il riferimento personale di fatti ed esperienze, la trascrizione di vicende più o meno simulate, ma sempre realistiche e coinvolgenti.

L'attività creativa, in questa fase, si evolve per il tramite di esercizi di produzione guidata, con il libero completamento di enunciati, con la riesposizione orale o scritta in forma narrativa del dialogo introduttivo (dopo la eventuale dettatura da parte dell'insegnante, attraverso operazioni di dicto-comp, con lo svolgimento di temi e composizione di mettere su traccia.

Elementi di civiltà. Uno spaccato di autentica vita italiana.
Il titolo del corso IN ITALIANO è tributario, in parte, di questo settore. La ragione sta nel fatto che la grande 'richiesta di Italia' che si sviluppa oggi nel mondo, è traducibile in elementi di civiltà italiana, cioè in pensare, cantare, lavorare, vestirsi, mangiare, costruire, in una parola: "vivere in italiano", non meno che parlare, leggere, scrivere in italiano.

Ha l'obiettivo di ricreare, in ogni parte del mondo, anche la più remota, un "lembo extraterritoriale" dell'Italia. Curiosando, così, tra le fotografie dei personaggi e dei paesaggi, dei costumi e delle tradizioni, dei ritmi di vita e degli schemi tipici, delle risorse umane e spirituali e delle

conquiste tecnologiche, ci se rende conto che tutto concorre a parlare dell'Italia e ad incidente sul piano emotivo e motivazionale

In tale condizionamento psicologico si realizza l'interazione dell'abilità linguistica con quella sociolinguistica, come pure con quella comunicativa (Freddi).

Gli Autori

Como podemos observar, a unidade didática é composta pelos seguintes momentos principais, que comentaremos a seguir:

1. **Trecho introdutivo** - Apresentado quase sempre em forma dialógica. Raramente oferece um texto narrativo. Isso não é o ideal para o ensino de língua estrangeira nos cursos de graduação. Não queremos insinuar que os textos dialógicos estejam irremediavelmente condenados; podem, sem dúvida, servir a um propósito útil. É importante ressaltar que o texto dialógico tem um uso restrito.

2. **Compreensão** - Significa compreender o texto por meio de exercícios para que o aluno indique se as afirmações são verdadeiras ou falsas. O modelo de exercício apresentado é

facilmente resolvido mesmo por pessoas que não estudam italiano.

3. Fixação das estruturas - As novas teorias afirmam que o estudante não tem de memorizar frases. No entanto, os exercícios formulados nos livros didáticos estimulam a memorização, por meio de frases prontas. Podemos tomar o seguinte exercício, extraído do livro *In Italiano* (p.31), como exemplo representativo.

Modelo: A. pergunta: *Chi è Marianne? (svizzera)*

resposta: *È una ragazza svizzera.*

B. pergunta: *Chi è Laura? (italiana)*

resposta:.....

C. pergunta: *Chi è Olga? (russa)*

resposta:

4. Trabalhar com o texto - O que significa trabalhar com o texto? Seria determinar se o texto é coerente, que tipo de texto é, trabalhar com o percurso do léxico italiano. Mas aqui, como parte de todas as unidades didáticas do método, significa trabalhar com exercícios de complementação com verbos, substantivos,

preposições, artigos. Na realidade, não se trabalha, apenas se copiam frases extraídas do texto introdutivo. Não são exercícios criativos, nem interessantes. Por isso, o aluno se aborrece, pois seu trabalho se reduz em virar páginas e copiar. Muitas vezes, isso o faz desistir do curso.

5. **Síntese gramatical** - Não é explorada nem desenvolvida. Examinemos o seguinte quadro (*In Italiano*, p. 31)

<i>C'è</i>	<i>un libro</i> <i>giornale</i> <i>una fotografia</i> <i>chiave</i>
<i>Ci sono</i>	<i>dei fogli</i> <i>giornali</i> <i>delle fotografie</i>
<i>Non c'è</i>	<i>chiavi</i> <i>niente</i> <i>nulla</i>

É uma síntese da norma pouco explicativa. Se o aluno é capaz de discernir, por que não lhe

dar a oportunidade de aprofundar os novos temas gramaticais? Desde o começo, isso lhe é negado.

6. Momento criativo - Achamos que é a oportunidade que o aluno tem de colocar em ação sua criatividade. Mas, como podemos observar no quadro abaixo (*In Italiano*, p.33), é apresentado um exercício de ditado, um para responder questões sobre o texto e seis perguntas personalizadas:

MOMENTO CREATIVO 2

Dettare il testo che segue

In segreteria

La signorina Daniela Blum è in fila davanti alla segreteria per l'iscrizione a un corso de italiano.

Ha nella borsa i documenti, le fotografie, il passaporto e l'indirizzo del suo mini-appartamento.

Per avere la tessera è necessario il permesso di soggiorno e pagare la tassa di iscrizione.

Daniela non ha ancora il permesso di soggiorno, ma in segreteria c'è, per questo, un ufficio di polizia.

Per ogni classe ci sono due insegnanti e ogni settimana, dal lunedì al venerdì, ci sono venti ore di lezione.

Il sabato o la domenica c'è una escursione organizzata dalla scuola.

Nel libretto, poi, ci sono tutte le altre informazioni utili.

22. Leggere attentamente il testo che precede e poi scrivere le risposte

1. Dove è Daniela Blum?
2. Perché è davanti alla segreteria?
3. Che cosa ha nella borsa?
4. Che cosa è necessario per avere la tessera?
5. Per ogni classe, quanti insegnanti ci sono?
6. Per ogni settimana, quante ore di lezione ci sono?
7. Il sabato o la domenica, la scuola che cosa organizza?
8. Che cosa c'è nel libretto?

23. Domande personalizzate

1. Chi è Lei?
2. Di dove è Lei?
3. Perché è qui?
4. Ha un passaporto italiano?
5. Che cosa ha nella borsa?
6. Quante ore di lezione ha in una settimana?

O modo pelo qual é apresentado esse momento
 leva-nos a pensar que o objetivo é realmente criar
 respostas uniformizadas.

7. **Elementos de cultura** - Vejamos o
 seguinte texto (p.17):

L'ITALIA

L'Italia è una penisola.

L'Italia è limitata a nord da Francia, Svizzera, Austria, Jugoslavia; a Ovest, a Sud, a Est dal Mediterraneo.

La Sicilia e la Sardegna sono isole italiane.

Completare

L'Italia è

È limitata a Nord da

L'Italia è limitata a Ovest, a Sud e a Est

La Sicilia e la Sardegna sono

Um tema geográfico tão importante é apresentado em quatro linhas. Qual é o seu propósito? Transmitir cultura? E que tipo de cultura assimilariam os alunos?

Os autores de livros didáticos apoderam-se das pesquisas realizadas no campo da Linguística Aplicada, como da Psicolinguística, utilizando-se dos vocábulos em moda, como ato comunicativo, compreensão, leitura, momento criativo, elementos de cultura, e empregam-nos para dividir unidades didáticas, sem considerar o que realmente significam. E mais, se extraíssemos da unidade didática esses sete momentos que se dizem bem precisos, podemos dizer que dá a impressão de um

método de imitação/memorização, o mesmo que foi organizado durante a guerra, quando os Estados Unidos deram início, depois do ataque surpresa dos japoneses a Pearl Harbor, em 1941, a um ensino intensivo das línguas aos militares.

Um dos objetivos do ensino do italiano nos cursos de Letras é o de preparar o estudante para desenvolver uma série de competências específicas numa nova língua e numa nova cultura. Num curso universitário como o nosso, é possível determinar quais serão essas competências. Devemos preocupar-nos com vários registros de língua, porque somente assim poderemos fornecer aos estudantes os instrumentos necessários para que possam desenvolver as habilidades linguísticas que lhe permitam desenvolver-se de uma forma produtiva, seja falando seja escrevendo.

Seria uma ilusão pensarmos que o livro didático resolva todos esses problemas, uma vez que ele tem o objetivo de ensinar a língua da comunicação e usar determinados registros em diversas situações, deixando de lado as variedades de língua.

Portanto, procuremos soluções de acordo com nossos objetivos e com as expectativas dos alunos.

Observemos o critério heterogêneo que está presente nos textos dos materiais didáticos na Itália, para o ensino do italiano como língua estrangeira. Geralmente, os aspectos linguísticos formais são tratados com negligência. (Os textos são simplificados demais, e no que se refere ao caráter de autêntico, não é considerada a presença de textos de autores italianos. Além disso, esta é uma maneira altamente artificial de lidar-se com a linguagem.)

Existe uma vasta bibliografia cronológica que reúne os mais difundidos cursos e materiais para o ensino do italiano como língua estrangeira; e nenhum deles, mesmo os que estão divididos por nível de aprendizagem, satisfaz nossas expectativas. Primeiramente, porque são cursos de base e não podem exaurir todas as seqüências linguísticas de um curso completo de graduação para o ensino do italiano; e, segundo, porque têm como objetivo principal o comunicativo-geral.

Estamos de acordo em que se use a língua em situações da realidade italiana, mas para isso (será necessário que no material didático tenha que constar somente diálogos, com assuntos tão banais?)

De fato, se num livro de texto duas ou mais personagens, extraídas da realidade cotidiana, conversam numa entrada de hotel, sobre banalidades, nem por isso o aluno se sentirá envolvido no diálogo. Ao contrário, como os diálogos formulados em todas as suas partes obrigam-no a assumir o papel do terceiro, para o qual não se sente convidado, a conversação parece avançar muito bem sem sua contribuição.

Gostaríamos também de refletir sobre a capacidade e arte do narrar que nas aulas de língua se exerce cada vez menos, e que é uma das principais e fundamentais expressões lingüísticas ameaçada de desaparecer dos nossos livros. Isto certamente seria uma grave falha didática. A competência narrativa é tão importante quanto a competência discursiva. Somente as duas competências juntas dão lugar à competência

comunicativa, seja na língua materna, seja na estrangeira.

Os objetivos do ensino de uma língua estrangeira nos cursos básicos de Letras estão bem definidos. A estrutura curricular está montada para que haja formação em língua e em literatura.

A função da universidade é preparar professores para o ensino de uma língua estrangeira. O aluno, no final do curso, com duração de 4 anos, tem de estar em condições de falar corretamente uma língua padrão, de poder argumentar, escrever, interpretar um texto do ponto de vista linguístico e literário e ter conhecimento do valor e do significado das estruturas gramaticais e sintáticas da língua.

Isto é uma utopia? De fato, os limites de horário impedem desenvolver a oralidade e obter boa fluência. Mesmo assim, a oralidade não teria que surgir num primeiro momento; diríamos que oralidade, compreensão e escrita complementam-se de tal modo que teriam que ser aprendidas uma imediatamente após a outra, e não deveria haver separação grande entre os momentos das quatro

habilidades lingüísticas: ouvir, falar, ler e escrever.

Se um professor determina os momentos da oralidade e mais tarde os da escrita, cria no aluno uma expectativa tão grande que o desmotiva facilmente do curso. Para que isto não aconteça, terá de utilizar técnicas de ensino que nenhum livro didático mostra ou indica. A maioria deles usa a linguagem da comunicação para introduzir temas novos, cujos conteúdos são gramaticais, sempre dirigidos, com um discurso de pouca reflexão ou crítica e que não estimulam a criatividade do aluno.

Devemos ensinar o italiano através da cultura italiana. A cultura de um povo não é imutável, muda com o surgir de novos costumes e novas maneiras de pensar. Podemos notar essas mudanças através de um texto autêntico, isto é, não escrito com o objetivo de ensinar a língua. Portanto, não encontraremos esse tipo de texto no livro didático de língua estrangeira.

Podemos adquirir cultura de duas maneiras: primeiro, através da cultura espontânea que se

obtém com a experiência, a observação, o contato de uma pessoa com outra; segundo, através da cultura erudita, como saber ler, redigir uma carta, fazer poesias ou escrever contos.

A cultura erudita é a que os estudantes universitários devem assimilar desde o início do curso, se desejam ser bons professores e sérios pesquisadores. Essa cultura não há de ser unicamente clássica, nem exclusivamente científica, mas necessariamente moderna, nela incluindo-se os estudos científicos e clássicos como elementos de posterior especialização. Estabelecida, pois, esta premissa fundamental, devemos entender como cultura a ser transmitida no ensino de línguas estrangeiras "a capacidade de ampliar constantemente o alcance e a exatidão na percepção dos significados" (Dewey, 1952)

O livro didático oferece este tipo de cultura erudita? Obviamente que não. Por que insistimos em utilizá-los em nossos cursos de graduação? Porque é muito cômodo ensinar o que está no livro. Deste modo, prescindimos da preparação do material didático. Fingimos não

enxergar que o livro didático não satisfaz nossos objetivos. Não seria bom começar a observar a realidade do estudante brasileiro e reformular critérios de ensino para poder beneficiar a sua aprendizagem valorizando a sua potencialidade? Um curso ideal seria aquele que utiliza a potencialidade de troca, chegando assim a um equilíbrio, onde tanto o professor de línguas quanto o aluno contribuem do mesmo modo com a sua capacidade e seus conhecimentos. É o oposto ao que acontece no ensino de línguas, onde há um desequilíbrio, pois o professor tem o monopólio dos conhecimentos, não somente ao que se refere à língua que deve ensinar, mas também à informação da qual se serve para a apresentação pedagógica. Esta frequentemente não demonstra ser real para os alunos, fora daquele contexto.

Por conseguinte, não acreditamos que a língua deva ser predominantemente oral na fase inicial do curso. Cedo esgota-se o estímulo imediato e real dos objetos e ações que se nomeiam, e só o texto escrito, vivificado pela voz

do professor, dos alunos ou pelas fitas e outros recursos auxiliares, poderá suprir essa falta.

O livro didático utiliza uma linguagem artificial, através de textos que tratam de realidades sociais extremamente diferentes das dos alunos. Elas são impostas como modelos exemplares e chegam a ser tão abstratas que desorientam o aluno, que reage com desinteresse pelo conteúdo que se tenta transmitir, e com deboche, um modo de demonstrar sua insatisfação a respeito do discurso do texto. O aluno percebe logo que o livro didático não o leva a ser criativo, mas repetitivo quanto a certas estruturas, e sente a necessidade de direcionar sua potencialidade com mais seriedade.

Realizamos uma pesquisa na USP, através de um questionário que os alunos do Curso de Graduação de Letras em Italiano prontificaram-se a responder sobre a validade do livro didático¹. Apontaram diversas situações que os livros apresentam e que não favorecem a compreensão, o

¹ Cópia do questionário está no Anexo I.

estímulo à criatividade na aprendizagem da língua.

Eis algumas respostas dos alunos:

☉ "os textos tratam de realidades sociais extremamente diferentes da nossa";

☉ "textos que, por serem muito insistentes num assunto, cansam e geram insatisfação";

☉ "textos que apresentam uma série de limitações. Mesmo quando uma situação de criatividade é proposta, ela deve encaixar-se em moldes pré-determinados";

☉ "os exercícios repetitivos anulam a agilidade própria da língua";

☉ "as explicações são curtas e, às vezes, truncadas";

☉ "sentimo-nos desiludidos quando:

1. não apresentam um número suficiente de exercícios escritos para fixar melhor as noções;

2. a aprendizagem da língua se dá sempre através do mesmo tipo de exercício;

3. os livros são muito caros, e faltam exemplares na biblioteca".

☉ "damos preferência aos livros organizados de modo resumido e esquemático";

☉ "o livro costuma dar a segurança de uma esquematização, porém é pobre de naturalidade no seu conteúdo e dos fatos do cotidiano";

☉ "poucos são os que se preocupam com a prática oral. Na sua maioria são livros preocupados com a gramática da língua e não com a compreensão da mesma";

☉ "provocam em nós desilusão quando percebemos o distanciamento entre a língua apresentada nos compêndios gramaticais e a língua falada";

☉ "simplificam demais a gramática e não apresentam a norma".

Pudemos constatar que a maioria admitiu dar preferência aos livros que favorecem a compreensão e não a memorização. Além disso, praticamente todos revelaram que gostariam de que os livros trouxessem mais exemplos e de que a aprendizagem fosse significativa e não automática.

Nesta pesquisa, em relação a todos os anos do curso de italiano, percebemos duas tendências nítidas: uma que privilegia claramente a pedagogia tradicional; outra que busca transformar a aprendizagem da língua estrangeira em algo que faça sentido. O aluno quer sentir-se um elemento crítico e questionador dos conteúdos apresentados. Julgar que o aluno gosta do que é truncado, partido e condensado é menosprezar a sua capacidade de discernir.

Concluindo, podemos afirmar que o grupo de alunos pesquisado vem enfrentando as manifestações de um cotidiano contraditório e busca encaminhar sua ação no sentido de uma transformação pedagógica.

Essa pesquisa contribui para que os professores reflitam sobre o uso do livro didático em sala de aula. É a universidade saindo do seu isolamento na busca de realização do confronto teoria/prática, por perceber o distanciamento entre o que é vinculado pelo discurso acadêmico e a prática pedagógica.

SITUAÇÃO DO ENSINO
DO ITALIANO PARA
ESTRANGEIROS

2.1. Elementos Lingüísticos

A língua italiana foi, até o século passado, a língua de uma região (a Toscana) e de uma pequena minoria de literatos e não de uma comunidade nacional. Portanto, falar da sua história não significa falar da história lingüística dos italianos, mas de uma comunidade regional e de uma faixa extremamente reduzida de indivíduos cultos.

Fazer história da língua italiana pode significar fazer história de suas variedades sociais, geográficas, situacionais. A Sociolingüística interessa-se pelas variedades da língua e dos comportamentos lingüísticos; por isso, é importante saber a que classe social os indivíduos ou grupos pertencem, de que ambiente geográfico e cultural fazem parte, a quem eles se dirigem, qual seria o tipo de relação que eles realizam com os vários interlocutores, em quais circunstâncias de lugar e de tempo se encontram no momento da comunicação, por quais motivos são

estimulados a comunicar e como utilizam o instrumento lingüístico para seus fins.

Na Itália, os estudos sociolingüísticos têm início com a *Storia linguistica dell'Italia Unita*, de De Mauro (1963), uma obra clássica. Obviamente, devido à complexa situação lingüística do país, interesses sociolingüísticos estavam implícitos nos dialetólogos.

Uma reflexão sobre a língua italiana de hoje é importante para estabelecer o modelo de língua que temos de exportar e propor aos alunos.

2.1.1. As variedades linguísticas

Tradicionalmente, os linguístas italianos distinguem, a grosso modo, quatro tipos de códigos ou variedades linguísticas:

- dialeto
- italiano popular
- italiano regional
- língua nacional (comum, de uso médio, padrão)

Os dialetos

Um dos fenômenos mais evidentes nos últimos anos na Itália e constatado por todos é a tendência evolutiva dos dialetos que estão se extinguindo. Segundo Beccaria (1988), o dialeto seria, num certo sentido, passado ou estaria passando de um uso popular para um uso elitista. Seria, portanto, utilizado como sistema ou de alta expressão linguística (por exemplo, para a produção literária) ou das classes sociais baixas

ou médio-altas (sobretudo no nível intelectual) e em várias zonas da Itália, particularmente no Norte, para poder manter, reforçar e evidenciar a própria identidade cultural em relação aos imigrantes que vieram do Sul. Hoje, a burguesia (Beccaria, 1988) depois de ter deixado o dialeto, tende a reavaliá-lo. Não o falam somente as pessoas de idade e os camponeses; e parece não ser verdade que a classe dos comerciantes, culturalmente mais alta, fala a língua comum (padrão) e as classes mais baixas, o dialeto. Em alguns centros do Norte (*Torino, Milano, Genova*) o dialeto tem uma grande aceitação quer nas classes populares quer nas altas. Nestas pode constituir sintoma de tradição local, de autonomia em relação a outros grupos. Estes últimos, quando provêm de outras regiões, são muito menos "localistas", porque simplesmente ignoram o dialeto. Existe, então, um uso reacionário, muitas vezes elitista, como reação aos fenômenos de italianização das massas. Há casos em que sua escolha não é elitista nem reacionária. Inúmeras cidades italianas orgulham-se de sua identidade histórica e

geográfica. Em Veneza ouve-se conversar em dialeto sobre filosofia ou política, e advogados, médicos e arquitetos o empregam em suas profissões. É claro que os italianos, como outros povos, busquem usar o melhor possível sua língua, mas isso não significa que os dialetos tenham de ser condenados como se fossem elementos de perturbação.

São poucas as pessoas que usam somente o dialeto como única língua. No entanto, são muitas as que o usam em família ou no trabalho.

O dialeto parece ter elementos de fraternidade e de vivacidade que talvez falem à língua italiana. Estão em dialeto os cantos tradicionais e muitos textos literários antigos e modernos.

Seria uma pena renunciar a esse bilingüismo. Em *Firenze*, *Siena* e *Lucca* não existe dialeto. Em *Toscana*, língua e dialeto não são sistemas diferentes; a riqueza lexical é surpreendente. Em *Firenze*, há o vernáculo (que é o italiano), e não há dialeto.

A comunidade italiana representa um caso de coincidência de bilingüismo e de diglossia. É bilingue porque a maioria usa línguas diferentes: a língua nacional (que é a língua base de *Toscana*, assumida como língua nacional) e pelo menos um dialeto (que não é uma variedade da língua nacional, mas uma língua diferente daquela derivada historicamente da mesma fonte, o latim vulgar). Ao mesmo tempo, é diglota quanto à língua nacional, pela sua codificação gramatical, pelo prestígio da tradição literária, e com uma conotação social diferente da dos dialetos. Do ponto de vista linguístico, língua e dialeto são equivalentes, sua diversidade está no fato de este ter uma difusão geográfica mais limitada que aquela, e, portanto, é usado somente por uma parte da comunidade italiana (Biagi, 1985).

A situação descrita sobre a comunidade italiana não vale para a região toscana, pois, sendo o dialeto uma variedade falada da língua nacional, não temos bilingüismo (a língua é a mesma). Ao invés disso, temos diglossia porque a língua nacional constitui uma variedade de

diferente valor funcional e de diferente prestígio em relação à variedade falada do povo.

Os dialetos sofreram uma evolução por causa do desenvolvimento social, das migrações internas e da *mass media*. Deste modo, conseguiram aproximar-se lentamente do sistema lingüístico nacional, enriquecendo-se de expressões e de novas formas.

Parece estarem desaparecendo porque a língua italiana padrão está cada vez mais difundida. Com efeito, existe uma faixa da população que tem um único instrumento lingüístico: o dialeto nativo; enquanto uma outra, mesmo compreendendo o dialeto tradicional e puro, fala "de forma tão italianizada" que se aproxima do italiano regional. Esse grupo é formado, essencialmente, de jovens, principalmente das grandes cidades, e daquela faixa da população que, no setor terciário, tentou subir na escala social. Podemos chamá-la de pequena burguesia. Nele está também a classe operária.

Italiano popular e Italiano regional

Mesmo com gradações diversas, os dialetos impregnaram-se na língua nacional, modificando-a. Desta interação nasceram variedades linguísticas, definidas como italiano popular e italiano regional.

Italiano popular - A noção de italiano popular não é uniformemente interpretada pelos linguistas, dialetólogos e sociolinguistas. A definição mais difundida é "tipo de italiano imperfeitamente adquirido de quem possui como língua mãe o dialeto" (Cortelazzo, 1972:11).

Quanto à fonologia, a característica mais marcante do italiano popular é a riqueza dos resíduos dialetais. Quanto ao léxico, é evidente o número reduzido de vocábulos e de termos abstratos e conceituais. Quanto à sintaxe, temos o uso do futuro do pretérito no lugar do subjuntivo (*Se verrei a casa tua* em vez de *Se venissi a casa tua*).

Para uns, o italiano popular seria a língua falada, das classes baixas. Para outros, seria o italiano familiar, coloquial. As novas gerações falam uma forma de italiano popular que parece cada vez menos com o dialeto e aproxima-se cada vez mais de uma forma de língua que um dia poderá chegar a ser língua nacional.

O popular não possui toda uma série de estilos da língua padrão, o que requereria uma articulação sintática mais elaborada que aqueles que o falam não dominam.

Italiano Regional - No uso do sistema linguístico italiano, podem-se distinguir algumas variedades que, por prestígio e pelo número de indivíduos que as usam, são consideradas as mais numerosas. São elas:

- ☉ a variedade do Norte
- ☉ a variedade Toscana (tem como centro Firenze)
- ☉ a variedade Romana

↳ a variedade do Sul (o centro maior é Napoli)

Internamente podem-se distinguir subvariedades. Assim, por exemplo, na variedade do Norte distingue-se uma subvariedade *emiliano-romagnola*. Na variedade meridional pode-se notar uma subvariedade *abruzzese molisana*.

Os fenômenos que individualizam mais profundamente cada uma das variedades, diferenciando-as umas das outras e do italiano comum, são, sobretudo, fenômenos de ordem fonológica e semântica.

O uso dos elementos lexicais italianos ficou muito variado de uma área para outra. Uma expressão como *caffé forte* exprime-se em todas as províncias com uma só e mesma palavra - *espresso*, que representa o máximo de padronização do léxico.

O conhecimento da variedade romana do italiano foi estendido a todos os falantes da península, por meio do rádio e da televisão. Em menos de trinta anos, foram para Roma um milhão e quatrocentas mil pessoas, provenientes de

diferentes regiões. O movimento migratório acentuou-se nestes últimos anos, chegando a 15% da população romana. Tudo isto criou um intercâmbio com ambientes não-romanos. Nenhum outro centro conseguiu tão estreito contato com o resto do país.

Língua nacional

Diz-nos Biagi (1985:330) que o fenômeno mais relevante dos últimos decênios foi a imposição da língua nacional em todos os ambientes comunicativos e todos os níveis sociais. As últimas estatísticas afirmam que o italiano tornou-se instrumento de comunicação familiar para mais de 90% da população. De uma língua por cinco séculos prevalentemente escrita passou-se a uma língua falada por uma massa de pelo menos cinquenta milhões de pessoas, e tudo isto aconteceu em pouco menos de um século, o que, para uma língua, é um tempo excepcional.

O italiano padrão articula-se em variados registros, na língua escrita e falada. Entendemos

por variedades de registros no italiano contemporâneo as usadas em relação às variedades de situações comunicativas. Existem, por um lado, situações que sugerem um registro familiar, caracterizado pela escolha de palavras de alta frequência, geralmente genéricas e de construções sintáticas ditas pobres (econômicas). Por outro, há situações que impõem o uso de registros mais formais, com palavras mais precisas, mais sofisticadas, ou com construções sintáticas mais complexas.

Hoje, mais do que nunca, a competência lingüística forma-se devido aos impulsos e aos modelos propostos pela fala. A língua falada tem um grande futuro numa sociedade em que predomina a comunicação audiovisual, com a proliferação das redes de canal de televisão que privilegiam a língua falada e o italiano regional.

O falante tem à sua disposição uma gama de variedades e pode escolhê-las em diversos momentos, segundo as situações. Para ele, acostumado a regionalismos, a dialetismos e, às

vezes, a gírias, são colorações que lhe permitem mudar de estilo e variar os registros.

O italiano não é monolítico, mas um conjunto de variações que vão da gíria, passando pelo informal descuidado, o regional-popular, o falado coloquial, até o italiano oficial, formal. Com todas estas variações, o falante pode mover-se com muita liberdade e criatividade. Por isso, não falam todos da mesma maneira. Se todos dissessem *ieri altro* ou *l'altro ieri* (as duas formas são usadas e consideradas corretas) não teriam a possibilidade de escolher uma ou outra.

2.1.1.1. As variedades sociais

Segundo Biagi (1985:332) chamam-se sociais as variedades de italiano caracterizadas pela sua utilização por determinados grupos e/ou classes da comunidade nacional.

Até o início do século, tal caracterização dava-se pela oposição língua/dialetos. As classes privilegiadas eram bilíngues e capazes de utilizar a língua italiana escrita; as outras eram dialetófonas.

Hoje, a situação mudou muito. A dialetofonia pura continua existindo, em certas regiões e sob certas condições, como, por exemplo, a falta de desenvolvimento sócio-econômico. Entretanto, não é mais o elemento que distingue compactamente as classes menos cultas. Estas já adquiriram a competência passiva da língua italiana e, pelo menos, a competência ativa da variedade popular da língua nacional. Os mais importantes fatores de diferenciação do comportamento lingüístico são ainda a classe sócio-econômica e o nível de instrução.

Uma variedade social mais definível é a gíria, uma variedade de língua, caracterizada sobretudo por peculiaridades lexicais, usada por grupos específicos, ou categorias sócio-profissionais. Deste modo, existe a gíria do mundo da delinquência, do meio estudantil, da vida militar e, também, a relacionada ao trabalho, como a dos pedreiros, dos pescadores e outras.

2.1.1.2. As variedades funcionais

É impossível esgotar com um elenco as variedades funcionais que acompanham o indivíduo em todas as suas manifestações. Limitar-nos-emos a identificar duas variedades que podem ser indicadas no nível superindividual dos sistemas: os sobrecódigos e os registros.

Chamaremos os sobrecódigos também de línguas especiais ou setoriais. Ao defini-los podemos obviamente escolher diversos graus de generalidade. Podemos nomear o sobrecódigo técnico-científico, o do esporte ou o burocrático-administrativo, e outros.

Bem diferentes são os registros. Enquanto os primeiros têm uma justificativa sobretudo referencial (permitem aos indivíduos com um tipo de atividade ou interesse falar de objetos dos quais se ocupam), os segundos não têm uma função tão específica. Os registros não acrescentam nada à língua, operam selecionando da língua um certo número de elementos que já existem (registro

familiar, cotidiano, informal, formal, oficial,
áulico).

2.1.1.3. Línguas de minoria: *Parlate* *alloglote*²

Não podemos fechar este brevíssimo perfil linguístico da Itália sem lembrar que os limites políticos do país não coincidem com os limites de difusão dos grupos de falares não-identificados.

Alguns dialetos são falados, também, fora dos limites do território italiano. Dentro desses limites (por diversos motivos históricos: colonizações, deportações, conquistas), há falares que não provêm do românico, quer dizer, são não-descendentes do latim.

Línguas alloglote não-românicas - Estas línguas, chamadas também de minoria, são: o alemão (falado no Alto Adige e outras localidades dos Alpes), o eslavo (falado no limite com a Iugoslávia, e pequenas localidades do *Molise*).

Há colônias albanesas espalhadas na Itália Meridional (nas províncias de *Pescara*, *Campobasso*,

² *Parlate alloglote*: línguas diferentes da oficial de um país.

Foggia, Taranto, Potenza, Cosenza e em Sicilia). Temos o grupo de ilhas linguísticas do grego que se encontram em *Salento* (província de *Lecce*) e *Calabria*.

Linguas alloglote românicas - Podemos distinguir:

1. os falares que provêm do provençal (vales alpinos do *Piemonte* e em *Calabria*);
2. os falares franco-provençais que compreendem o *Valle D'Osta, Valle di Susa*. Duas colônias franco-provençais se encontram até hoje na província de *Foggia*;
3. a área Ladina no *Friuli* e na *Carnia*;
4. a colônia *Catalana de Alghero*, na *Sardegna* (hoje muito reduzida por causa da exploração turística do lugar).

Dialetos italianos no exterior - Usam-se falares que pertencem às grandes famílias dialetais italianas:

1. na Suíça (*Canton Ticino* e em alguns vales do *Canton dei Grigioni*. Trata-se de falares de tipo lombardo);

2. em *Corsica* (dialetos de tipo toscano ao centro-norte, dialetos próximos ao sardo na parte meridional da ilha);

3. em *Malta*.

Entretanto, a maior família de dialetófonos fora dos limites políticos da Itália é a dos imigrantes italianos no exterior, uma imensa comunidade distribuída nos cinco continentes. São de tipologias muito diferentes, não somente pela variedade de dialetos (os mais representativos são os do sul, vênéticos e de *Sardegna*), mas também pelo tipo de emigração, e pelas gerações. Nos países de imigração mais antiga, como os de terceira ou quarta geração, passaram ao uso exclusivo da língua do país que os hospeda, e entendem poucas palavras do dialeto dos avós ou bisavós (Sobrero, 1991).

2.1.2. Língua formal e informal

Ensinar uma língua estrangeira é uma tarefa de grande responsabilidade. Não significa só transmitir noções, mas é também educar, é transmitir idéias, conhecimentos que através de uma prática podem transformar ou preservar a realidade. A riqueza do pensamento mede-se pela variedade dos significados.

O aluno deve, sobretudo, desenvolver o conhecimento dos códigos socioculturais que estão por trás da língua que está aprendendo. O discente não tem que identificar-se com a personagem que lhe apresenta o modelo linguístico e os mecanismos que precisa aprender, nem com a maneira pela qual a personagem fala e age em momentos de raiva, de cortesia, em que começa uma relação amorosa, com o modo pelo qual se comporta ou fala à mesa, no escritório, no bar, ou simplesmente responde sim ou não a uma pergunta. Precisa conhecer esses mecanismos para poder usá-los.

Antes de usar um livro didático, temos de fazer uma análise das necessidades dos alunos, o que pode servir de guia para a elaboração dos materiais e para especificar os objetivos.

Não existem livros ou materiais apropriados ao ensino do italiano como língua com fins específicos. Estamos nos referindo particularmente aos alunos que desejam aprofundar-se na língua para dominar as quatro habilidades que geralmente estão centradas na língua falada, mas que na realidade não corresponde a suas reais necessidades.

O que é importante num curso de língua italiana na universidade não é desenvolver nos alunos condicionamentos que os levem a enfrentar situações de comunicação, mas adquirir o sentido da potencialidade semântica da língua e sua importância nos diferentes níveis de discurso, uma vez que as necessidades dos estudantes não serão nunca puramente práticas.

A questão da temática nos textos didáticos, sua escolha e sua transmissão através do léxico constitui um dos aspectos mais fascinantes e, ao

mesmo tempo, mais complexos e importantes da moderna didática dos idiomas, para que o curso obtenha êxito.

Os conteúdos que analisaremos são mediados por um discurso pedagógico que pode ser autoritário ou persuasivo. Primeiramente, temos que determinar qual variedade de italiano é usada nesses textos para logo determinar por que os alunos não podem conhecer um discurso coloquial que os mantém por longo tempo num italiano informal levemente formal.

Podemos muito sumariamente dizer, em primeiro lugar, que a situação normal da população italiana é ainda uma situação de bilingüismo. Por um lado, temos a língua nacional (numa variedade própria regional) e, por outro, o dialeto com uma extrema variedade de comportamento. Os falantes têm, geralmente, à disposição algumas variedades intermediárias que oscilam (em relação a fatores socioculturais, como a idade, a classe social, o grau de instrução e outros) entre um máximo de competência e de uso de só italiano, com conhecimento passivo do dialeto local, e um máximo

de competência e uso de só o dialeto com conhecimentos passivos do italiano. Este último é uma condição de desvantagem social para o falante que a vive.

Em segundo lugar, nestes últimos quinze anos, o italiano conquistou e tende a conquistar cada vez mais um espaço maior que o do dialeto. A italianização está levando o país a uma unificação e democratização linguística.

Existem, no entanto, situações contraditórias. Se, por um lado, temos variedades de italiano regional, por outro, foram-se consolidando variedades sociais de italiano fortemente dialetalizadas, usadas por falantes socialmente em desvantagem, chamado de italiano popular ou gírias profissionais específicas (a dos pescadores, mafiosos, consumidores de droga e outros).

A unificação linguística italiana é, em suma, um conjunto de diversos fenômenos, e a língua italiana contemporânea não pode deixar de refletir com sua variedade sociolinguística a complexidade de tais fenômenos.

Os textos que analisaremos no corpus apresentam a gramática através de diálogos: um italiano coloquial falado que constitui o núcleo principal do italiano não-padrão, junto com o italiano popular. O italiano coloquial é usado de maneira independente da classe social e do grau de instrução. Trata-se, obviamente, de uma variedade situacional, em que o falante vai alterando segundo o grau de formalidade.

Observemos como esse grau de formalidade é apresentado em diferentes textos:

Categorias de função comunicativa

Lingua e Civiltà d'Italia

informal - *ad un amico: Scusa, mi dici che ora é?*

formal - *ad un signore: Scusi, mi sa dire che ore sono, per favore?*

Bravo!

informal - *Tu parli anche l'italiano? (tu)*

formal - *Lei parla solo il francese? (Lei)*

Comunicare Subito

Em todos os textos é usado um italiano coloquial formal:

Fare una conoscenza

Signor R. - Mi scusi, buongiorno. Permette?

Signorina C - Certo, prego. Si accomodi.

Signor R. - Grazie mille. Le dà fastidio se fumo?

Insieme

informal - *Sai dov'è la Fontata di Follonica?*

- Non ne ho mai sentito parlare.

formal - *Sa dov'è il palazzo dello Sport?*

- Non ne ho la minima idea.

Obviamente, são variedades situacionais requeridas pela comunicação que o falante pretende estabelecer. Aqui, o italiano coloquial caracteriza-se pelo léxico e pela fraseologia que equivale a um italiano falado cujo estilo é familiar. É usado especialmente em conversação não-comprometedora, com um léxico de uso comum,

que fala da banalidade cotidiana, dos fatos quase sempre insignificantes da vida das pessoas.

Devemos lembrar-nos de que o vocabulário italiano é riquíssimo em pares de palavras sinônimas, uma, termo neutro, padrão, formal; e outra, termo coloquial com conotação de banalidade e expressividade.

Vejamos alguns exemplos:

formal/padrão	coloquial
<i>automobile/autovettura</i>	<i>macchina</i>
<i>entrambi</i>	<i>tutt'e due</i>
<i>schiaffo</i>	<i>sberla</i>
<i>prendere</i>	<i>pigliare</i>
<i>fuggire</i>	<i>scappare</i>
<i>lamento</i>	<i>lagna</i>
<i>stupido</i>	<i>fesso</i>
<i>paura</i>	<i>fifa</i>
<i>maleducato/idiota</i>	<i>stronzo</i>

Sob o ponto de vista morfossintático, o italiano falado coloquial apresenta algumas características, como:

☞ a tendência de evitar a construção passiva, preferindo o uso de uma construção genérica impessoal de terceira pessoa plural, sem sujeito expreso

Exemplo: *L'hanno portato in Ospedale*, em lugar de:

È stato portato in Ospedale.

☞ o uso frequente de diminutivos com valor de gentileza.

Exemplo: *un attimino*, em lugar de: *Aspetti un attimo.*

fa freddino, em lugar de: *fa freddo*

☞ o uso muito difundido dos verbos *dovere* no sentido absoluto de *dovere pagare*; e *venire* e *fare* no sentido de *costare*:

Le devo? (Quanto devo pagare? Quanto costa?) Quanto vengono? (Quanto costano?) Quanto fa? são muito empregados com o sentido de *Quanto devo pagare?*

O aluno deve saber desde o início do curso que existem variedades na língua italiana. Por isso, quando ele pergunta por que se usa *macchina* e não *automobile*, devemos dizer que o primeiro termo é informal e o segundo, formal. Dizer que ambos são usados indistintamente corresponde a omitir e distorcer a verdade.

Os alunos poderiam formar pares de palavras sinônimas, usadas em contextos de diferentes graus

de formalidade, como podemos observar no seguinte exercício proposto a eles:

Con le seguenti parole formate coppie di sinonimi che si usano in contesti di diverso grado di formalità:

meno formali:

*faccia, soldi, spazzino
postino, lamento,
motorino, galera,
grattacapo*

più formali:

*volto, ciclomotore,
denaro, netturbino,
portalettere, prigione,
lagna, preoccupazione*

faccia

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

volto

2.1.3. O léxico

Uma das características mais conhecidas na situação linguística italiana é a fragmentação dialetal, isto é, a existência de muitas línguas locais diferentes da língua nacional, que derivam do latim vulgar (Biagi, 1985:327).

É legítimo falar de fragmentação, porque a realidade dialetal varia de lugar para lugar, no interior de cada região, e os limites dialetais não coincidem com os limites administrativos das atuais regiões. A afirmação da língua italiana acontece nas formas, geograficamente diversificadas, dos italianos regionais (variedade de italiano caracterizado por particularidades locais, sobretudo nos níveis fonológico e lexical).

Limitar-nos-emos, no âmbito lexical, a fazer considerações importantes acerca da situação atual dos italianos regionais, quanto ao uso de palavras diferentes para o mesmo significado. Para

isso, temos, primeiramente, que falar dos empréstimos que os dialetos à língua italiana.

Até há poucos anos, havia na língua italiana palavras para expressar conceitos como "o valor civil", "a imortalidade da alma" ou "o lamento de um amor perdido", mas não havia palavras para indicar comidas, instrumentos de trabalho, animais domésticos e outros. Às expressões destes conteúdos eram destinadas palavras dialetais, mais ou menos modernizadas.

No sul, por exemplo, conhece-se o melão por *mellone d'acqua*; no norte, por *anguria*; na Toscana, por *cocomero*. Essa absorção dos dialetos no léxico italiano contribuiu para a dilatação das possibilidades semânticas da língua padrão, que se tornou a língua de todos, e expressa todos os possíveis significados. Algumas são palavras que provêm da tradição culta, outras, do cotidiano, extraídas do dialeto.

Deste elenco de palavras, emergem dois fenômenos que alteraram, nestes últimos anos, a identidade lexical dos italianos regionais. O primeiro é o fato de muitas palavras que, há vinte

anos atrás, podiam legitimamente ser consideradas como variedades do italiano terem assumido uma validade nacional: *dritto (furbo)*, *zozzo*, *macello*. Têm origem romana, mas já são italianas.

O segundo diz respeito a palavras que são, gradualmente, eliminadas ou substituídas pelos falantes por palavras consideradas de maior prestígio (porque são difundidas pela televisão ou pela publicidade). Na Toscana, *la camiciola* sobrevive somente na fala de uma avó, usa-se agora *maglia*; *uscio* está cedendo seu lugar a *porta*; *acquaio* está sendo substituída por *lavello*.

Os jornais, o cinema, o rádio, a televisão impuseram modelos ao italiano chamado padrão. No entanto, hoje pode-se reconhecer imediatamente a procedência geográfica do falante, baseando-se, sobretudo, na pronúncia, na entonação ou nas características lexicais.

As palavras citadas são algumas de tantas possibilidades de dialetismo, já assimiladas ao léxico padrão. Há casos de palavras dialetais que ainda hoje estão concorrendo entre si para imporem-se no italiano. A seguir, damos alguns

exemplos de palavras empregadas em diferentes regiões com o mesmo significado:

fermaglio, spilletta, graffetta, ciappa (broche)

teglia, tegame (frigideira)

ciotola, scodella, tazza (tigela de leite, de sopa)

marmitta, zuppiera, terrina (sopeira)

salvietta, asciugamano (guardanapo)

pantofole, ciabatte, pianelle (chinelo)

lacci, cordonetti, laccetti (cadarço)

No dia-a-dia, por exemplo, em *Padova* o *cappucino* corresponde a *caffelatte* em *Trieste*; enquanto o *cappucino* em *Trieste* corresponde a *caffè macchiato* (pingado) em *Padova*. A *bistecca di manzo* (carne de boi) de *Firenze* chama-se *braciola* em *Bologna*; enquanto em *Roma* *braciola* é somente a carne de porco.

Essa fonte de riqueza lexical, observada do ponto de vista dos dialetos, é um tema de grande relevância que deve permitir aos alunos incorporá-la, desde o início de sua aprendizagem da língua. É um processo lento, contínuo e divertido ao mesmo

tempo, porque os empréstimos dialetais revelam-se uma fonte de sinônimos, que se tornam expressivos quando utilizados, por exemplo, na literatura (Vitorini, Pavese, Pratolini), dando vivacidade ao uso linguístico cotidiano de todos os falantes.

Vejam-se, para tal propósito, os trechos de Pratolini (Pratolini, 1980:12):

*Le case dei contadini avevano gli alti usci socchiusi, dipinti di verde come gli ombrelloni che si usano nel **contado**: ne proveniva odore di latte e di stalla [...]*

Em *Cronaca Familiare* (p.24), Pratolini usa **contado** no lugar de *campagna*; **uscio** no lugar de *porta*.

*La nonna si accese in viso, rispose: "Come abbiamo allevato questo" e mi sollevò la mano che teneva nella sua, "sapremo **crescere** anche il secondo.*

Nesta outra passagem (p.25), o autor usa **crescere** (criar) no lugar de *allevare*.

*Ora avevi un anno, chiamavi **babbo** il tuo protettore .*

Também aqui o autor usa o léxico típico da linguagem falada florentina: no lugar de *papá* usa *babbo*.

Pratolini, neste outro trecho (p.77), usa expressões da linguagem florentina:

*La nonna si è messa in **ghingheri** [...] Non stà più mosse di **sbaciuchiarseli***

A intenção do autor é levar ao conhecimento do leitor o falar florentino, para tornar mais variado o diálogo. O estudante de italiano deve estar preparado para enfrentar estas variedades, e o professor pronto para explicá-las, sabendo distinguir o léxico dialetal do italiano.

Um exemplo pode ser ilustrado em nossas aulas de italiano. Ao lerem o romance *Cronaca Familiare*, os alunos do primeiro ano grifaram todas as expressões e as palavras da linguagem dialetal, encontradas nos diversos capítulos. Explicaram por que o autor as usou e substituíram-

nas por expressões e palavras italianas de uso mais formal.

Entre as expressões que encontraram, podemos citar:

pigliare un malanno [pegar uma doença] (p.53);

da via Ninna calava un vento diaccio [um vento gélido] (p.53);

*La nonna si è messa in **ghingheri*** [com elegância afetada] (p.77).

Os empréstimos dialetais são importante intercâmbio entre língua comum e falares regionais. Contribui para dar ao italiano aquela variabilidade regional, percebida, principalmente, por aqueles que têm oportunidade de entrar em contato com falantes provenientes de diferentes regiões da Itália.

Firenze não é mais o modelo de língua para os italianos. Um florentino diz, no seu léxico familiar *lo fò*, quando, em italiano, diz-se *lo faccio* (Eu faço). Isso ocorre porque o florentino, como toda língua viva, mudou através dos tempos.

Os toscanos hoje dizem: *acquaio*, o que, em italiano, é *lavandino* (pia); *rena* é *sabbia* (areia) em italiano; *balocco*, em lugar de *giocattolo* (brinquedo); *gota* e não *guancia* (face, bochecha). (Beccaria, 1988)

Um florentino, fora de *Firenze*, procura não usar *codesto* (*questo*), *fò* (*faccio*), *babbo* (*papá*), *figliolo* (*figlio*). Ele se autocensura.

Existe um italiano comum, nacional, que tem certos limites e problemas. O léxico geral, o léxico tecnológico italiano, é igual em toda a Itália, porque a cultura geral, a cultura tecnológica, surgiu em níveis nacional e internacional, não tem evidentemente raízes regionais, como o léxico das velhas profissões (*mestieri*), do artesanato, da vida mais humilde, como a dos camponeses e a doméstica.

Vejamos, por exemplo, a terminologia dos alimentos. Os doces não têm ainda um nome industrial (como *panettone*, *pandoro*, *marron glacé*, *panforte*). Doces da *Lombardia* - *cannone* ou *cannoncino* (corneto recheado de chantilly); de *Napoli*, a *ciambella napoletana*; da Itália do centro e do sul, a *cicerchiata*.

O italiano difundiu-se e enriqueceu-se graças aos dialetos. A terminologia da culinária italiana é rica em dialetismos (Beccaria, 88-89):

do Piemonte temos *agnolotti* e *grissini*;

da Lombardia, *ossobuco*;

do romano, *abbacchio (agnello)*, *spaghetti all'amatriciana*;
porchetta,

do napolitano e da Itália do sul, a *pizza*;

do siciliano, *i cannoli*, *la cassata*

Muitas palavras, consideradas já como italianas, são de origem dialetal. Hoje não existe uma capital lingüística. É uma questão de prestígio lingüístico. Sobressai-se o modelo de italiano do norte. Isso depende da atividade social e cultural do centro de irradiação, mais intensa hoje em *Milano* do que em *Firenze*.

Os estrangeiros às vezes ignoram que o italiano falado em *Firenze* é o vernáculo, e acreditam que a pronúncia aprendida lá é a mais pura. Chegam a usar expressões, como:

È già il tocco (mezzogiorno) ;

Il caffè di codesto ristorante (questo) ;

Và a casa e torno (Vada) .

A escola, que nos últimos anos deixou de repelir e estigmatizar o dialeto, está desenvolvendo hoje uma obra de amálgama lenta e produtiva. Não é apenas uma fusão geolinguística, mas também sociolinguística. As novas relações de trabalho e a participação na vida pública reúnem pessoas de diferentes culturas e de diversas estratificações sociais.

Hoje começa a existir o italiano dos italianos. Quando uma pessoa do povo, no campo do esporte, por exemplo, fala na televisão, pode-se perceber que seu falar parece mais variado no léxico, com palavras técnicas, e na sintaxe. Por outro lado, o falar das pessoas cultas abriu-se para modelos coloquiais e populares, simplificando a morfologia e a sintaxe. A linguagem tornou-se mais coloquial e espontânea.

Por tudo isso, o estudo da língua italiana não deve limitar-se ao livro didático, o aluno

deve estar consciente, desde o início, de que há variedades de italiano e de que a contribuição do dialeto à língua é grande.

O falante italiano tem uma gama de variedades à sua disposição e pode escolhê-las, em momentos diferentes, em diferentes situações. Saber falar a língua não quer dizer conhecer muitas palavras, mas falar adequadamente de acordo com o momento. Numa situação formal (por exemplo, num diálogo entre professor e aluno), não é aceitável dirigir-se ao seu interlocutor, dizendo: *Ma che pizza di libro mi ha dato in lettura!* Não respeitar as normas sociais que regulam o ato comunicativo pode resultar em situações cômicas, como apresentar-se ao caixa de um banco, dizendo: *Ehi amico, sganciami due centoni.*

Uma comunicação pode não estar muito clara, mas num determinado contexto ela será perfeitamente entendida. A palavra *espresso*, empregada num bar, no correio ou numa estação ferroviária adquire significados diferentes e inconfundíveis, em cada um desses lugares, a ponto

de não precisarmos usar a expressão completa: *caffè espresso, treno espresso per Udine, francobollo espresso*, sob pena de tornarmo-nos pedantes e redundantes.

O emprego de uma ou outra expressão depende, às vezes, da situação. Dizer *ometto* a um rapaz é um ato de benevolência e confiança. Mas dirigida a um adulto é uma ofensa. Quando começamos uma carta, podemos usar várias expressões, como *gentile, illustre, egregio, caro, carissimo*, registros e códigos diferentes, que vamos escolher dependendo da pessoa a quem estamos nos dirigindo. Quem erra na escolha comete uma falta *contemplada*, quer dizer, inadmissível. Dizer, diante de uma senhora de respeito, *mi infastidisce* ou *mi secca* é permitido; mas dizer *mi scoccia* ou *mi rompe* é ultrapassar os limites da cortesia (Simonini, 1976:50).

O professor deve ensinar a seus alunos que o italiano é uma língua cheia de surpresas, rica em variedades e com interferências dos dialetos. O aluno deve saber distinguir um italiano literário de um italiano coloquial; um italiano regional (culto, muito culto, medianamente culto) de um

italiano regional popular (com interferência dialetal).

Através de textos, o aluno entra em contato com as variedades sociogeográficas dos falantes, pois cada região da Itália corresponde a subdivisões dialetais (eventualmente também *alloglottiche*).

A situação que delineamos é definível como a existência de um sistema de sistemas, quer dizer, de um diassistema (Biagi, 1985:317) para cada classe social.

Um professor veneziano de escola secundária, por exemplo, terá a competência do italiano literário, do italiano coloquial, do italiano regional, do dialeto veneziano burguês e, talvez, popular (tendo uma competência passiva, mesmo que não esteja em condições de falá-lo poderá entendê-lo). Ele poderá escolher uma ou mais variantes do diassistema.

O estudante brasileiro deve adquirir essa competência passiva pelo menos para, quando enfrentar o ensino de nível superior ou elaborar suas pesquisas, não defrontar-se com dificuldades

que poderiam ser resolvidas durante sua aprendizagem, e não numa etapa posterior.

2.1.4. Competência comunicativa e competência narrativa

Na maioria dos textos didáticos trata-se a língua cotidiana como uma língua exclusivamente falada, enquanto se pensa nas linguagens técnicas como língua escrita. Voltando-se para a cotidiana o ensino corre o risco de afastar-se da linguagem técnica que, no mundo moderno, tem grande importância. No italiano temos uma grande variedade dessas linguagens, como o italiano científico, o burocrático, o administrativo, o jurídico e outros.

É claro que a competência numa língua estrangeira compreende também o conhecimento dessas variedades, pois contribuem para a determinação da realidade cotidiana. Usam-se essas linguagens técnicas nas fábricas, nos laboratórios, nas clínicas, nos escritórios e nas salas de aula das universidades; pois é esse o meio de comunicar-se das pessoas em suas diversas atividades.

É compreensível que o ensino do italiano, quando seu objetivo é didático-comunicativo, se baseie em situações de diálogos.

Analisando os mais recentes livros de textos que procuram ajustar-se a tal objetivo didático, o uso do italiano é apresentado em situações da realidade cotidiana. Mas o material didático não deve constar apenas de diálogos sobre banalidades do dia-a-dia. Se duas ou mais personagens extraídas dessa realidade se distraem num hall de hotel, com assuntos banais, nem por isso o aluno, destinatário e fruidor do texto, se sentirá envolvido, e nem sequer convidado a participar do mesmo.

Devemos reservar ao interlocutor uma parte para a sua exercitação, liberando sua fantasia. É uma ilusão deixar diálogos vazios com fragmentos que o levem a integrar as partes que faltam, pretendendo dar lugar à comunicação, porque os alunos repetem e copiam, às vezes, sem saber o que estão dizendo ou escrevendo.

O livro *Comunicare Subito* (p.9) apresenta esse tipo de diálogo vazio para que o aluno o

complete. O modelo de exercício a seguir repete-se em todas as unidades.

<i>Saluta</i>	<i>Signor Marchetti:</i> _____
	<i>Recepcionist: Buongiorno.</i>
<i>Indica che sta per parlare di una informazione e si presenta</i>	<i>Signor Marchetti:</i> _____
	<i>Recepcionist: Come scusi?</i>
<i>Ripete il suo nome</i>	<i>Signor Marchetti:</i> _____
	<i>Recepcionist: Marchetti. Attenda un momento... Non trovo nessun Signor Marchetti prenotato.</i>
<i>Esprime sorpresa. Riferisce una cosa che giustifica la sorpresa</i>	<i>Signor Marchetti:</i> _____
	<i>Recepcionist: Quando?</i>
<i>Risponde alla domanda</i>	<i>Signor Marchetti:</i> _____

A ênfase dada ao objetivo didático-comunicativo é responsável pelo fato de, nas aulas de língua, exercitar-se cada vez menos a capacidade e a arte de narrar, que faz parte das mais elementares e fundamentais expressões lingüísticas, ameaçadas de desaparecer dos livros de texto, o que seria um grave erro didático. A competência narrativa é tão importante quanto a

competência discursiva. Somente as duas juntas podem dar lugar à competência comunicativa.

Para que o aluno alcance uma competência narrativa é necessário induzi-lo progressivamente a desenvolver temas já abordados, através de técnicas bem específicas.

Demonstraremos, a seguir, como um aluno pode, desde o primeiro ano, ser levado a narrar, seguindo determinados passos.

➤ Primeiro passo - Leitura e compreensão de um texto determinado pelo professor.

A compreensão de um texto envolve o entendimento de frases e sentenças, de argumentos, de intenções, de idéias. A esse conjunto de noções e conceitos chamamos de conhecimento textual. Kleiman (1989:14) diz-nos que o conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto. Significa que, à medida que os falares são percebidos, nossa mente está ativa, ocupada em construir significados.

Vejamos no texto a seguir, extraído do livro *Le Piccole Virtù* (Guinzburg, 1984), como o conhecimento linguístico e textual é essencial à leitura. Isso será demonstrado por meio de diferentes modelos de exercícios.

Elogio e compianto dell'Inghilterra

L'Inghilterra è bella e malinconica. Io non conosco, a dire il vero, molti paesi, ma mi è nato il sospetto che sia, l'Inghilterra, il più malinconico paese del mondo.

È un paese altamente civile. Vi si vedono risolti con grande saggezza i problemi più essenziali del vivere, quali l'infermità, la vecchiaia, la disoccupazione, le tasse.

È un paese che sa avere, credo, un buon governo, e questo si avverte nei minimi particolari della vita giornaliera.

È un paese dove regna il massimo rispetto, e la massima volontà di rispetto, per il prossimo.

È un paese che si è dimostrato sempre pronto ad accogliere gli stranieri, le popolazioni più diverse, e, credo, non li opprime.

È un paese dove si sanno costruire le case. Il desiderio dell'uomo di godere d'una piccola casa, solo per sé e per sua famiglia, col giardino che lui stesso può coltivare, è considerato legittimo, e le città sono dunque composte di questa sorta di piccole case.

Anche le case più modeste possono avere, all'esterno, una parvenza di grazia.

È una città grande come Londra, mostruosamente immensa, è però combinata in modo che questa grandezza non si avverte e non pesa. (...).³

³ Texto completo no Anexo 2.

⇒ Segundo passo - Apresenta-se o seguinte exercício (atividade em sala de aula):

Lingua Italiana I

L'Inghilterra _____ / _____ / _____

Attribuire un'idea oppure degli aggettivi ai seguenti sostantivi tenendo in conto il testo che avete letto dell'autrice.

Londra _____ / _____ / _____

La città _____ / _____ / _____

Gli inglesi _____ / _____ / _____

I caffè _____ / _____ / _____

Le conversazioni inglesi _____ / _____

La profonda intelligenza degli inglesi _____

⇒ Terceiro passo - Percorso lexical através de exercícios guiados. Observemos:

a) Dopo aver osservato le parti sottolineate, formate il contrario delle seguenti espressioni utilizzando i prefissi qui dati:

Uno straniero onesto

L'Inghilterra è un paese civile

Conosco un cittadino felice

È una città conosciuta

È un paese sviluppato

b) *Riempite gli spazi vuoti con gli abituali contrari delle parole qui elencate:*

1. *vivere*

2. *uomo*

3. *vecchiaia*

4. *disoccupazione*

5. *piccole*

6. *grandezza*

c) *Per i seguenti aggettivi date i contrari a seconda dei mini-contesti in cui sono inseriti.*

Modello: Una valigia leggera ha per contrario una valigia pesante.

Un film leggero ha per contrario un film impegnato.

un gatto vivo / un gatto

un colore vivo / un colore

un colore chiaro / un colore

un discorso chiaro / un discorso

un caffè dolce / un caffè

una parola dolce / una parola

d) *Per i seguenti aggettivi date contrari diversi da scegliere fra quelli proposti a seconda dei mini-contesti in cui appaiono:*

1. *un comportamento civile / un comportamento*

il tribunale civile / il tribunale

il codice civile / il codice

un matrimonio civile / un matrimonio

(penale / incivile / militare / religioso)

2. *una sedia libera / una sedia*
- entrata libera / entrata*
- una scelta libera / una scelta*
- (obbligata / occupata / a pagamento)**

Num primeiro momento, é desejável que todo léxico novo incorporado nos exercícios seja extraído do texto lido. Certamente existem outros percursos lexicais para guiar o aluno nos aspectos inexplorados nos textos didáticos. Podemos usar a sinonímia, a polissemia ou a metáfora.

Modelo de exemplo de sinonímia

Formate delle copie di sinonimi con i seguenti verbi:

*acquistare / ingoiare / adoperare / avvertire /
stupire / calmare / capire / comprare / gettare /
avvisare / buttare / meravigliare / tranquillizzare /
usare / comprendere / inghiottire*

1. / 5. /
2. / 6. /
3. / 7. /
4. / 8. /

Modelo de exemplo de polissemia

Em italiano, *un espresso* é uma expressão polissêmica. No correio solicitamos ao funcionário "*Per favore, un espresso*", quando pedimos um selo; no bar "*Mi dia un espresso*" significa que estamos pedindo um café. Usa-se, também, nas estações ferroviárias: *L'espresso per Firenze è in partenza dal binario 8.*

Nem sempre os diferentes significados de uma palavra correspondem-se nas diversas línguas. Isso pode dificultar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Vejamos que tipo de modelo de exercício pode-se apresentar aos alunos.

Inserire le seguenti parole polisemiche nella coppia appropriata di frasi:

1. *Non ha da perdere.*
Oggi fa bel
2. *L'..... è una droga pericolosa.*
L'.....del romanzo è bionda.
3. *Antonio per mestiere fa la turistica.*
L'ho letto alla della città.

Alguns adjetivos mudam de significado se precedem ou seguem o substantivo. Para esses casos poderíamos oferecer o seguinte modelo de exercício:

1. *Ho comprato una moto nuova* *una moto costruita da poco*
 Ho comprato una nuova moto *un'altra moto*
2. *Ha incontrato due vecchi amici* *amici che conosco da molto tempo*
 Ha vent'anni ma ha tutti amici vecchi *amici che hanno una certa età.*

As palavras podem ser usadas com significado literário e também metafórico.

Em italiano são particularmente freqüentes as metáforas com os nomes de animais, cujas qualidades físicas ou psicológicas são transferidas aos seres humanos: assim, um *ghiro* é quem dorme muito e um *merlo* é quem se deixa enganar por ingenuidade. Da mesma forma, as partes do corpo humano são empregadas em sentido metafórico: *mano, bocca, braccio, cuore* são alguns exemplos (*il braccio destro del presidente, il cuore della città, non è riuscito ad aprire bocca per tutta la sera, spero di potervi dare una mano*).

Modelo de exercício que pode ser
apresentado

Fra le alternative proposte scegliete quella che corrisponde al nome di animale sottolineato.

1. *Quella donna è un'oca.*
(*stupida / brutta / simpatica / allegra*)
2. *Quel medico è un cane.*
(*sgarbatu / incompetente / buono / gentile*)

⇒ Quarto passo - Inicia-se um trabalho de transposição da realidade apresentada no texto à realidade do aluno. Nesse caso, substituir-se-á a Inglaterra pelo Brasil. O aluno terá de dizer como vê o Brasil, como são os brasileiros (uma visão introspectiva), e a cidade brasileira por ele escolhida.

Modelo de exercício proposto

Lingua Italiana I

Lavoro di trasposizione

Attribuire un'idea degli aggettivi ai seguenti sostantivi:

Brasile _____
 Brasiliani _____
 Città _____
 Periferia _____
 Stazioni _____
 Bar _____
 São Paulo _____
 Conversazione dei brasiliani _____
 Profonda intelligenza _____

Resultado obtido

Aluno X

Disciplina - Língua Italiana II

Attribuire degli aggettivi ai seguenti sostantivi (usar o Brasil como referência):

città - grande, piena, sporca

periferia - di difficile accesso, anche sporca

stazioni - sempre con folla, ci sono persone che viaggiano sopra i treni

brasiliani - non possegono parola, si trovano sempre dentro ai bar a bere

I bar - pieni di ubriachi, pieni di baiani che giocano al bigliardo, sono sporchi

Brasile - grande, caldo, bello

São Paulo - violenta, piena di ladri, piena di ambulanti

*conversazioni brasiliani - i brasiliani solo sanno parlare di cose senza
importanza come: calcio, calcio e
calcio.*

*profonda intelligenza - è un pó difficile, ma la possiamo trovare
qualche volta nei brasiliani.*

➡ Quinto passo

Momento creativo

*Tenendo in conto il testo che avete letto di Natalia Guinzburg e le
esercitazioni che avete svolto scrivete: "Elogio e compianto del Brasile".*

*Transcrevemos aqui o texto elaborado pelo
aluno X, apenas com correção ortográfica:*

"Elogio e compianto del Brasile"

*Il Brasile è un paese grandissimo. Ci sono molte cose da dire a suo
riguardo. Il suo popolo, che è assai numeroso, si mopstra sempre pieno di
allegria. Anche se le difficoltà della vota si presentano davanti a loro.*

*Le città più importanti sono São Paulo e Rio de Janeiro. Sono le più
violente. Ciò è dovuto alla grande concentrazione di gente nei suoi limiti.
Questa violenze si sentono di più nelle periferie.*

*In queste città si trovano anche degli altri problemi. I mezzi di
trasporto, per esempio. Qui non usiamo il treno nello stesso modo che lo usano
gli europei. Loro lo usano spesso per viaggiare da un paese all'altro, oppure
dentro i loro propri paesi. Noi, invece, lo usiamo spesso dentro delle grandi
città, per arrivare al lavoro o a casa. Ciò risulta nei treni affollati.*

*I brasiliani, anche con tutti i problemi che hanno, si mostrano sempre
gentile e disposti ad aiutare il prossimo (non tutti però!). Quando vogliono,*

sanno come mantenersi animati e anche animano gli ambienti dove si trovano.

Le loro conversazioni sono quasi sempre caricate di sorrisi e fanno ad ogni momento delle barzellette. Il luogo preferito, dove i brasiliani si riuniscono per fare tutte queste feste, sono i bar. Là si siedono e si mettono a parlare, a bere, a giocare, ecc...

O resultado obtido pode ser considerado satisfatório, já que se trata de um aluno em fase inicial de aprendizagem da língua.

A descrição encontra-se no interior de uma narração que é o discurso em que o autor (aluno) pede a palavra por um momento, comprometendo-se, em troca, a contar algo que valha a pena, sentindo-se criador, indivíduo ativo, com possibilidade de expressar suas idéias.

Estamos convencidos de que o aluno não poderia ter elaborado o texto acima sem ter-se exercitado através dos diferentes passos que lhe foram apresentados em uma série de exercícios linguísticos e textuais.

Isto demonstra como um aluno pode ser levado a narrar em língua estrangeira desde o começo do curso, sempre e quando lhe forem

oferecidos os meios para poder desenvolver sua criatividade.

Os temas que vão ser usados no ensino da nova língua devem ser escolhidos com critério, pois o aluno já vem com uma bagagem de conhecimentos e com alguma experiência de vida. Nos textos didáticos analisados não se nota essa preocupação na seleção dos temas, pois sua preocupação é transmitir noções, através de inúmeros diálogos e exercícios estruturais que levam o aluno ao cansaço e à desmotivação, porque não lhe são oferecidos desafios.

O livro didático *Lingua e Civiltà d'Italia* (p.199) oferece exercícios de estímulo à pesquisa e à redação do seguinte modo:

1. *Fate ricerche sull'opera "Turandot" de Giacomo Puccini.*
2. *Scrivete delle riflessioni sull'opera.*

Não apresenta anteriormente um texto com informações sobre a ópera em geral e não trabalha com recursos didáticos progressivos para que o aluno se sinta seguro e possa elaborar o texto.

Então, perguntamos: Por que os autores dos livros didáticos usam os mesmos temas para a elaboração dos conteúdos? Para responder a essa questão, indicaremos primeiramente quais são esses temas nos textos examinados.

ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA DE
SEIS MANUAIS DIDÁTICOS

3.1. Metodologia empregada

Foram escolhidos e analisados seis livros didáticos para o ensino do italiano como segunda língua, dos quais extraímos textos para análise do discurso pedagógico.

O critério da seleção obedece à frequência de utilização no Brasil e à semelhança quanto à temática dos mesmos: manifesta-se em todos eles um discurso de poder que transmite a ideologia da classe dominante.

Os textos escolhidos representam as edições mais recentes no momento (entre 1981 e 1992). Não existem livros didáticos italianos para universitários, mas há uma infinidade deles para estrangeiros com fins comunicativos.

Os livros selecionados são os seguintes:

- CATIZONE, R.L., PIVA, Giorgio & HUMPHRIS, C.
Comunicare subito - corso d'italiano per stranieri. DILIT, Roma, 1981. (Itália)
- CHIUCHIÙ, A., MINCIARELLI, F. & SILVESTRINI, M. *In italiano - corso di lingua e civiltà a livello*

iniziale ed avanzato. Guerra, Perugia, 1985.
(Itália)

AMORINI, Enzo, MAZZETTI, Alberto. *Lingua e civiltà d'Italia - grammatica di livello elementare ed intermedio*. Le Monier, Firenze, 1987. (Itália)

ZANETE, L.S., RIBEIRO, M.J. de Fátima. *Insieme - L'italiano per stranieri con elementi di civiltà*. Hatier, Curitiba, 1992. (Brasil)

KATERINOV, K. & BORIOSI, M.C. *Bravo! - Corso di lingua italiana e civiltà - livello elementare ed avanzato*. Mondadori, Milano, 1992. (Itália)

GRUPPO META. *Uno - corso comunicativo d'italiano per stranieri. Primo livello*. Bonacci, Roma, 1992. (Itália)

A seguir, apresentaremos os escolhidos fazendo uma análise pré-pedagógica. Esse tipo de análise, como afirma Moirand (Moirand, 1988) são úteis para o professor, na medida em que permitem conhecer, em diferentes níveis, o funcionamento dos livros didáticos utilizados em sala de aula e

prever estratégias pedagógicas para ajudar os alunos na tarefa da compreensão.

3.2. Análise Pré-pedagógica

Comunicare Subito - Neste curso o aluno é inserido no italiano falado autêntico e não em fragmentos de comunicação. Não é requerida uma compreensão analítica, mas uma compreensão global do texto. É estruturado em dezesseis unidades com doze a catorze atividades de trabalho cada uma.

As quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever) fazem parte de cada unidade e as operações solicitadas aos alunos (atividades e testes) têm quase sempre um caráter integrado. A sistematização gramatical é apresentada na última página de cada unidade, sob forma de ficha resumida, com o título *Hai notato?*, sem nenhuma explicação.

O curso é acompanhado de quatro fitas de áudio. Destina-se a alunos principiantes.

In Italiano - Procura desenvolver as habilidades comunicativas. São vinte e quatro unidades didáticas, introduzidas por um diálogo

com ilustrações. Seguem as fases de compreensão, de fixação das estruturas. A síntese gramatical é mostrada por meio de quadros. As situações estereotipadas presentes nos diálogos provocam riso nos alunos (talvez intencionalmente).

Completam as unidades elementos de cultura italiana, cujos temas nem sempre estão ligados à situação. Os aspectos da história, da literatura e da história da arte são sucintos. Quatro fitas de áudio auxiliam o trabalho em laboratório. Destina-se a alunos principiantes e avançados.

Lingua e Civiltà d'Italia - Este curso oferece um estudo sistemático da língua àqueles que pretendem adquirir uma efetiva capacidade de comunicação, seja no código escrito, seja no oral. O livro está dividido em doze unidades, havendo em todas vários minidiálogos e fragmentos de comunicação.

As estruturas gramaticais são apresentadas por meio de quadros, sem nenhum estudo analítico. Os elementos de cultura tratam dos aspectos da vida cotidiana dos italianos. Acompanha uma fita

com os diálogos. Destina-se a alunos iniciantes e intermediários.

Insieme - É um manual de dois volumes, cada um composto de oito unidades que abordam de maneira descontraída temas como a família, a moradia, as profissões e a saúde.

As unidades contêm diálogos, textos autênticos de publicidade, informativos e lúdicos; textos literários, assim como propostas de atividades orais e escritas, através das quais, ao mesmo tempo em que se estuda a língua, desenvolvendo as quatro habilidades, tem-se um pretendido enriquecimento cultural. A gramática tem o seu lugar de importância, sem ser todavia o foco principal do livro.

O material foi previsto para um curso de dois anos. Um manual do professor acompanha cada volume, bem como um caderno de exercícios opcionais. Destina-se a alunos principiantes.

Bravo! - É dirigido a estudantes adultos principiantes que queiram adquirir eficazes instrumentos comunicativos eficazes na língua italiana. Está articulado com uma unidade introdutória e vinte e uma unidades de trabalho. Cada uma delas é apresentada por um diálogo, exercícios de compreensão, atividades para exercitação sobre as regras gramaticais necessárias para a comunicação. A gramática é apresentada por tabelas e não analiticamente. A unidade termina com argumentos resumidos dos aspectos da sociedade e da cultura italiana, utilizando-se de uma iconografia colorida.

Três fitas de áudio, as chaves dos exercícios e dos testes acompanham o volume.

Uno (Gruppo Meta) - Destina-se a um público adulto e adolescente, em dois níveis: principiante e intermediário avançado. A língua é apresentada em contextos autênticos, a fim de favorecer as estratégias necessárias para a comunicação em reais situações de uso. São previstas cento e

vinte horas de trabalho em sala de aula. A gramática é apresentada esquematicamente em tabelas coloridas.

O aluno dispõe de um livro e duas fitas de áudio. Há ainda um volume com exercícios e a síntese gramatical, além do guia do professor.

3.2.1. Divisão do texto didático em unidades

Todos os livros examinados são divididos em unidades com conteúdos lexical e gramatical a serem estudados e elementos de cultura. Os temas gramaticais estão dispersos por entre as unidades, o que dificulta a pesquisa do aluno quando deseja fazer uma revisão de determinado assunto. Vamos dar o exemplo da disposição dos Pronomes no livro *Bravo!*:

- ☉ subjetivos: Unidade 1
- ☉ possessivos (sem especificar se são pronomes ou adjetivos): Unidade 2 e 3
- ☉ demonstrativos (sem especificar se são pronomes ou adjetivos): Unidade 2 e 3
- ☉ diretos (*lo, la, e, li*): Unidade 4
- ☉ diretos com o infinitivo: Unidade 5
- ☉ diretos (átonos e tônicos): Unidade 7
- ☉ diretos e indiretos com os verbos no passado: Unidade 10

O autor não consegue fazer uma sistematização gramatical. Além disso, inexistem

regras, explicações de caráter lógico-semântico, necessárias a uma aprendizagem mais aprofundada da língua, de modo a fazer do aluno um profissional competente.

Os temas gramaticais devem, desde o início, ser tratados com atenção, sem deixar as explicações para um segundo momento. No entanto, numerosas informações gramaticais deixam de ser dadas pelo autor, cabendo aos professores e alunos a tarefa de extrai-las dos exemplos apresentados. Isso pode gerar diferentes interpretações e erros.

Os manuais tradicionais diferem dos modernos por terem uma divisão em capítulos, dispostos segundo as classes de palavras: artigo, substantivo, adjetivo, pronome, verbo, preposição, conjunção, e que Roulet (Roulet, 1978) chama de uma progressão aberrante em um curso de língua. Apresentar os pronomes ao longo das dez primeiras unidades em forma de corte (uma desordem absoluta do ponto de vista lingüístico) ou num único capítulo: o que seria mais aberrante?

Diante dessa situação, o professor deverá, sempre que solicitado, fornecer as informações

pedidas pelos alunos sobre os pronomes, por exemplo, antecipando-as se necessário, e não deixar o aluno sem resposta até que o assunto seja alcançado numa próxima unidade. Deve haver uma flexibilidade que o bom senso do professor vai determinar.

A seguir, demonstraremos como os diferentes textos examinados apresentam um tema gramatical estratificado nas diversas unidades. Foram escolhidos os artigos determinativos e indeterminativos.

Comunicare Subito

Em nenhum momento explica quando se devem usar os artigos, tema complexo que oferece alguma dificuldade ao aluno. Somente na última página da unidade são esquematizados do seguinte modo (p.16 e 34):

Unidade 1	<p><i>articolo determinativo femminile singolare:</i> <i>la sveglia - la cena</i></p> <p><i>articolo indeterminativo singolare:</i> <i>maschile femminile</i> <i>un momento una stanza</i></p>
Unidade 3	<p><i>articolo determinativo maschile singolare:</i> <i>il francobollo</i></p> <p><i>articolo determinativo femminile plurale:</i> <i>le 150 lire</i></p> <p><i>Uso dell'articolo determinativo davanti ai nomi di nazioni:</i> <i>la Grecia</i></p>

Mesmo assim estão faltando o artigo determinativo masculino *lo* e seu plural *gli* e o artigo indeterminativo masculino *uno* e seu correspondente plural *degli*. Não existem exercícios para fixação desses modelos novos. Só alguns artigos são inseridos em situações dialógicas e passam despercebidos.

Dessa forma, faz-se uma tentativa de conduzir o aluno a hábitos sistemáticos na língua estrangeira e, por conseguinte, desencoraja-se o

estudante a discussões sobre o funcionamento da nova língua (neste caso, o italiano), em termos conceituais ou em termos aplicáveis a outro sistema linguístico.

Lingua e Civiltà d'Italia

Alguns artigos determinativos e indeterminativos são apresentados na Unidade 1 (p.2), junto com as preposições num contexto dialógico (o grifo é nosso):

Chi bussava?

*Insegnante: "Bussano alla porta. Peter, vuole aprire la porta, per piacere?
E Lei chi è?"*

Giorgio: "Sono un nuovo studente: posso entrare?"

Insegnante: "Come si chiama?"

Giorgio: "Mi chiamo Giorgio, vengo dalla Grecia".

Insegnante: "Sì accomodi! Si sieda vicino a Caterina. Possiamo cominciare la prima lezione d'italiano".

Studente: "Scusi, Signorina, posso aprire la finestra? fa molto caldo".

Insegnante: "Va bene, apra la finestra!"

E logo num contexto fraseológico (p.3) (o grifo é nosso):

Giorgio viene dalla Grecia. È uno studente greco. Kathryn viene dall'Inghilterra. È una studentessa inglese. Jenny viene dall'Australia. È una studentessa australiana. Il mio vicino di banco viene dal Giappone. È giapponese. Io vengo dalla Svizzera. Sono svizzero.

No *Momento grammaticale* todos os artigos são apresentados resumidamente sem qualquer explicação de seu uso. No quadro a seguir, temos uma relação dos artigos determinativos e indeterminativos, sem a preocupação da não-existência do artigo indeterminativo plural (p.10).

Momento grammatikale 1.2/articoli e preposizioni articolate

<p><i>il tavolo</i> <i>il giornale</i> <i>lo specchio</i> <i>l'oggetto</i></p>	<p><i>i tavoli</i> <i>i giornali</i> <i>gli specchi</i> <i>gli oggetti</i></p>	<p><i>la sedia</i> <i>la chiave</i> <i>la stanza</i> <i>l'aula</i></p>	<p><i>le sedie</i> <i>le chiavi</i> <i>le stanze</i> <i>le aule</i></p>
<p><i>il / i</i> <i>lo / gli</i></p>		<p><i>la / le</i></p>	
<p><i>un libro</i></p>	<p><i>qualche libro</i> <i>alcuni libri</i></p>	<p><i>dei libri</i></p>	<p><i>una borsa</i></p>
<p><i>qualche borsa</i> <i>alcune borse</i></p>		<p><i>delle borse</i></p>	<p><i>qualche arancia</i> <i>alcune arance</i></p>
<p><i>un oggetto</i></p>	<p><i>qualche oggetto</i> <i>alcuni oggetti</i></p>	<p><i>degli oggetti</i></p>	<p><i>un'arancia</i></p>
<p><i>qualche stanza</i> <i>alcune stanze</i></p>		<p><i>delle stanze</i></p>	<p><i>qualche arancia</i> <i>alcune arance</i></p>
<p><i>uno specchio</i></p>	<p><i>qualche specchio</i> <i>alcuni specchi</i></p>	<p><i>degli specchi</i></p>	<p><i>una stanza</i></p>
<p><i>qualche studente</i> <i>alcuni studenti</i></p>		<p><i>degli studenti</i></p>	<p><i>qualche stanza</i> <i>alcune stanze</i></p>
<p><i>uno studente</i></p>	<p><i>qualche studente</i> <i>alcuni studenti</i></p>	<p><i>degli studenti</i></p>	<p><i>una studentessa</i></p>
<p><i>qualche studentessa</i> <i>alcune studentesse</i></p>		<p><i>delle studentesse</i></p>	<p><i>qualche studentessa</i> <i>alcune studentesse</i></p>
<p><i>un / dei</i> <i>uno / degli</i></p>		<p><i>una / delle</i></p>	

O autor considera *dai* o plural de *un*; *degli* de *uno* e *delle* de *una*, sem oferecer a menor oportunidade de discussão. Não é explicitado que em italiano usam-se as preposições articuladas com valor de

artigo partitivo (*dei, delle, degli*). Por exemplo, *Sento dei rumori - Ci sono delle navità*.

In Italiano

Os artigos determinativos e indeterminativos são apresentados nas Unidades 1, 2 e 3 num contexto situacional em que, ao mesmo tempo, apresentam-se pelo menos quatro temas gramaticais: substantivos, adjetivos, verbos e preposições. Tudo aparece jogado em diálogos, minidiálogos, além do vocabulário novo que deverá ser aprendido. A fixação se faz através de exercícios e a gramática é sintetizada em quadros.

Os exercícios seguintes demonstram o modo de apresentar e de fixar os artigos, através da repetição, por meio de perguntas e respostas (p.42).

FISSARE LE STRUTTURE**4. Rispondere**

1. Chi saluti? (il professore)
2. Cosa aspetti? (l'autobus)
3. Cosa prepari? (la tesi)
4. Dove studi? (all'università)
5. Dove lavori? (in banca)
6. Cosa guardi? (la televisione)

- Saluto il professore

7. Rispondere

1. Cosa fa Mario?
(salutare il professore)
2. Cosa fa il professore?
(aspettare l'autobus)
3. Cosa fa Mario?
(studiare medicina)
4. Cosa fa il professore?
(viaggiare molto)
5. Cosa fa Mario?
(preparare la tesi)
6. Cosa fa il professore?
(guardare la televisione)

- Saluta il professore

O autor apresenta a síntese gramatical do artigo feminino e masculino em quadros sinóticos e não usa a norma para explicar seu uso (p.20).
Vejamos:

NOMI E AGGETTIVI IN *e*

<i>singolare</i>				<i>plurale</i>			
<i>Il</i>	<i>professore</i>	<i>è</i>	<i>italiano</i> <i>gentile</i>	<i>I</i>	<i>professori</i>	<i>sono</i>	<i>italiani</i> <i>gentili</i>
<i>La</i>	<i>stazione</i>		<i>moderna</i> <i>grande</i>	<i>Le</i>	<i>stazioni</i>		<i>moderne</i> <i>grandi</i>

Temos que considerar que neste quadro não se está apresentando somente o artigo *il/li* ou *la/le*, mas também os substantivos femininos e masculinos terminados em vogal e seus plurais. Um tema tão complexo deveria ser abordado com mais cuidado porque o aluno brasileiro usa mais frequentemente, no seu sistema lingüístico, o plural dos substantivos em *-s*, por exemplo, *casa/casas* - *professor/professores*.

A gramática estrutural tem exercido grande influência na elaboração de material para o ensino de língua estrangeira. Esse enfoque gramatical está associado aos nomes de lingüistas, tais como Bloomfield, Fries e Bloch.

Geralmente, estes textos didáticos para o ensino do italiano a estrangeiros utilizam a gramática estrutural frasal. A maior ênfase no significado estrutural e não no significado lexical ou situacional é dada a exercícios estruturais ou de prática de padrões que, de per si, dão por entendida a explicação da gramática.

Vejamos mais dois quadros sinóticos dos substantivos e adjetivos masculinos e femininos que começam por vogal (p.49-50).

**ARTICOLI CON NOMI E AGGETTIVI MASCHILI CHE COMINCIANO PER
VOCALE**

<i>l'</i>	<i>amico</i> <i>esercizio</i> <i>esame</i>	→	<i>gli</i>	<i>amici</i> <i>esercizi</i> <i>esami</i>
<i>un</i>	<i>oratio</i> <i>ospedale</i> <i>uomo</i>		<i>degli</i>	<i>orari</i> <i>ospedali</i> <i>uomini</i>

ARTICOLI CON NOMI E AGGETTIVI FEMMINILI CHE COMINCIANO PER VOCALE

singolare l' / un'		plurale le/(delle)	
l'	amica aula	le	amiche aule
	esperienza escursione		esperienze escursioni
un'	iscrizione idea	(delle)	iscrizioni idee
	opera ora		opere ore
	università uscite		università uscite

Attenzione!

la amica > l'amica

una amica > un'amica

Estes quadros estão precisos e claros para uma pessoa que já conhece o italiano, mas para um aluno principiante, em vez de esclarecer o uso dos artigos, confunde-os, pois são muitas informações ao mesmo tempo. É possível afirmar que alunos de nível avançado encontrem dificuldades em saber quando são empregados o artigo masculino *lo* e *il* e quando é preciso colocar o apóstrofo.

Insieme

Os artigos são apresentados através de inúmeras histórias humorísticas ilustradas. Mesmo assim, com a intenção de esgotar o tema. As autoras não conseguem explicar em que momento devem-se usá-los.

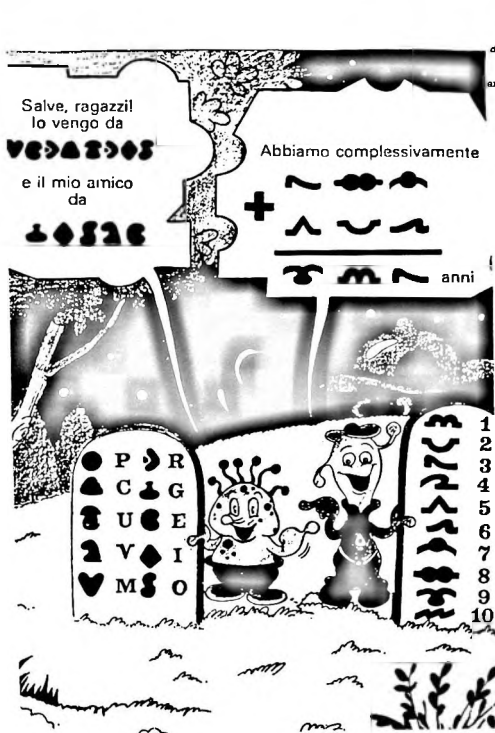
Vejamos uma das histórias ilustradas (p.27) na página a seguir (o grifo é nosso):



Também aqui as autoras inserem uma série de textos ilustrados, como este, sem trabalhar o léxico, a gramática, reutilizando o vocabulário, por meio de exercícios variados.

Para mostrar o uso do artigo determinativo masculino plural *gli* usam jogos decifrados por códigos (p.26). A atenção do aluno é desviada, e o objetivo do exercício não é atingido.

Arrivano gli extraterrestri



Che cosa stanno dicendo i due simpatici extraterrestri? "Traduci" i fumetti usando il "codice".

Por que não aplicar a informação em novas situações? Estamos de acordo com o que observa muito bem Bloom (1972): "É necessário que os alunos demonstrem sua capacidade de fazer algo com o conhecimento adquirido, isto é, que possam aplicar a informação em novas situações e problemas."

Os artigos são esquematizados na parte da gramática, sem nenhuma explicação sobre seu uso nem referência sobre a não-existência do artigo indeterminativo plural.

Determinativi		Indeterminativi		Quando si usano
	Singolare	Plurale	Singolari	
Maschile Femminile	il teore la psicologa	i teori le psicologhe	un ragazzo una bambina	devanti a consonante
Maschile Femminile	l'amico l'alunna	gli amici le alunne	un cane un'attrice	devanti a vocale
Maschile	lo gnomo	gli gnomi	uno studente	devanti a s impura, ps, gn e semi-consonante V.V. (no lugoslavo)

Bravo!

Ao folhearmos o livro, a primeira coisa que nos chama a atenção é a pesquisa iconográfica e todas as colagens das páginas de abertura de uma

unidade. Não podemos negar que são muito bem realizadas. Vejamos uma colagem de abertura de página (p.34-35):



O livro preocupa-se com a imagem e realmente consegue prender-nos. Entretanto, vejamos como trata um tema gramatical tão importante.

Não existe um contexto dialógico, narrativo e descritivo para apresentá-los. Somente a iconografia acima ilustrada. Na Unidade 1, embora a intenção seja fixar os artigos determinativos femininos e masculinos plurais, na realidade está-se fixando a resposta afirmativa *Si*.

Observemos o seguinte exercício (p.40):

7. Rispondete secondo il modello:

I ragazzi sono americani?

Si, sono di New York.

1. I ragazzi sono inglesi?

.....

2. Le ragazze sono spagnole?

.....

3. I signori sono italiani?

.....

4. Le signore sono francesi?

.....

Portanto, os alunos estão preocupados em responder sim, e descobrir a cidade de origem das

peessoas. As questões elaboradas deveriam exigir do aluno um raciocínio sobre o uso dos artigos, visando à fixação do novo padrão.

O artigo determinativo masculino *lo* e seu plural *gli*, como o artigo indeterminativo singular masculino *un*, *uno* e o feminino *una* e seus correspondentes plurais não são apresentados através de exercícios. Só aparecem esquematizados na seção *La Grammatica* (p.29-31). Observemos:

ARTICOLO DETERMINATIVO

maschile

singolare			plurale	
<i>il</i>	<i>museo</i> <i>mare</i>	<i>il -> i</i>	<i>i</i>	<i>musei</i> <i>mare</i>
<i>lo</i>	<i>sport</i> <i>zero</i> <i>l' attore</i>	<i>lo</i> <i>} gli</i> <i>l'</i>	<i>gli</i>	<i>sport</i> <i>zeri</i> <i>attori</i>

femminile

<i>singolare</i>			<i>plurale</i>	
la	<i>macchina</i>	la	}	<i>macchine</i>
	<i>stagione</i>			<i>stagioni</i>
l'	<i>attrice</i>	l'	}	<i>attrici</i>
	<i>opera</i>			<i>opere</i>

ARTICOLO INDETERMINATIVO*maschile*

<i>singolare</i>		<i>plurale</i>	
un	<i>museo</i>	dei	<i>musei</i>
	<i>attore</i>		<i>attori</i>
uno	<i>sport</i>	degli	<i>sport</i>
	<i>zero</i>		<i>zeri</i>

femminile

<i>singolare</i>	
una	<i>macchina</i>
	<i>stagione</i>
	<i>zeta</i>
un'	<i>attrice</i>
	<i>industria</i>

<i>plurale</i>	
delle	<i>macchine</i>
	<i>stagioni</i>
	<i>zeta</i>
	<i>attrici</i>
	<i>industrie</i>

Uno (Gruppo Meta)

Em nenhum momento explica quando se deve usar um ou outro. O aluno, por analogia, deve descobrir sozinho. São todos apresentados em exercícios, não existe um texto preliminar, como nos outros manuais examinados, mas há minidiálogos e funções comunicativas. Os artigos aparecem nas Unidades 5 (p.28), 6 (p.37), 7 (p.45) e 13 (p.75), em exercícios de fixação, como podemos ver a seguir:

Unidade 5

Completa con *il, la o l'.*

- Fabrizio è fratello di Lorenzo.
- Walter fa architetto.
- mattina studio, pomeriggio lavoro.
- Cosa fa tua madre? avvocato.
- Costanza è moglie di Walter.

Unidade 6

Completa con *gli articoli il, lo, la, i, gli, le, l'.*

- Cosa fai in genere domenica? Vado al mare.
A me non piace mare.
- No, io non studio italiano. Studio spagnolo.
- Non mi ricordo nome di Rubei.
- Che fai?
Apetto autobus.
- Chi è?
..... amica di Paula.

Unidade 7

Completa con *il / lo / la o un / una / un'.*

- Scusi, ristorante "Piccola Capri"?
Dopo piazza attraversa ponte, poi prima a destra.
Non può sbagliare, è vicino al negozio di alimentari.
- Sai se c'è tabaccaio qui vicino?
Sì. Dopo farmacia a destra.

Na Unidade 13, o autor faz uma recapitulação através de vários exercícios com todos os artigos determinativos e indeterminativos. Só no final do livro há uma síntese da gramática inserida numa estrutura frasal, sem explicar o uso do artigo.

Nos textos analisados, o tema gramatical "O artigo" aparece em diálogos, minidiálogos, e logo fixado por meio de exercícios estruturais, nocionais. Este método pode ser adequado para os propósitos do autor (método presente em todo o planejamento das unidades), mas esta forma é apropriada aos objetivos do ensino de uma língua estrangeira? Por vários motivos não achamos o ideal para o ensino da língua italiana num curso universitário, pois:

1. não utiliza técnicas graduais e intensivas específicas para o bom desenvolvimento da leitura e da escrita;⁴

2. o planejamento das unidades não propicia um desenvolvimento progressivo e simultâneo da

⁴ Falaremos sobre esse tema em 3.2.3. A progressão dos passos nos textos.

compreensão auditiva, da fala, da leitura e da escrita;

3. não se sabe o que se está ensinando. Tudo ao mesmo tempo (artigos, substantivos, adjetivos...);

4. o tempo de trabalho reservado a cada habilidade no planejamento das unidades é insuficiente;

5. existe a preocupação de que todo trabalho novo seja apresentado primeiro sob forma oral. É possível apresentar sempre todo o material em primeiro lugar oralmente?

6. o tratamento dado à pronúncia não é satisfatório, porque em nenhum momento se ressaltam as distinções entre equivalentes próximos ou não nas línguas materna e estrangeira;

7. as descrições gramaticais não são aprofundadas, há omissões relevantes;

8. os exercícios e práticas gramaticais não enfatizam os contrastes que apresentam maior

probabilidade de causar a interferência com a língua materna.

Seria muito mais produtivo apresentar o artigo através de um diálogo que enfatizasse seu emprego com um tema de interesse do aluno, como uma greve, tópico que deixaria em aberto possíveis discussões e críticas, e, ao mesmo tempo, fixaria intencionalmente os artigos.

Vejamos como apresentar a proposta acerca do uso do artigo masculino determinativo e indeterminativo.

Articoli maschili davanti a vocali, s impura e zeta**DIALOGO**

- Anna: *Gli studenti sono in sciopero?*
 Franco: *Sì, è uno sciopero giusto.*
 Anna: *Perchè giusto?*
 Franco: *Perchè lo studente ha i suoi diritti come l'operaio.*
 Anna: *Ma gli sciopero non sono mai produttivi.*
 Franco: *Non è vero. Ci sono degli sciopero necessari e produttivi.*
 Anna: *Gli uomini non hanno un mezzo migliore per intendersi?*
 Franco: *Sì, per questo esistono gli accordi e i patti sociali, ma non sempre hanno dei risultati positivi.*

OSSERVARE

	SINGOLARE	PLURALE
DETERMINATIVO	lo, l'	gli
INDETERMINATIVO	un, uno	degli

DA RICORDARE

Lo / L	Gli	Un / Uno	Degli
<i>l'animale</i>	<i>gli animali</i>	<i>un animale</i>	<i>degli animali</i>
<i>l'eroe</i>	<i>gli eroi</i>	<i>un eroe</i>	<i>degli eroi</i>
<i>l'ideale</i>	<i>gli ideali</i>	<i>un ideale</i>	<i>degli ideali</i>
<i>l'orario</i>	<i>gli orari</i>	<i>un orario</i>	<i>degli orari</i>
<i>l'uomo</i>	<i>gli uomini</i>	<i>un uomo</i>	<i>degli uomini</i>
<i>lo studente</i>	<i>gli studenti</i>	<i>uno studente</i>	<i>degli studenti</i>
<i>lo zio</i>	<i>gli zii</i>	<i>uno zio</i>	<i>degli zii</i>

Não consideramos o artigo masculino *il/i*, nem os determinativos e indeterminativos femininos singulares e plurais *la/le-una/delle*.

ATTENZIONE

(onde a norma é explicitada)

Si usa l'articolo maschile determinativo lo davanti ai nomi che incominciano per vocale, per s impura e per z. Davanti a vocale lo si apostrofa. Il plurale di lo é gli che non si apostrofa.

Si usa l'articolo indeterminativo un davanti a vocale, uno davanti a s impura e zeta. Al plurale si usa l'articolo indeterminativo degli davanti a nomi che cominciano per vocale, s impura e zeta.

A aprendizagem das línguas estrangeiras na universidade não supera o período de uma acumulação progressiva de noções, as horas/aula são limitadas (4 horas semanais), certamente insuficientes para que permitam alcançar níveis ideais de assimilação da matéria. Em tais condições, o processo de aprendizagem é lento (levando-se em conta também que o aluno inicia o curso sem conhecer absolutamente nada da língua) e a prática acontece na sala de aula.

Então, perguntamos se não seria mais oportuno dar aos alunos somente o conhecimento passivo e deixar sua aplicação para um segundo momento, quando efetivamente ele estivesse em contato direto com a língua. Numa sala com sessenta alunos seria uma pretensão que todos tivessem oportunidade de falar, se considerarmos que esses textos didáticos estão estruturados para um número de 24 a 30 horas semanais e dão peso máximo para a língua oral.

Para um exercício de revisão dos artigos masculinos podem ser escolhidos os seguintes trechos extraídos do livro *Le Piccole Virtù* (Guinzburg, 1984).

"Ho scritto dunque dei brevi racconti per un certo periodo, un periodo che è durato circa sei anni. Siccome avevo scoperto che esistevano i personaggi, mi pareva che avere un personaggio bastasse a fare un racconto (...)."

"Ho capito che era il mio mestiere molto tempo fa. Tra i cinque e i dieci anni (...)."

"La prima cosa seria che ho scritto è stato un racconto (...). In questo nuovo racconto c'erano dei personaggi (...)."

Existem inúmeras técnicas para fixar e exercitar os artigos. Os alunos poderiam fazer uma pesquisa, através da qual reconheceriam o uso dos artigos em títulos de revistas e jornais italianos. Assim, estariam observando na prática o uso correto dos mesmos, analisando um a um, e dizendo seu gênero e número.

A seguir, apresentamos uma pesquisa feita por uma aluna do primeiro ano do Curso de Italiano da USP (1993):

Sull'Adriatico meno stranieri

Si parla di un calo del 4-5% - Gli operatori: la colpa non è dei prezzi

La Stampa 20/6/1984

Città vuote, assalto alle spiagge
Fila ininterrotta d'auto sulla Bologna-Rimini
Una coda di 12 chilometri al casello di Savona

di Giuseppe S. I. 1984

La Costa Smeralda è sempre il ritrovo dei vip
ma nel resto della Sardegna si respira aria di crisi

Taormina piange il crollo di arrivi

Nella parte della Sicilia 400 mila in meno

La Stampa 20/6/1984

Venezia è la città più cara
ma sa vendersi molto bene

Perché pagare l'auto 34 ore: 12,24 mila lire - 45 minuti nei ristoranti

16

Tanta gente, i servizi in «tilt» ma incassi dimezzati in Liguria

I prezzi sono saliti di oltre il 30 per cento: un piatto di spaghetti e una pizza costano più che la Germania e si lamenta la mancanza di controlli, mentre aumenta la concorrenza di altri Paesi

Albergatori e ristoratori si lamentano:

tranne il piene di Ferragosto tutto il resto in tono minore

Hanno speso di meno gli italiani in vacanza

Da dove vengono i turisti in ferie nelle nostre regioni

PROVENIENZA	VIAGGIATORI	VARIANZA
Grande Bretagna	125.000	+ 2%
Francia	120.000	+ 10%
Germania	117.000	+ 10%
Giappone	110.000	+ 1%
Spagna	90.000	+ 2%
Paesi Bassi	80.200	+ 1%
Irlanda	61.000	+ 10%
Canada	45.000	+ 2%
Altri Paesi	130.000	+ 1%
Totale stranieri	8.000.000	+ 0%

Elaborazione ISTAT

Deste modo não foram vistos os artigos somente em contextos dialógicos, mas também numa linguagem jornalística.

A que conclusões chegamos no que se refere à divisão do texto didático em unidades? Se todos os autores utilizam as unidades para estratificar os temas gramaticais, que critério devemos usar na escolha de um deles? Pela melhor apresentação ou pelas cores que usa?

Na realidade, o que parece ser importante é lançar no mercado um livro que atraia compradores. Talvez resida aí a produção de tantos livros. A unidade didática vista em um discurso de poder estratifica os conceitos.

3.2.2. A estruturação do livro didático

A verdadeira competência linguístico-comunicativa obtém-se somente conhecendo a realidade sociocultural de um país. Partindo deste ponto é importante definir os conteúdos culturais dos quais o estudante precisa.

A maior parte do trabalho na sala de aula desenvolve-se sobre a base de textos. Antes, entendia-se por texto o breve trecho que introduzia o tema da aula ou argumento da gramática. Hoje, ao contrário, define-se assim qualquer enunciado linguístico, escrito ou oral, que vai além da frase⁵.

Texto (ou discurso) é, portanto, a conversação telefônica entre duas pessoas, a explicação do professor em sala de aula, a mensagem de desejos de boa sorte, um artigo ou o clássico trecho literário.

⁵ Os alemães preferem a palavra *texto*, os anglo-saxões usam *discurso* para o mesmo conceito de *enunciado*, escrito ou oral, que vai além da frase.

A seguir, apresentaremos as "categorias abertas" que podem ajudar a delinear o aspecto constitutivo do texto:

1. **Função** - O primeiro critério de classificação baseia-se na função principal do texto, sua finalidade comunicativa, que pode ser:

a) descrever objetos, pessoas e fenômenos, através do processo cognitivo da percepção no espaço. O autor pode usar as próprias impressões subjetivas (descrições impressionistas), ou um estilo objetivo (descrições técnicas):

Assisi - Elenco delle vie e notizie sulla città

La città del patrono d'Italia, San Francesco, é anche una delle capitali del turismo religioso; adagiata sulle pendici del monte Subasio, Assisi é un antico centro fondato dagli Umbri, cui succedettero Etruschi e Romani (...)⁶

b) narrar ações ou acontecimentos disponíveis numa certa ordem sequencial:

Terremoto in Giappone - 100 feriti

Tokio - Un terremoto, il piú violento degli ultimi dieci anni in Giappone, ha interessato ieri mattina l'intera isola settentrionale di

⁶ Modelo de texto extraído da lista telefônica da cidade de Assisi.

*Nokkaido, secondo un primo calcolo, si registrano cento feriti, alcuni dei quali in gravi condizioni. Non si segnalano morti*⁷ .

c) dar instruções com a finalidade de influenciar o comportamento do destinatário da mensagem:

Capretto arrosto alla siciliana

*Tagliate a pezzi piuttosto grossi un caprettino, o acquistate due chili di capretto a pezzi, scegliendo parti carnose (...)*⁸ .

d) emitir uma opinião do ponto de vista subjetivo (comentário) ou objetivo (argumentação científica):

Ma attenzione, perché le diete troppo rigorose sono pericolose alla salute (...)

2. **Meio de comunicação** - Cada texto pode apresentar-se, na realidade, através da comunicação oral ou escrita. Na primeira, é previsível que o aluno precise compreender vários programas de rádio e de televisão, os anúncios na estação ferroviária, no aeroporto, as conferências

⁷ Artigo extraído de jornal italiano da seção de notícias do exterior.

⁸ Receita extraída de um livro de culinária italiana (ver texto completo no Anexo 3).

e aulas na universidade. Na escrita deverá compreender, pelo menos globalmente, um número notável de material autêntico e saber produzir.

3. Modo comunicativo - Um outro critério, na base do qual pode-se definir e avaliar um texto didático, baseia-se na possível diversidade entre o meio comunicativo usado para produzir o texto e o meio usado para transmiti-lo aos destinatários.

É importante que o aluno perceba, por exemplo, se um texto surgiu no nível oral e como tal é transmitido, quer dizer, se é um falar produzido para ser ouvido ou se foi escrito para uma leitura silenciosa (artigo de jornal, carta, trecho literário).

3.2.3. A progressão dos passos nos textos

Para poder entrar na textura (composição) do texto didático podemos utilizar a noção de plano do discurso que permite projetar itinerários escolares, em que as dificuldades textuais são apresentadas segundo uma progressão crescente. Os elementos do plano de um discurso podem ser sintetizados no seguinte esquema elaborado por Ferreri (Ferreri, 1989:154):

- | | |
|----------------|----------------------|
| a) partes | e) ordem do discurso |
| b) perspectiva | f) tempo |
| c) objetivo | g) ligações |
| d) hierarquia | |

Segundo esse esquema, escolhem-se as partes, assume-se a perspectiva, determina-se o objetivo, estabelece-se a hierarquia. As partes servem para explicitar os elementos do plano. Observemos como exemplo o trecho de um artigo de jornal:

Un treno si schianta contro un autobus

Nuovo disastro ferroviario in Urss 31 morti

Mosca - Trentuno persone sono morte e altre 14 sono state ricoverate in ospedale a causa di un nuovo grave incidente ferroviario avvenuto in Unione Sovietica. La notizia è stata resa nota ieri dall'agenzia Tass, precisando che il treno Adler-Voronezh, viaggiando ad una velocità de 80 chilometri, ha investito un autobus con 46 passeggeri mentre quest'ultimo transitava a un passaggio a livello. L'incidente è avvenuto a oltre mille chilometri da Mosca, tra le stazioni di Kamenskaja e Pogorelovo, nello stesso luogo dove il 7 agosto del 1987, a causa dello scontro di due treni morirono 106 persone.

Vitali Kamorov, capo del dipartimento di polizia stradale del ministero degli Interni, ha detto alla Tass che il macchinista del treno, "a causa della alta velocità", non è riuscito a fermare in tempo il convoglio. La notizia di questo nuovo incidente arriva esattamente una settimana dopo che vicino alla città di Ufà (Urali) la fuoriuscita di una nube di gas a poca distanza dalla strada ferrata, esplodendo aveva coinvolto due treni di passaggio, uccidendo centinaia di persone. Il bilancio definitivo delle vittime non è ancora stato reso noto.

In Urss, a causa di incidenti avvenuti ai passaggi a livello, nel solo 1988 sono morte 464 persone e 978 sono rimaste ferite. ("La Repubblica", 11/12 giugno 1989).

Se analisarmos os elementos do plano do discurso mencionados anteriormente temos:

partes - desastre ferroviário, vítimas, percurso, velocidade, causas, localidade. Outros incidentes, mesmo lugar. Informantes;

perspectiva - aparentemente objetiva de quem narra os fatos;

objetivos - a) informar; b) indicar o perigo das estradas de ferro russas;

hierarquia - dados estatísticos, número de vítimas, quantidade de incidentes por ano, vinte e um incidentes;

ordem - vítimas, desastre ferroviário, localidade, informantes, causas, outros incidentes em outros lugares, dados estatísticos;

Todos esses elementos do plano do discurso concretizam-se como operações, que com os fatos compõem um texto. Por isso é preciso decompor progressivamente o texto para encontrar os elementos que o determinam como tal. O ideal seria que todos ou a maioria desses elementos estivessem presentes nos textos didáticos para o ensino do italiano como língua estrangeira. Deste modo, o professor poderia trabalhar e aprofundar os temas, utilizando uma estratégia eficiente para suas aulas.

Na realidade, não existe um texto didático para o ensino do italiano que reúna numa unidade

determinados componentes que resolvam bem os problemas lingüístico-comunicativos, desenvolvendo no aluno as habilidades de ouvir, falar, escrever e ler.

Existem muitas estratégias para ensinar uma língua estrangeira. Uma delas pode prever a não-utilização do livro didático, pois este não exaure todos os passos necessários para cumprir os objetivos de um curso de Letras. O professor deveria trabalhar estrategicamente e servir-se da potencialidade criativa do aluno, utilizando técnicas que o livro não consegue desenvolver. Essas técnicas parecem-nos óbvias:

a. as técnicas do ouvir e seu desenvolvimento; ouvir dirigido, global, uma habilidade primária que deve ser adquirida;

b. técnicas que estimulam o ato comunicativo:

- 1) técnicas de competência fonológicas;
- 2) técnicas de competência lexicais;
- 3) técnicas de competência morfológicas e sintáticas;

4) técnicas de competência textuais e pragmáticas.

São técnicas que permitem ao falante estar apto para organizar um texto claro, bem estruturado, explícito, e colocar em evidência o objetivo que quer alcançar;

c. técnicas que estimulam as habilidades da leitura;

d. técnicas que estimulam as habilidades da escrita (competência textual).

Fundamentados em nossa experiência docente, observamos que os alunos com habilidades para a produção de textos em sua língua materna apresentam em geral essa competência na língua estrangeira. Mesmo assim, parece-nos importante ressaltar que os alunos devem ser treinados nas habilidades e acompanhados intensamente. Não devemos nos esquecer de que as características destas habilidades são:

1. de caráter sistemático (todos os componentes e todos os aspectos de uma habilidade têm de surgir gradualmente;

2. de caráter cíclico (as atividades em correlação com as diferentes habilidades têm de ser retomadas ciclicamente);

3. de caráter contextual (têm de ser oferecidas numerosas oportunidades de usar as habilidades de modo natural, como situações comunicativas autênticas ou simuladas).

3.3. A Análise Temática

Os tópicos dos textos examinados são escolhidos pelos autores de maneira a instrumentalizar o estrangeiro com elementos que lhe garantam o mínimo necessário para se comunicarem durante a etapa inicial de sua permanência no país. Todas as atividades, sejam de leitura, de diálogos ou exercícios, são apresentados em contextos italianos.

Esses contextos ou são ambientes públicos (restaurantes, ruas, bancos, lojas, hotéis, etc.), ou são ambientes íntimos (entre família ou entre amigos).

Vamos discutir os textos que envolvem os ambientes públicos. Para isso, selecionamos alguns temas em comum em todos os textos didáticos analisados para poder compará-los. Podem ser agrupados em quatro partes:

1. Trabalho (profissões)
2. Vestuário (lojas, confecções)

3. Meios de transporte (ruas, mapas, informações)

4. Alimentação (refeições, restaurantes, receitas)

A utilização desses mesmos temas em todos os textos consultados tornou-se evidente. Todos esses textos, no que diz respeito ao conteúdo, são extraordinariamente semelhantes nos temas abordados, no enfoque, nas características analisadas, e, o que é mais importante, nos juízos de valor. É precisamente neste sentido que surge o conceito de ideologia, dominada numa formação social, pelo conjunto de representações, valores, noções, crenças, que as editoras e os autores querem transmitir nos textos didáticos, sem nenhum tipo de escrúpulo. Observa-se que a ideologia da classe dominante orienta uma ação de dominação e exploração da classe dominada, neste caso, a classe estudantil. O mesmo ocorre a nós, professores, que usamos esses livros que nos chegam pré-fabricados de países com situação

linguística muito diversa, porque muito diversas são as condições socioculturais.

3.3.1. O trabalho

O trabalho parece ser tema da preferência dos autores, que lamentavelmente não conseguem ser criativos na maneira com que expõem o conteúdo, desenvolvendo um discurso que tenta ser objetivo, sem, no entanto, comprometerem-se. Na verdade, omitem informações, provocando o desinteresse dos alunos.

Na seguinte ilustração do livro *Uno* (p.31), temos apenas exemplos de referência às profissões na Itália, sem falar do trabalho.



Através dessa ilustração, o autor deu por esgotado o tema, que não é visto pelo livro didático como categoria. O tema do trabalho é ignorado. Gira sempre em torno das mesmas profissões: advogado, engenheiro, médico, professor, secretária, como se as outras profissões não fossem importantes social e economicamente.

No texto do livro *Bravo!* (p.436-437), o autor mostra-nos como um italiano, proprietário de uma cadeia de restaurantes, fez sucesso em Boston e, aos 30 anos, tornou-se rico e formou-se em economia, para logo depois obter sucesso também na política, elegendo-se senador.

UNA VITA STRAORDINARIA

Ascoltate il dialogo guardando solo le illustrazioni

(non cercate di capire ogni parola):

Presentatore - *Buonasera e benvenuti al nostro programma "Italiani di successo". Questa sera abbiamo un ospite eccezionale, il signor Tommy Lo Santo, italo-americano di Boston. Come certo sapete, il signor Lo Santo è ora proprietario della maggiore catena di ristoranti negli Stati Uniti.*

(Applausi)

Presentatore - *Signor Lo Santo, ci racconti la sua straordinaria carriera. Dov'è nato?*

- Sig. Lo Santo* - *Vicino a Palermo. Ero il maggiore di dodici figli. Mio padre era muratore finché perse il lavoro.*
- Presentatore* - *E allora?*
Sig. Lo Santo - *E allora, come tanti altri italiani, decise di cercare fortuna in America. Partimmo lui e io. Io avevo quattordici anni.*
- Presentatore* - *E a Boston?*
Sig. Lo Santo - *All'inizio non fu facile, anche per via della lingua. Trovai lavoro come cameriere in un ristorante italiano: meglio che niente. Poi mi venne un'idea.*
- Presentatore* - *E cioè?*
Sig. Lo Santo - *Feci venire in America anche mia madre e mettemmo su un ristorante. Lei era una cuoca eccezionale: il locale diventò il migliore della città.*
- Presentatore* - *E adesso i ristoranti sono diventati moltissimi, una catena.*
- Sig. Lo Santo* - *Esatto. A trent'anni ero già ricchissimo, ma avevo trascurato gli studi e me sentivo ignorante. Allora presi un diploma, e poi seguii un corso di economia.*
- Presentatore* - *Perbacco! E si laureò?*
Sig. Lo Santo - *Sì, e ci tengo a dire che presi il massimo dei voti. Ma non è finita qui.*
- Presentatore* - *Ah, no?! E cosa fece ancora?*
Sig. Lo Santo - *Volli fare un'esperienza in un campo nuovo, quello della politica.*
- Presentatore* - *Ebbe successo anche qui, naturalmente.*
- Sig. Lo Santo* - *Sì, diventai senatore. Lo sono ancora adesso, dopo tanti anni.*
- Presentatore* - *Non c'è che dire: la sua carriera è stata davvero straordinaria.*

Realmente uma história de muita imaginação porque, em primeiro lugar, não determina a época da sua emigração; depois, poucos foram os italianos nativos que ocuparam cargos políticos

nos Estados Unidos; e, por fim, não necessariamente os emigrantes italianos tornaram-se ricos, fizeram curso superior ou elegeram-se para cargos políticos.

Esse homem deve sua felicidade ao trabalho que o acompanha desde a infância. Pelo trabalho é recompensado com abundância e riqueza. Mas nem sempre as pessoas ficam ricas só com o trabalho, nem todo homem, mesmo sendo inteligente e ativo, obterá grandes lucros através de seu esforço. Fazer crer que o trabalho honesto e assíduo sempre gera lucros, como dizem os textos, é distorcer a realidade econômica de uma sociedade capitalista.

A título de exemplo, gostaríamos de mencionar dois estudos feitos sobre o tema **Trabalho** nos textos: primeiro, a crítica à ideologia contida nos livros-textos italianos em *As mentiras que parecem verdades*, de Mariza Bonazzi e Umberto Eco (1972); segundo, *As belas mentiras - a ideologia subjacente aos textos didáticos* (1979), de Maria de Lourdes Chagas Deiró Mosella, que procurou transpor para o contexto

brasileiro a técnica de interpretação de texto do grande semiólogo italiano. Inspiramo-nos nestes dois livros para abordar este tema.

No seguinte trecho, extraído do livro *Insieme* (p.62), as profissões são mencionadas simplesmente e não existe um discurso:

CHE COSA FA?

Cosa fanno queste persone? Scopilo leggendo i testi.

FORNO - Piero fa il fornaio: prepara il pane e lo cuoce.

OFFICINA MECCANICA - Giovanni fa il meccanico: ripara le machine rotte.

FIORAIO - Sara fa la fioraia: vende i fiori.

VIGILE - Giorgio fa il vigile: dirige il traffico.

OSPEDALE - Regina è dottoressa: visita e cura i malati.

BANCA - Maria fa l'impiegata: lavora in un ufficio.

DISTRIBUTORE DI BENZINA - Antonio fa il benzinaio: vende la benzina.

BARBIERE - Dario fa il barbiere: taglia i capelli.

CALZOLAIO - Federico fa il calzolaio: ripara le scarpe.

FALEGNAMERIA - Gennaro è un falegname: fa i mobili.

O nível de abstração que se dá ao trabalho impede que se fale da relação entre trabalhadores e a organização da sociedade. A exploração, a

alienação pelo trabalho, a desvalorização da força de trabalho pela máquina não têm lugar no discurso.

Vejamos um outro texto extraído do livro *Lingua e Civiltà d'Italia* (p.112), onde a ideologia está subjacente:

DALLA PARRUCCHIERA

Signora: "Quanto ci vuole ancora, Anna?"

Anna: "Ancora un quarto d'ora per asciugare i capelli e poi altri quarantacinque minuti per la messa in piega."

Signora: "Le dispiacerebbe telefonare a mio marito e dirgli di passare a prendermi fra un'ora circa?"

Anna: "Certo! Qual è il numero?"

Signora: "74-28-31."

Anna: "Suo marito non è il direttore della Camera di Commercio?"

Signora: "No, no! si sbaglia com mia sorella. Mio marito è architetto. Lavora alla Regione."

Anna: "Che sciocca, mi ero confusa! Vado, telefono e torno subito."

Signora: "Per favore gli dica di andare a casa a prendere il cane. Lo porteremo un po' fuori."

Anna: "Va bene!"

A senhora está na cabeleireira a quem pede que telefone ao marido para buscá-la, mas primeiro ele deve passar em sua casa para buscar o cachorro

a fim de levá-lo a passear. A cabeleireira pensa que o marido é o diretor da Câmara de Comércio, mas na realidade ele é um arquiteto. O marido não poderia ser um metalúrgico? Ou as mulheres de metalúrgicos não frequentam salão de beleza?

Se o tema se desenrola numa cabeleireira, por que o autor não aproveita para falar sobre essa profissão, em lugar de comentar o desejo da cliente e do que faz seu marido?

As descrições estereotipadas de profissões não apontam as características gerais de cada uma delas. [Existe uma total alienação nessas descrições já que não são verdadeiras, não correspondem a trabalhos reais, de pessoas concretas, nem acenam para seus problemas, suas vantagens, seus êxitos, seus consaços, suas frustrações. Quem trabalha reconhece que sua remuneração nem sempre é justa, seja na fábrica, em lojas, em empresas, em repartições públicas, em qualquer tipo de trabalho. As pessoas, na verdade, deveriam ganhar muito mais. Quem recebe a parcela maior é o patrão e não quem mais trabalha.]

O livro didático *Comunicare Subito* não faz um elenco das profissões numa unidade didática, mas através de cada uma delas aparecem personagens (*receptionist, tabaccaio, cameriere, impiegata, commessa, farmacista, ecc.*) que cumprem um trabalho a serviço de um público a quem têm de tratar com gentileza, para receberem algo em troca, como gorjeta, comissão. Contudo, estão todos descaracterizados porque passam despercebidos. A título de exemplo, temos o seguinte diálogo:

Farmacista: Mi dica.

Signorina: Senta, vorrei qualcosa per il raffreddore.

Farmacista: Sì. Un'aspirina C va bene?

Signorina: No, non credo perchè la sto prendendo da tanto tempo e non mi ha fatto assolutamente niente. Vorrei qualcosa di più forte.

Farmacista: No capito. Va bene. Possiamo provare con il Ribeflan.

Signorina: Che cosa sono, compresse?

Farmacista: Sì, può essere in compresse o in supposte. Se Lei vuole qualcosa di più efficace le consiglieri le supposte, se non le danno problemi.

Signorina: No, no. Va bene: meglio le supposte perchè così finisce subito.

Aqui, a função do farmacêutico é a de um médico. Ele receita remédios para a gripe, como se esta pudesse ser curada. Na verdade, o que sabemos a respeito da gripe, segundo revistas científicas, é que ela desaparece naturalmente, depois de alguns dias de evolução. O remédio indicado pelo farmacêutico vai apenas aliviar o mal-estar do paciente. Portanto, o texto está passando uma informação distorcida da verdade.

Vejamos como o livro *In Italiano* (p.443-444) trata o assunto dos sindicatos italianos:

I SINDACATI

I sindacati, nati in Italia tra la fine dell'800 e i primi del 900, come organizzazioni di ispirazione rossa (di sinistra) e organizzazioni di ispirazione bianca (cattolico-sociale).

In Italia sono piuttosto funzionali ai partiti (centralità dei partiti nella democrazia rappresentativa italiana). Quindi più partiti e più sindacati (CGIL (1), CISL (2), UIL (3), CISNAL (4).

Oggi le tendenze corporative della società civile favoriscono il formarsi di sindacati autonomi.

Finchè dura la solidarietà antifascista (1944-46) abbiamo l'unità d'azione. Poi dal 1947-48 la diaspora e la perdita conseguente di importanza e di peso.

Soltanto da 1968, quando il fiorire di movimenti, che scaturiscono direttamente dalla società civile appanna l'immagine dei partiti, i sindacati, per circa 15 anni, assumono la parte di protagonisti, (anche la quasi piena occupazione li aiuta) e invadono il campo politico con risultati importanti (Statuto dei lavoratori, 150 ore di istruzione regolarmente pagate ogni anno, giusta causa per evitare licenziamenti arbitrari da parte del datore di lavoro) anche se discutibili (appiattimento della qualità del lavoro) e tornano ad operare unitariamente (esclusi il sindacato neofascista CISNAL e gli autonomi).

Le confederazioni sono organizzate in:

- Sindacati di categoria (tessili, chimici, metalmeccanici, ecc.)
- Camere del Lavoro, che operano per i contratti nazionali di categoria e per contratti e per i contratti aziendali.

L'arma di pressione di cui fanno uso i sindacati è naturalmente lo sciopero nelle forme e negli usi tanto vari quanto previsti ed unanimemente accettati.

(1) Confederazione Generale Italiana del Lavoro

(2) Confederazione Italiana Sindacati Lavoratori

(3) Unione Italiana del Lavoro

(4) Confederazione Italiana Sindacati Nazionali dei Lavoratori

QUESTIONARIO

1. Quando nascono in Italia i sindacati?
2. Quale ne è la natura del punto di vista ideologico?
3. I sindacati italiani sono assolutamente autonomi o piuttosto rifunzionali ai partiti?
4. Sa cosa è lo statuto dei lavoratori?
5. Cosa sono le 150 ore?
6. E la giusta causa?

7. *Che cosa è lo sciopero?*

8. *Quali forme di sciopero conosce?*

Pela leitura do texto, percebemos que desenvolve um discurso não-comprometedor, pois apenas fala da época em que os sindicatos foram criados, como se organizaram, mas não fala dos motivos pelos quais surgiram. É um discurso neutro, acrítico e omissivo, portanto autoritário.

É comum, no discurso pedagógico autoritário, esta omissão política. Ela se revela no sentido mistificado que é dado à abordagem do conteúdo, passado como neutro e como a única verdade possível, sem intercâmbio crítico. O texto exerce o domínio exclusivo do objeto do conhecimento o que priva estudantes e professores da liberdade de criar e de expressar novos sentidos a esse objeto.

O livro didático ignora no discurso os sindicatos, os contratos sociais e o trabalhador como parte ativa, tema que estimularia a aprendizagem da língua em seus aspectos culturais.

A exploração do trabalho é ocultada. O livro didático não é desligado da realidade, mas omite informações, e, deste modo, cumpre a função de reproduzir a ideologia dominante, ignorando os interesses da classe estudantil.

O trabalho agrícola e o trabalho industrial são ignorados pelos textos didáticos.

A ideologia que podemos entrever nos textos é tendenciosa, porque seu fim não é dar ao estudante o conhecimento objetivo do sistema social em estudo, mas, ao contrário, oferecer-lhes uma visão mistificada desse sistema social, para mantê-los em seu lugar no sistema de exploração de classe.

Voltando ao assunto dos sindicatos, temos dois livros que podemos usar em sala de aula: *Metello* (Pratolini, 1978), que retrata a luta dos trabalhadores italianos e de seus sindicatos, e *Marcovaldo* (Calvino, 1987), que é uma série de contos que têm como protagonista um modestíssimo trabalhador, sempre sem dinheiro, cheio de filhos

e preocupações. O ambiente é uma cidade industrial com muito trânsito e poluição.

São dois livros de épocas diferentes, que, entretanto, poderiam ser vistos, pois o aluno teria a oportunidade de conhecer os sindicatos e o sofrimento de um trabalhador que tenta aliviar sua miséria, procurando a natureza. A realidade não é mistificada, nem omitida, mas é apresentada nua e crua em dois momentos históricos diferentes.

O pensador grego Castoriadis disse certa vez uma frase que sintetiza este aspecto: "Somos responsáveis pelo que falamos e pelo que calamos".

3.3.2. A moda

Andar fora da moda é, em si, sinal de ideologia conservadora, o que nos faz supor que andar na moda seria um sinal de ideologia inovadora ou progressista, o que não é verdade. A postura, a roupa, o corpo falam, em geral, uma linguagem que expressa poder, e podemos interpretar as mensagens das pessoas pelo que elas vestem. Vejamos este diálogo do livro *In Italiano* (p.344-345) entre um vendedor e um cliente numa loja de sapatos:

Un signore entra in un negozio di calzature. Trovare un paio di scarpe adatte ai suoi piedi non è cosa facile.

Commesso: Buon giorno, signore. Desidera?

Signore: Vorrei un paio di scarpe nere.

Commesso: Ha già un'idea del modello?

Signore: Sì, mi piacerebbe quel modello tipo mocassino che è esposto in vetrina.

Commesso: Bene. Ho capito. Quale numero porta?

Signore: Quarantaquattro e mezzo, pianta larga.

Commesso: Glielo porto subito. Queste sono il quarantaquattro. Provi la destra intanto. Come Le sta?

Signore: La sento un po' corta.

Commesso: Provi allora anche questo modello che ci è arrivato stamattina.

Signore: Questa è un po' stretta. In ogni caso preferisco il modello che ho provato prima. Non ha un mezzo numero in più?

Commesso: La Sua non è una misura comune... ma Lei è fortunato... Ecco il Suo numero.

Signore: Questa mi va proprio bene.

Commesso: Adesso metta anchel'altra e provi a camminarci.

Signore: Sì, sì, vanno bene, sono comode.

Commesso: Veramente, signore, questa è una scarpa con la quale può fare chilometri senza stancarsi. È la scarpa che fa per Lei.

Signore: Mi sembra anche abbastanza elegante.

Commesso: Elegantissima. Mi dia retta, signore: Lei acquista una scarpa alla quale non manca niente: è comoda, elegante e anche robusta.

Signore: Sono convinto; ma quanto costano queste scarpe?

Commesso: Duecentocinquantamila.

Signore: Sono un po' care!

Commesso: Care? Ma Lei vuole scherzare!! Ascolti bene ciò che Le dico: un signore tedesco, con cui scambio qualche parola, ma di cui non conosco il nome, ne ha comprate due paia: uno per sé e uno per suo figlio. Mi creda, signore, il prezzo di queste scarpe è un elemento sul quale non possiamo discutere. Scarpe così comode, eleganti, morbide e robuste, a questo prezzo sono regalate... Chi le compra non si pente.

Uma pessoa pode comprar uma mercadoria não apenas para seu uso, mas também para ostentação. Neste diálogo, o vendedor quer convencer o freguês a comprar um simples par de sapato por 250 mil liras. Quando precisamos comprar um sapato, geralmente procuramos fazê-lo sem gastar dinheiro desnecessariamente. Podemos até adquirir um sapato mais caro, mas, na maioria das vezes é a necessidade e não a ostentação que nos leva a isso. No diálogo temos um discurso de ostentação, pois quem precisa de um sapato não é obrigado a comprar o mais caro. Se pagamos um preço alto será para provar aos outros que somos diferentes, que

temos dinheiro, que usamos coisas boas, que temos bom gosto...(quantas coisas um sapato pode dizer!)

O autor usa, através do vendedor, meios de persuasão para vender. Quando o freguês reclama do preço, o empregado responde: "Está brincando, caro?" Insinua que o comprador não está a par de preços de sapatos de boa qualidade. E reforça seus argumentos dizendo que vendeu a um turista alemão dois pares daquele mesmo mocassin. Isso significa que gastou quinhentas mil liras, metade do salário de um trabalhador italiano, ou do próprio vendedor.

Estamos ingressando num mundo onde o consumo é importante; para o autor quer dizer prestígio, status.

No seguinte minidiálogo, do livro *Lingua e Civiltà d'Italia* (p.142), o autor passa ao leitor a noção de que o que é bom é caro:

In un negozio di calzature

Signora: "Come mai quegli stivali in vetrina costano tanto di più di questi che sto misurando?"

Commessa: "Quelli sono di pelle di daino. La pelle di daino è molto cara."

O livro didático tem de transmitir este tipo de valor? Por que não fala dos milhões de pessoas do mundo que estão descalças, porque não têm dinheiro para comprar um par de sapatos?

Na realidade, neste diálogo o autor quer dizer-nos que na sociedade capitalista o lucro e a ganância levam as classes que possuem capital e poder a converterem toda a satisfação espiritual das aspirações e dos desejos na posse de mercadorias. Elas compram esses objetos na ilusão de estarem satisfazendo seus desejos na sociedade; neste caso, as mercadorias funcionam como um símbolo.

Como proposta de leitura aos alunos podemos citar o bonito conto *Le scarpe rotte* (Guinzburg, 1962:3)⁹ escrito durante a Segunda Guerra Mundial; nele a autora redescobre a essencialidade das necessidades da vida.

Vale lembrar que muitos são os casos de pessoas que, embora muito ricas, não conseguem ser

⁹ Veja texto no Anexo 4.

felizes. A posse de bens materiais não garante a felicidade de ninguém.

No livro *Bravo!* (p.464), a cliente pede um vestido elegante para usar num casamento. Por que a maioria dos autores prefere mostrar clientes sempre procurando coisas caras? Porque o caro significa poder.

Una scelta difficile

Commissa: - Dica pure!

Signora Negri: - Avrei bisogno di un abito elegante, da cerimonia. Devo metterlo a un matrimonio.

Commissa: - Tinta unita o fantasia?

Signora Negri: - Non ho idea. Mi consigli Lei.

Commissa: - Attenda un attimo: gliene faccio vedere alcuni veramente belli. (...)

Neste outro texto do livro *Bravo!* (p.486), o autor insiste num discurso de elite:

Alta moda e prêt-à-porter

Solo poche donne fortunate possono permettersi un capo di alta moda. Molte altre, in grado di spendere abbastanza ma non troppo per vestire, fanno i loro acquisti nelle boutique dove si vende il prêt-à-porter firmato da grandi sarti, a prezzi decisamente più bassi di quelli dei capi esclusivi (...).

O autor diz, no texto: *Solo poche donne fortunate possono permettersi un capo di alta moda.* Por que felizardas? Por que têm dinheiro? É preciso levar em conta que muitas pessoas não se consideram infelizes por não poderem comprar numa loja de alto padrão. Mesmo que pudessem não o fariam, por opção ideológica, uma postura política com valores determinados. Ainda que os valores das pessoas sejam diferentes, o livro não deveria inculcar na mente dos alunos o valor da estabilidade econômica com fins de consumo, pois são pessoas que trabalham e batalham para estudarem à noite, fazendo muito sacrifício. Não quer isso dizer que não devemos lutar e esforçar-nos para melhorar nossa condição de vida.

Na verdade, o que nos preocupa é que o tema da felicidade é relacionada com o dinheiro. Devemos mostrar a nossa realidade cotidiana, que é também a dos nossos alunos. O livro não deve transmitir teorias burguesas que afirmam que os fins justificam os meios. Deveria questionar se esses meios foram honestos ou não. Nesses textos citados, não se questiona como esse poder foi

criado; o discurso é tendencioso e leva os leitores a acreditar que se é feliz quando se pode comprar um vestido de um estilista famoso ou um sapato caríssimo.

O mesmo tipo de discurso aparece num diálogo do livro *Lingua e Civiltà d'Italia* (p.142). Nele, uma cliente não se importa se o vestido é caro, mas o que ela quer é que seja um modelo exclusivo.

In una boutique

Signora: "Ha niente de più elegante di questo modello?"

Commessa: "Certamente signora, abbiamo modelli esclusivi, che naturalmente sono molto più cari."

Signora: "Non m'importa quanto costano! Me ne faccia provare alcuni, La prego."

Commessa: "Si accomodi nella sala blu: ci sono più specchi."

As ideologias não são somente posições políticas definidas através de lutas mais amplas entre trabalhadores e patrões; são elementos que estão no dia-a-dia das pessoas, na sua rotina de vida. Pode-se dizer que é algo alimentado diariamente em cada um de nós. Por isso, os

autores divulgam e reforçam continuamente, através de seus livros didáticos, [essa ideologia, em diálogos aparentemente descontraídos e de conversas despreocupadas.]

O livro *Uno* (p.164) apresenta um diálogo onde a elegância é vista como característica primordial numa pessoa.

Ascolta i dialoghi e sottolinea le caratteristiche delle persone descritte:

* Pronto?

* Giulia, ciao, sono Federica.

* Ciao! Come va? Pensavo di vederti ieri sera da Pierluigi. Come mai non sei venuta?

* Mah, ero stanca... Allora, vi siete divertiti?

* Sì... abbastanza. Sai con chi è venuto Valerio?

* No. Con chi?

* Con suo cugino Tommaso.

* Quello che fa architettura?

* Sì.

* E com'è?

* Bellissimo. È alto, biondo, elegante... Ha degli occhi stupendi.

* E è simpatico?

* Sì... ma dev'essere un po' timido. Quando ride ha un'espressione un po' buffa. Valerio dice che è molto intelligente. Comunque è così carino...

* E lo vedi ancora?

* Non lo so... Domani devo vedere se...

Este diálogo provocou riso entre os alunos. Quando descrevemos uma pessoa, muito freqüentemente estamos exprimindo um juízo, uma avaliação pessoal. No diálogo acima, há características objetivas, como *alto, biondo*, e características subjetivas, como *carino, inteligente, elegante*. Mas, na descrição do autor, feita através da fala de Giulia, ele é perfeito: estuda arquitetura, é lindíssimo, inteligente e elegante. Por que associar a inteligência à elegância e à beleza? Os feios não podem também ser inteligentes? ou elegantes? Neste discurso autoritário somente as pessoas bonitas são elegantes. Mas o que é ser elegante? O que é elegante para uns pode não sê-lo para outros. Ao lermos esse diálogo temos a impressão de estar lendo um conto de fadas, onde tudo é bom e belo e onde tudo é possível.

No livro *Insieme* (p.142), temos outro exemplo:

Una boutique

*Invitiamo i Signori turisti a visitare da Chiesa di Santa Maria Novella che ha esposto sulla navata sinistra la famosa Santa Trinità di Masaccio e sulle mura dell'abside il ciclo degli affreschi del Ghirlandaio, che aveva fra i suoi allievi anche Michelangelo quattordicenne. Di fronte a questa splendida piazza troverete il nostro negozio di pelletteria ed al vostro arrivo riceverete un gradito omaggio, inoltre sui vostri acquisti faremo uno **sconto speciale del 20%**. Una particolare offerta nel nostro reparto di oro dove potrete trovare oreficeria normale a 18 KT, (equivalente al titolo di 7500‰ e garantito dal marchio di Stato) a L. **23.000 al grammo**.*

FIRENZE - Piazza Ottaviani 17r - Tel (055) 298890

Neste texto, o discurso de persuasão manifesta-se através de um itinerário turístico em Firenze: os turistas vão visitar a Igreja de Santa Maria Novella. O guia explica, então, que, em frente a ela, encontra-se uma loja de peles, onde terão um desconto de 20% em suas compras. O autor coloca o endereço completo . Perguntamos: é um livro didático ou um guia turístico? O texto é um discurso persuasivo por excelência.

O texto de *Una boutique* contém um discurso manipulador. Há vários tipos de manipulação: um pedido, uma ordem, uma sugestão. Os turistas,

durante uma visita a uma igreja, são manipulados através de sugestões e tentações: convidam-nos a irem à loja onde receberão uma lembrancinha e, se comprarem alguma coisa, terão o desconto.

Essa persuasão foi feita por meio de recursos lingüísticos, com o intuito de influenciá-los: *inoltre sui vostri acquisti faremo un sconto.*

A sociedade moderna está fortemente impregnada por esta marca autoritária de discurso. Como a propaganda é a alma do negócio, o texto publicitário invadiu o nosso dia-a-dia. O texto analisado é publicitário. Se o autor queria explorar o léxico existente para nomear vários tipos de lojas, como peleteria, ourivesaria, por que apresenta turistas visitando uma igreja, manipulando-os, em tão curto espaço de tempo, com promessas de descontos e levando-os ao consumo em uma loja .

Não está claro se aqui se trata de um texto intencionalmente publicitário ou turístico. Seria oportuno lembrar que existem vários tipos de textos para serem lidos ou serem ouvidos. Eles deveriam ser especificados quando se ensina uma

língua estrangeira. Para leitura, temos, entre outros:

1. Contos
2. Avisos publicitários
3. Guias turísticos
4. Cartas pessoais
5. Artigos e crônicas
6. Horóscopos
7. Informações meteorológicas
8. Textos de divulgação extraídos de jornais e revistas
9. Biografias de personagens ilustres
10. Críticas de cinema e de teatro
11. Histórias em quadrinhos.

Para serem ouvidos, temos:

1. Conversações telefônicas
2. Conversações espontâneas (formais ou informais)
3. Noticiário radiofônico
4. Entrevistas
5. Noticiário televisivo

Comunicare Subito (p.80) apresenta o vocabulário do vestuário por meio de uma descrição de três modelos masculinos de verão dos anos oitenta. Os alunos, como atividade, deverão formular perguntas sobre o conteúdo, observando os figurinos apresentados.

Leggi questo articolo e scrivi 2 domande sul suo contenuto.

Se ne vedono di tutti i colori

Tavolozza impazzita anche per il maschio dell'estate Ottanta: colori accecanti mischiati senza prudenza ma con risultati piacevoli e inaspettati.

- 1. Pantaloni di cotone rigato (Martin Guy, 25 mila lire circa), giubbotto di lino (Tini Bagattini (...)) e T shirt a righe larghe (Wrangler, 15 mila lire circa).*
- 2. Giacca a quadri (Daily Blue, 85 mila), pantaloni di tela gialla con tascone sui fianchi (Sisley, 25 mila circa), polo gialla (John Smedley, 36 mila); scarpe di cuoio con suola di gomma (Garlando).*
- 3. Giacca rigata con stemma sul taschino (Kamikaze, 90 mila). Pantaloni (Pooh, 20 mila circa); polo di cotone (Wrangler, 18 mila circa); scarpe stringate (45 mila) (...)*

A realidade apresentada não corresponde à realidade dos alunos, pois os modelos estão fora de moda: é, portanto, um texto defasado.

Se a intenção do autor era apresentar um vestuário dos anos oitenta, poderia primeiramente apresentar um enunciado deste tipo: *Cosa si usava nell'estate ottanta*. Depois, os alunos poderiam transpor essa realidade aos anos noventa. Isso permitiria uma discussão sobre o tema mais amplo, com mais parâmetros de comparação. Poderiam até pesquisar a moda em revistas italianas.

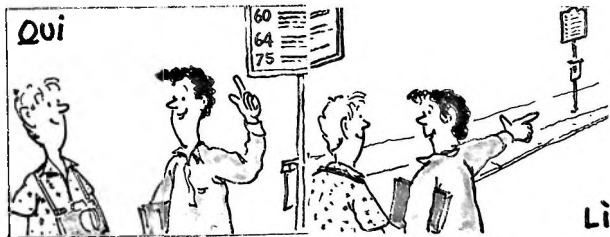
Existem muitos recursos para introduzir os alunos no vocabulário do vestuário ou da moda. Desta maneira, os conceitos enunciados podem ser dirigidos como um debate, criando um discurso polêmico, ou um lúdico que nos parece uma forma mais aberta e democrática de discurso. O movimento dialógico eu-tu-eu iria dinamizar-se, gerando significados. O aluno torna-se crítico por ser um leitor crítico, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível - ele reage, questiona, faz apreciações. Se um texto crítico for apresentado aos alunos, estes farão uma leitura que certamente os levará à produção ou construção de um outro texto: o do

próprio leitor. O texto deve ser expressivo; sendo expressivo terá mais condições de ser original.

Para concluir estas observações sobre a moda, poderíamos ser demasiado categóricos, mas está claro que nunca apresentariamos aos alunos um texto como o do livro *Insieme: Una boutique*, onde mais que significados, interessa transmitir uma mensagem lucrativa (preços, endereços, nomes de firmas), e não inserida num contexto. Parece-nos um texto jogado na página com o fim de preencher espaços e não com fins didáticos, onde o léxico nem sequer é explorado. Além disso, os alunos são submetidos a um exercício de perguntas e respostas certas ou erradas, sobre o conteúdo, a fim de fazê-los memorizar mensagens banais. Desta maneira, a criatividade do aluno não é estimulada.

3.3.3. O transporte

O que se percebe na apresentação deste tema, como no da moda e no da alimentação (que será vista depois) é uma valorização da imagem em detrimento da palavra, transformando o livro didático num "delírio iconográfico" (Lins, 1977:130), onde a quantidade de ilustrações compete com a das revistas de histórias em quadrinhos. Prova disso é a seguinte ilustração do livro *Uno* (p.59).



diritto fino al secondo semaforo. Poi subito la prima a destra, dopo il bar a sinistra e poi di nuovo a sinistra, passando davanti al giornalaio. Vai sempre dritto e arrivi a San Pietro.

Além disso, temos que ressaltar a forma incorreta do imperativo de segunda pessoa do singular *Vai*, cuja forma correta é *Va*.

Vejamos agora outro mapa de Roma do mesmo livro (p.60):

Ascolta i dialoghi e segna sulla piantina l'itinerario che devono fare le persone che chiedono le informazioni.



A finalidade deste exercício é fazer o aluno ouvir os diálogos e indicar no mapa o itinerário a ser seguido pelas pessoas que pedem informações.

A organização das unidades dos livros analisados é feita de maneira a fornecer ao aluno algumas amostras de elementos comunicativos que ele pode usar em um determinado contexto, pretendendo esgotar o tema. Nota-se claramente que os autores se preocupam em selecionar os elementos linguísticos de cada unidade, de acordo com as necessidades do assunto estudado. Assim, o aluno aprende, por exemplo, os nomes dos meios de transporte, as ruas das principais cidades e como pedir informações.

Nessa abordagem comunicativa de ensino, o ponto de partida para a elaboração das unidades é o tópico, e não um aspecto gramatical. [A seleção dos tópicos dos livros em exame foi feita, segundo os autores, com o fim de observar as necessidades básicas de sobrevivência.] É uma preocupação constante do livro didático. Portanto, seu

objetivo principal é preparar o aluno para ir viver, mesmo que temporariamente, na Itália.

A abordagem comunicativa levou à produção de livros didáticos que se destacam já no primeiro contato: são muito ilustrados e sua diagramação é bem cuidada. Deixaram de ser um simples manual e assumiram também a função de cartão postal do país cuja língua está sendo ensinada, com fotos de regiões belíssimas, de monumentos históricos. Isto não ocorre por mera coincidência, evidentemente.

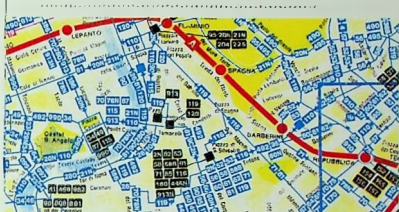
No livro *Bravo!* (p.128), o autor também apresenta o imperativo através de um mapa de Roma e de um diálogo em que uma moça pede informações de como chegar à praça de *San Silvestro*.

Vejamos o texto:

ASPETTANDO L'AUTOBUS ►



Ascoltate il dialogo guardando solo le illustrazioni
(non cercate di capire ogni parola).



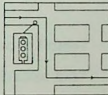
Margaret - Scusi, che autobus devo prendere per andare in piazza San Silvestro?

Possante - Mah, non so... Ah, ecco, può prendere il cinquantadue.

Margaret - Passa di qui? Da via Crispi!
Possante - No, credo di no. Comunque passa qui vicino, in piazza Barberini.

Margaret - Piazza Barberini? E come ci arrivo?

Possante - Guardi, vada dritto fino al semaforo e giri a destra in via Sistina. Poi alla seconda traversa giri a sinistra.



A apresentação do imperativo nos textos dos livros *Uno* e *Bravo!* diverge muito pouco e é repetitiva. Estas repetições evidenciam a negligência a respeito da adequação dos textos.

Existem algumas variações superficiais, mas percebe-se que o texto é basicamente o mesmo. Isso nos leva a supor que exista um único tipo de livro didático, do ponto de vista ideológico, em que a força econômica ainda é forte e deve perdurar por um bom tempo. Neste exemplo extraído do livro *Insieme* (p.96), o autor também apresenta o imperativo por meio de um diálogo em que uma moça pede informações de como chegar ao correio; e, como de costume, o mapa é a ilustração colorida escolhida (p.97).

□ Come si fa per andare...?

- Anna mi puoi spiegare dove sono le Poste?

- Dipende. Ci vai dalla scuola o da casa tua?

- Ci voglio andare alla fine delle lezioni.

- Dunque. Esci dalla porta principale e gira destra. Vai avanti e al primo semaforo gira a sinistra. Poi ancora avanti. A un certo punto trovi una piazza alberata. La attraversi e continua sempre dritto.

Nella prima traversa a destra si sono le Poste.

- Oddio! È un po' lungo.

- Vuoi che te lo ripeta?

- No. Basta che tu me lo scriva su un foglietto.

- Bulo non è riuscito ad andare alle Poste dopo le lezioni. Quindi deve andarci da casa sua. Dagli le informazioni osservando la piantina.



O autor está preparando o aluno, através deste recurso, para viajar pela Itália. Esse objetivo é adequado à realidade brasileira? Quantos alunos têm oportunidade de viajar para a Itália? Dados coletados pela Universidade de São Paulo revelaram que 5% dos alunos têm a oportunidade de viajar para esse país, o que indica que se deva repensar o enfoque do ensino de língua estrangeira.

De acordo com alguns autores que trabalham com a abordagem comunicativa quanto ao objetivo que se deve ter ao ensinar uma língua estrangeira, o aluno deve adquirir competência comunicativa e compreender o contexto social em que a língua é falada. Brow (1990) julga necessário que se transmitam aos alunos aspectos culturais, pois eles sentem grande dificuldade para entenderem o discurso na língua estrangeira por não terem conhecimento dos valores culturais compartilhados pelos falantes de uma mesma comunidade. Mas, se o nosso objetivo primordial é desenvolver a compreensão, a leitura e a escrita, por que não utilizarmos textos literários de forma regular e lúdica, que, indiscutivelmente, possam contribuir para a formação de um aprendiz motivado, atento e crítico? Para isso teríamos de dispensar o livro didático como recurso seqüencial e apresentar diálogos dos textos como recurso secundário.


Uma das melhores definições do livro didático data de 1961, em texto de Fleury: "O livro didático é uma sugestão e não uma receita". Bonazzi e Ecco (1972) sugerem a sua supressão,

pois idiotizam as crianças. Nosella (1981) diz que o livro didático merece ser criticado, mas não abolido.

A nosso ver, os livros didáticos para o ensino de uma língua estrangeira na universidade deveriam ser revistos, para que pudessem ser escolhidos os temas, os exercícios ou o enfoque gramatical, segundo os objetivos do professor e do curso que está ministrando. Muitas vezes ele é usado por falta de outros recursos, como os laboratórios e o vídeo.

O livro *Comunicare Subito* (p.15) apresenta o seguinte diálogo:

Informazioni stradali

 *Procedi come nell'attività 2 della 1 Unità fino al punto 7. La quarta battuta contiene moltissimi elementi linguistici nuovi, quindi sarà trattata nelle attività successive. Per adesso è sufficiente che gli studenti ne abbiano una comprensione sommaria.*

SIGNORINA: Senta, scusi.

SIGNORE: Sì?

SIGNORINA: Per cortesia, mi può dire dov'è Via Della Luce?

SIGNORE: Dunque. Via Della Luce... Guardi, vada dritto; poi giri alla seconda a destra. Vada avanti; al primo semaforo giri a sinistra. Poi vada ancora avanti. A un certo punto trova una piazza. La attraversi; continui sempre dritto e la prima traversa che trova è Via Della Luce.

SIGNORINA: Oddio, è un po' lungo.

SIGNORE: Glielo ripeto.

SIGNORINA: Sì, grazie.

Podemos observar o mesmo procedimento dos outros autores, usando o imperativo formal em um diálogo com a mesma personagem, pondo em evidência a falta de criatividade de todos, o que torna os livros didáticos semelhantes e repetitivos. Neles está implícita a ideologia que querem transmitir: a do poder econômico. Um livro didático pode ser mais vendável que outro, embora semelhantes em seu conteúdo e no seu aspecto comunicativo autêntico, e sua adoção depende mais de sua estruturação e da sua iconografia colorida.

A falta de criatividade também está presente no livro *Lingua e Civiltà d'Italia* (p.66-

67), no qual o imperativo é apresentado em minidiálogos entre pessoas que pedem informações de endereços e as que lhes dão as informações:

Richiesta di altre informazioni in brevi battute:

1. *Per favore, mi sa indicare la strada per il museo?*

- Segua questa via fino al terzo semaforo, poi volti a destra. In fondo troverà una piazza. Il museo è su quella piazza. Non può sbagliare!

2. *Scusi, dove posso trovare una farmacia?*

- Qui a destra, proprio voltato l'angolo.

3. *Mi dica, per favore, dove si trova la Banca Commerciale?*

- Prenda quella via fino al secondo semaforo. Al secondo semaforo volti a sinistra, prosegua fino al terzo incrocio. Quando sarà al terzo incrocio domandi ancora: la Banca Commerciale è poco lontano.

Esta falta de originalidade dos autores na sua produção de discurso nos leva à reflexão do que é preciso, então, para ser autor. De fato, o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz. Não basta "falar" para ser autor: falando, ele é apenas falante. Não basta "dizer" para ser autor: dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor. Do autor se exigem também coerência, respeito aos

padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais e, sobretudo, originalidade no seu discurso.

Aí está uma tarefa importante da atividade pedagógica, em relação ao universo da escrita. Ser autor é atuar no que se reporta à passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor. É uma responsabilidade diante da instituição universidade. E a responsabilidade do autor é cobrada aqui, em várias dimensões: quanto à unidade do texto, à clareza, à originalidade. Nessa divisão de trabalho, cabe ao professor, comprometido com a atividade pedagógica, propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz.

[A partir disto, fica claro que o ensino de uma língua estrangeira é, também, educação, transformação do homem e do mundo.] Para que essa transformação se estabeleça é necessário que o homem-professor pratique em sua vida o exercício dialético da libertação (Freire, 1982). Realmente, se a educação for tomada como projeto, a

importância das mensagens escritas e do ato de ler torna-se evidente. Quais são as exigências que devem ser atribuídas à mensagem didática escrita?

Uma primeira é a de voltar-se para o aluno-leitor. Comunicativo é o documento que provoca, questiona, interpela e dá sua palavra, levando em conta a presença do leitor em situação de aprendizagem.

Uma segunda diz respeito a seu criador (emissor): o texto deve ser expressivo. Sendo expressivo estará sendo original.

A terceira relaciona-se ao contexto no qual o documento escrito se insere. Esse contexto não é outro senão o mundo histórico, cultural e existencial.

Para Freire (1982:83), os indivíduos pensam e agem de acordo com as prescrições que recebem diariamente dos meios de comunicação. Diz, ainda: "Raramente se faz necessário parar na esquina de uma rua para pensar em que direção seguir. Há sempre uma flecha que desproblematiza a situação. Mesmo que as indicações nas ruas não sejam um mal em si e que sejam necessários em cidades

cosmopolitas, são porém, uma amostra, entre milhares de outros sinais direcionais que, introjetados, obstaculizam a capacidade de pensar criticamente"

Por isso, o aluno, na maioria das vezes, não tem que pensar em torno das coisas mais insignificantes, há sempre um manual que diz o que deve ser feito na situação A ou B.

Voltando à análise dos textos, apresentamos outro diálogo do livro *In Italiano* (p.319), em que o autor utilizou um contexto que facilitaria a apresentação do imperativo. É um texto irritante, porque uma mulher dá ordens ao marido sem parar, mostrando-nos uma relação de imposição e uma tensão constante:

(Sulla strada)

Clara: Giuseppe, mi raccomando, va piano!

Giuseppe: Ma se vado a sessanta chilometri all'ora!

Clara: Vai troppo veloce per me; quindi, fammi il piacere, rallenta!

Giuseppe: Così non arriveremo mai!

Clara: Non fa niente. Chi va piano, va sano e va lontano. Meglio arrivare tardi che mai. Fa attenzione a quella bicicletta!

Giuseppe: La sorpasso e non ci penso più.

Clara: No, non farlo. Non sorpassarla! Qui è pericoloso

Giuseppe: Invece la supero.

Clara: Metti la freccia! Suona!

Giuseppe: Non posso suonare, sono in un centro abitato.

Clara: E allora non suonare... Perché suonano le macchine dietro?

Giuseppe: Perché vado troppo piano.

Clara: E allora che aspetti? Sei la solita lumaca. Il centro abitato l'hai superato. Va più svelto! Sbrigati! Corri!

Giuseppe: - ...?!

O que chama a atenção neste diálogo é que o imperativo está na fala da mulher, o homem não o usa. Através deste discurso o autor quer mostrar-nos uma mulher opressora e um homem oprimido, que não reage. O conteúdo do diálogo é de caráter de "dependência emocional do oprimido" (Freire, 1978), porque não há uma reação de fúria. Diríamos que é um antidiálogo pelo comunicado que transmite: a mulher domina o discurso e o homem aceita as condições. Há um jogo de palavras vazias que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação. Não pode haver conhecimento, pois os alunos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo autor.

O final do diálogo é dramático, porque o marido Giuseppe nem responde, opta pelo silêncio interrogativo. Claro que esta postura do autor não favorece o ensino crítico. Está implícito o que o autor pensa da mulher em geral. Aqui existe a exploração da fala masculina, superposta pela fala feminina.

Freire diz-nos que os oprimidos são emocionalmente dependentes, portanto, numa prática

pedagógica, o ideal não seria apresentar um texto com valores subjetivos, mas um que transmita conhecimentos e não a postura ideológica do autor. Aqui, ela é a mesma postura do escritor. O diálogo é apresentado num contexto sócio-afetivo.

Este procedimento não é recomendado para que se consiga maior flexibilidade. Primeiro, porque a estrutura ou expressão gramatical não aparece muitas vezes, em contextos em que sua relação com o plano geral da língua possa ser observado, e seu significado (lexical e sociocultural) absorvido em situações variáveis.

Segundo, porque um período de tempo prolongado, em que o material apresentado apenas ao ouvido pode gerar tensões internas que impedem o aluno de organizar e reter o que ouviu. Foi constatado que o aluno se sente inseguro, quando forçado a depender unicamente do ouvido. Nas fases iniciais, esses alunos podem desenvolver uma aversão pelo estudo da língua estrangeira.

A leitura freqüente aumentaria gradativamente o vocabulário passivo. Para que essas leituras sejam eficazes na formação de

conceitos de significação, os materiais deverão ser selecionados de modo a não reforçar estereótipos e preconceitos desfavoráveis, que muitos estudantes já possuem quando abordam o estudo de uma outra cultura.

Para nós, a leitura consiste em várias técnicas, dependendo da natureza do texto e dos objetivos a que nos propomos.

A seguir, um trabalho que aplicamos no curso para a fixação do imperativo e das idéias principais do texto. Foram selecionados vários trechos do livro *Pinocchio* (Collodi, 1980), para demonstrar aos alunos o uso insistente do imperativo em suas variadas formas.

MODELO DE EXERCÍCIO PARA FIXAR O IMPERATIVO

◆ *Distinguere nei seguenti brani i diversi usi dell'imperativo*

L'IMPERATIVO

Letture

Le avventure di Pinocchio (Carlo Collodi)

- *Oh! mio caro Grillino - disse Pinocchio garbatamente.*

- *Ora mi chiami il "tuo caro Grillino" non è vero? Ma ti rammenti di quando, per cacciarmi di casa tua, mi tirasti un martello di legno?*

- Hai ragione, Grillino! **Scaccia** anche me, **tira** anche a me un martello di legno: ma **abbi** piet  del mio povero babbo...

Carlo Collodi

IMPERATIVO DELLE TRE CONIUGAZIONI

Letture

1 - La bocca non era ancora finita di fare, che cominci  subito a ridere e a canzonarlo. - **Smetti di ridere** - disse Geppetto impermalito. Ma fu come dire al muro: - **Smetti di ridere**, ti ripeto - url  con voce minacciosa.

2 - Pinocchio, **vieni quass  da me** - grida Arlecchino - **vieni a gettarti fra le braccia dei tuoi fratelli di legno!** - A questo affetuoso invito, Pinocchio spicca un salto e, di fondo dalla platea va nei posti distinti, monta sulla testa del direttore d'orchestra, e di li schizza sul palcoscenico.

Carlo Collodi

Letture

Cammina, cammina, cammina, alla fine, sul far della sera, arrivarono stanchi morti all'osteria del Gambero Rosso. - **Fermiamoci** un po'qui - disse la Volpe - tanto per mangiare un boccone e per riposarci qualche ora. A mezzanotte poi ripartiremo per essere domani, all'alba, nel Campo dei Miracoli.

Carlo Collodi

Letture

(Geppetto finisce di fabbricare Pinocchio)

*Geppetto, a titolo di correzione, voleva dargli una buona tiratina d'orecchi. Ma **figuratevi** come rimase quando, nei cercagli gli orecchi non gli riuscì di poterli trovare; e sapete perchè? Perchè, nella furia di scolpirlo, si era dimenticato di farglieli.*

*Allora lo prese per la collottola, e mentre lo riconduceva indietro, gli disse, tentennando minacciosamente il capo: - Andiamo a casa. Quando saremo a casa, non **dubitare** che faremo i nostri conti!*

Pinocchio scappa di casa e dopo una serie di avventure incontra il gatto e la volpe che lo vogliono imbrogliare. In quel mentre un merlo bianco, che se ne stava appollaiato sulla siepe della strada, disse:

*- Pinocchio, **non dar retta** ai consigli dei cattivi compagni.*

Carlo Collodi

Letture

1 (Pinocchio non bada ai consigli del merlo e si lascia derubare dal Gatto e dalla Volpe. Passato molto tempo, li incontra di nuovo e viene pregato di aiutarli.): "Addio mascherine - rispose il burattino - mi avete ingannato una volta e ora non mi ripigliate piú." **"Credilo**, Pinocchio, che oggi siamo poveri e disgraziati davvero!" (Passa ancora dell'altro tempo e succedono molte vicende. Alla fine Pinocchio insieme a Geppetto si trova in mezzo al mare, dove incontra un Tonno).

- Tonno mio, disse Pinocchio, tu capiti proprio a tempo! Ti prego per l'amore che porti ai Tonnini tuoi figli: **aiutaci** o siamo perduti.

- Volentieri e con tutto il cuore. **Attaccatevi tutti e due alla mia coda e lasciatevi guidare.** In quattro minuti vi condurrò alla riva.

Carlo Collodi

Além de distinguir o imperativo, nos textos apresentados, o aluno tem que:

☞ solucionar problemas gramaticais com a ajuda do texto;

☞ sublinhar o imperativo e achar a forma imperativa de certos verbos conjugados;

☞ indicar se o imperativo nos textos é formal ou informal e em que pessoa é usado.

Outra maneira de apresentar o imperativo poderia ser através de exercícios realizados a

Diz-nos Kleiman (1989) que o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que chama de conhecimento textual, faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão de textos. Por isso, foi apresentado aos alunos uma versão de uma passagem em quadrinhos do livro *Pinocchio*. Sabíamos que o aluno tinha conhecimento prévio da história na língua materna. Desse modo, não estará tão preocupado em saber a história, mas em destacar o léxico e ressaltar aspectos novos da gramática implícita no texto.

Depois da leitura da história, os alunos teriam que descobrir as palavras novas e seus significados, e, num segundo passo, colocariam-nas em colunas, dando a versão de cada uma em português:

Arlecchino = nm. Arlequim

arrosto = sm. assado

burattinaio = sm. homem que articula

os fantoches

fiammata = sf. chama

gendarme = sm. guarda

Mangia fuoco = nm. Come Fogo

montone = sf. carneiro

povero = agg. coitado

Pulcinella = nm. Polichinelo

scompiglio = sm. confusão

starnutire = v. espirrar

starnuto = sm. espirro

◆ **Ora provate anche voi a cercare parole con i suoi
corrispondenti in portoghese.**

O professor, para uma exploração mais ampla do texto, induziria o aluno a pesquisar formas imperativas. Num terceiro passo, seria apresentado um exercício de compreensão do texto.

A história em quadrinhos pode ser aproveitada explorando os elementos lexicais e gramaticais, bem como sua compreensão. De um modo geral, o livro didático usa o texto ilustrado apenas para a apresentação de um novo item gramatical, como vimos no livro *Insieme* (p.27)¹⁰

O exercício de compreensão poderia ser feito de acordo com o seguinte modelo:

¹⁰ Veja na página 157.

Rispondere alle seguenti domande e poi formulatene altre:

Chi fa ricominciare la commedia?

Che cosa succede dopo la commedia?

Chi vuole bruciare Mangiafuoco? Perché non lo brucia?

Chi decide di bruciare al posto di Pinocchio?

Perché non brucia nessuno?

Logo, os alunos têm de saber:

- ☞ relacionar versão e original;
- ☞ sublinhar palavras desconhecidas;
- ☞ reconstruir a versão para o original.


Os alunos têm um papel extraordinariamente importante em sala de aula. São os que formulam hipóteses. O texto e sua leitura ajudam a enriquecer esse conhecimento. A motivação é enorme. Após dois semestres, os estudantes estão em condições de ler qualquer texto literário em italiano, desde que essas técnicas sejam utilizadas logo no começo do curso e com intensidade.

3.3.4. A alimentação

Discurso gastronômico - O livro didático apresenta este tema como se fosse uma mensagem publicitária. A imagem se sobressai à palavra. O autor utiliza-se da iconografia colorida, extrapolando os limites.

A ilustração, retirada do livro *Uno* (p.127) ocupa a página toda (v. na página seguinte), com um pequeno resumo da origem do macarrão. Embaixo, à direita, está o selo da fábrica (*Bettini*, cidade onde o macarrão é produzido). O marketing é explorado abertamente.

A finalidade didática dessa ilustração é levar ao conhecimento do aluno os diversos tipos e diversas formas de macarrão existentes na península, divindade da dieta mediterrânea. As novas modas alimentares que estão mudando os costumes alimentares dos italianos não são comentadas no livro.



Forse la conosceranno già gli etruschi, intorno al VI secolo a.C., se il giovane raffigurato su una tomba di Cerveteri sta effettivamente tagliando strisce di pasta, come sembra.

Ma dopo quest'epoca se ne perdono le tracce: di pasta si riparla nel 1295, quando Marco Polo torna dalla Cina portando vermicelli e spaghetti.

Ma la leggenda che attribuisce al mercante veneziano la prima importazione di pasta in Italia è quasi certamente falsa.

La pasta, infatti, oltre ad essere molto diffusa in Cina, era ben nota anche agli Arabi, come dimostra un ricettario pubblicato a Bagdad nel 1226, in cui è spiegata la preparazione di una specie di lasagna. È proprio attraverso gli Arabi che la pasta entra nella cucina siciliana, prima di diffondersi al resto della penisola, e siciliani sono, per secoli, i maggiori esperti in materia.

Anche se le origini della pasta forse non si conosceranno mai con certezza, e a contatto con la fantasia italiana che raggiunge il suo massimo splendore, e per l'infinità delle sue forme e modi di preparazione, può essere giustamente considerata il piatto nazionale italiano.



Esta imersão cultural alimentar que o autor quer transmitir leva-nos a pensar que ele pretende que o aluno esteja preparado para enfrentar, numa possível viagem à Itália, todas estas variedades de massas. O estudante somente fixará a existência dessas variedades, mas não serão incorporadas no seu discurso cotidiano. Primeiro, porque seus costumes alimentares são diferentes; segundo, porque não existe uma convivência constante com o meio em estudo; terceiro, porque essas variedades alimentares serão incorporadas a seu discurso após anos de vivência no país; e, finalmente, porque uma cultura alimentar não se absorve através de livros.

Nossa preocupação é que todas estas imagens (como veremos mais adiante) dispersam a atenção do aluno do verdadeiro objetivo do curso. Neste tema aprimoram-se diversos pontos gramaticais, como pronomes diretos (*lo, la, le, li*), pronomes compostos (*Mi passi il sale? - Sì, te lo passo subito*); ou adjetivos (*pesce crudo-cotto*); verbos (*preferire, piacere, volere*) e condicional (*preferirei un caffè*).

Temos, no entanto, de reconhecer um aspecto importante da linguagem gastronômica: a utilização dos sufixos alternativos e a produção de neologismos. Basta citarmos as diferentes variedades de massas: *vermicelli*, *rigatoni*, *tortellini*, *penne*, *spaghetтини*, *spaghetti*, *tagliatelle* . . .

Exemplos retirados de alguns dos livros analisados demonstram-nos esse fato:

In Italiano (p.135)



Confezione di spaghetti.



Spaghetтини.



Spaghetti.



Rigatoni.



Penne rigate.



Pennine rigate.



Penne lisce.



Fusilli.



Pipe rigate.



Tortiglioni.

Comunicare Subito (p.21)

- Signora:* Senta.
Cameriere: Sì?
Signora: Ci porta il menù, per favore?
Cameriere: Subito... Eccolo.
Signora: Vediamo un po'... Che cosa mi può consigliare?
Cameriere: Mah! Tutto quello che vuole. Abbiamo **ravioli, tonnarelli alla papalina**...
Signora: Che cosa sono i tonnarelli alla papalina?
Cameriere: É una pasta all'uovo, come delle **fettuccine** sottili, con panna, funghi, piselli, pancetta.
Signora: No no. Sono troppo pesanti. Prendo le fettuccine burro e sugo.
Cameriere: Bene .

Lingua e Civiltà d'Italia (p.115)

- Cameriere:* "Vogliono ordinare anche il primo?"
Filangeri: "Luisa, che cosa prendi?"
Luisa: "**Tortellini al ragù**".
Paolo: "**Per me tagliatelle al tartufo**".
Manuela: "Anche per me".
Filangeri: "**Per me spaghetti alla carbonara**".
Cameriere: "Va bene".

Certamente, na primeira ilustração, o autor quer pôr em evidência a marca da fábrica Spigadoro. O livro didático não dispensa a publicidade que nos persegue, dentro ou fora de nossas casas, através de cartazes, ou na televisão, no rádio, nos jornais. Afinal, seu objetivo é atrair nossa atenção para os produtos e serviços oferecidos. Mas o livro didático não tem

essa finalidade, a não ser se estivéssemos estudando a linguagem da publicidade.

Na Itália, a linguagem gastronômica tem sofrido alterações em seu vocabulário com a mudança dos costumes alimentares do povo. Nos bares, nos restaurantes, em casa, usamos uma miscelânea excêntrica de palavras das mais variadas origens, como do francês (*omelette, fricandó, crêpe, soufflé*), do inglês (*cracker, roast-beef, toast, ketchup*), do alemão (*hamburger, strudel*), do húngaro (*gulash*); ou da Nova Zelândia (*kiwi*), do Caribe (*l'avocado*) e do Japão (*kaki*).

Essa variedade de ingredientes não é uma contaminação a ser debelada, como gostariam de fazê-lo alguns puristas, mas é uma riqueza, não sendo uma novidade de nosso século, mas um testemunho, desde os tempos medievais, de que existiam intercâmbios e relações entre povos diferentes e distantes.

O livro *Bravo!* (p.399) apresenta a cozinha italiana do passado de maneira interessante, no seguinte texto:

LA CUCINA ITALIANA DEL PASSATO

La cucina degli antichi romani era semplicissima. Il popolo mangiava cereali, latticini e raramente carne o pesce.

Nel medioevo, invece, l'alimentazione era soprattutto a base di carne, tanto che la regola cristiana del digiuno del venerdì e della Quaresima sembra suggerita anche da ragioni di salute.

L'uso di frutta, verdura e altri cibi era scarso; il latte serviva per fare il formaggio. Solo verso il XIV secolo (1300) si diffonde l'uso delle paste alimentari, conosciute da secoli in Cina. Il re della cucina è lo spiedo, che gira nella stanza centrale del palazzo, perché non esiste ancora una stanza destinata a sala da pranzo. Nello stesso tempo si diffonde l'uso di spezie, importate dall'Oriente dalle repubbliche marinare e soprattutto da quella di Venezia. Proprio a Venezia comincia il rinnovamento della cucina rinascimentale, base di quella moderna.

Ma la vera rivoluzione nella cucina avviene nel XVII secolo (1600) con l'arrivo dei pomodori dal Messico e dal Perù. Nascono così gli spaghetti "ca pummarola 'n coppa" (con sopra i pomodori), dei quali Napoli è da allora la capitale indiscussa.

Mesmo assim, esse tema poderia ser aprofundado, mostrando a evolução da cozinha italiana através dos tempos. No nosso curso foi primeiramente apresentado um texto, retirado do livro *Panton* (p.32), em que se falava dos costumes alimentares dos italianos das diferentes regiões, explorando o léxico.

Vejamos o texto:

Allo stesso modo le abitudini alimentari, nelle diverse regioni d'Italia, sono strettamente collegate con i cibi più a buon mercato ed esistenti nella zona in maggiore quantità: questo è il motivo per cui, nelle regioni settentrionali, dove abbondante è la coltivazione del granoturco, un tipico cibo popolare è la polenta; in quelle meridionali, dove si coltiva in maggiore quantità il frumento, il cibo più diffuso è la pastasciutta, insieme alle insalate crude, data l'abbondanza degli ortaggi.

L'alimentazione tradizionale italiana, proprio perché si basa soprattutto su alimenti economici ed accessibili anche agli strati meno abbienti della popolazione, non è, in genere, bene equilibrata da un punto di vista dietetico e, in particolare, è di solito troppo ricca di carboidrati e troppo povera di proteine di origine animale. Gli studi moderni sulla alimentazione hanno dimostrato che ogni individuo deve assumere almeno 50 grammi al giorno di proteine di origine animale, che hanno una funzione importantissima e insostituibile soprattutto durante gli anni della crescita. La mancanza di tali proteine nella alimentazione del bambino può condurre a gravi disturbi sia fisici che intellettivi. Ma il problema non è facilmente risolvibile, perché esso non dipende semplicemente da abitudini alimentari sbagliate: infatti la carne, la maggior fonte di proteine animali, è in Italia costosissima, perché in gran parte importata dall'estero e decisamente non accessibile a molte borse. Se si vogliono condurre gli Italiani ad una alimentazione equilibrata, ma nello stesso tempo sufficientemente economica, si deve, prima di tutto, sviluppare l'allevamento di animali quali i polli, i conigli e anche i maiali, la cui carne risulta meno costosa di quella bovina. Inoltre si deve promuovere il consumo di cibi altamente proteici e relativamente a buon mercato quali, ad esempio, il latte, il cui consumo in Italia è molto basso, perché esso viene considerato - chissà perché - un alimento adatto soltanto ai bambini.

Para o aluno expressar de forma criativa conhecimentos da sua realidade, propusemos um exercício em que escolheu entre os pontos selecionados um item para compor um texto de duzentas palavras sobre o tema "A fome no mundo". Vejamos os pontos que permitiram a criação:

Scelga, fra i punti elencati, quelli che Le sembrano migliori, li metta nell'ordine più opportuno, li sviluppi aggiungendo tutti i particolari adatti a meglio illustrare l'argomento, e li unisca insieme in modo da comporre un brano di circa 200 parole sull'argomento "La fame nel mondo".

1. *Nel mondo gli uomini che soffrono la fame sono in numero enorme e sono destinati ad aumentare con lo sviluppo della popolazione*
2. *Ci sono uomini, nel mondo, che soffrono la fame, ma i dati forniti dalla FAO sono esagerati.*
3. *Il problema della fame nel mondo può essere risolto con l'aiuto delle nazioni più ricche.*
4. *Il problema della fame nel mondo è molto grave, ma ogni nazione deve risolverlo da sola.*
5. *Il problema della fame nel mondo si può risolvere:*
 - a) *con il controllo delle nascite;*
 - b) *con lo sviluppo e il miglioramento dell'agricoltura;*
 - c) *con lo sviluppo dell'allevamento del bestiame;*
 - d) *con un migliore sfruttamento delle risorse del mare;*
 - e) *con la scoperta di nuovi cibi, ottenuti anche per via sintetica, attraverso processi chimici;*
 - f) *con una alimentazione più equilibrata.*
6. *Le organizzazioni internazionali, come la FAO, sono:*
 - a) *veramente utili, perché contribuiscono alla soluzione dei problemi e favoriscono la ricerca scientifica;*

- b) abbastanza utili, perché fanno conoscere a tutti problemi come quello della fame;
 c) completamente inutili.

Para apresentar a história do macarrão, em contraposição ao livro *Uno*, foi dado aos alunos um texto onde sua história é mais completa, retirado do livro *Imparare dal vivo* (Bettoni, 1987:192). Vejamos:

VIVA LA PASTA!

Storia semiseria del più tipico piatto nazionale

La cosa che profondamente unisce l'Italia è un antico rito meridiano, che si ripete tutti i giorni, uno scatto simultaneo di milioni di mariti che, all'insaputa l'uno dell'altro, telefonano alla moglie "cala la pasta, sto arrivando". Quando scocca l'ora del pranzo, seduti davanti a un piatto di spaghetti, gli abitanti della penisola si riconoscono italiani come quelli d'oltre Manica, all'ora del tè, si riconoscono inglesi.

C'era una volta, nella famiglia-tipo italiana, una zia che si alzava prestissimo, impastava la fenna, tirava col maltarale la sfoglia a uno spessore di lamina d'oro, vi lanciava una manciata di farina di granoturco, necessaria interpedine per evitare che la sfoglia si appiccicasse, mentre delicatamente l'arratoleva, formando un galeò serpentine e

poi lo tagliava con agile coltello, in strisce da mezzo millimetro che dipanava sul tavolo, bionda matassa, definita da un poeta capelli d'angelo.

Ora è più facile a Milano trovare un tertufo sul selciato del Duomo che una zia, una nonna massaia. Moltissime donne lavorano negli uffici, in fabbrica, e non hanno molto tempo da dedicare alla cucina. Ma per una rivale dell'inconscio collettivo, non si sono mai vendute tante pubblicazioni di gastronomia come in questi anni di agra mensa aziendale, di frenetico self service.

*La pastescuitta vanta una bibliografia quasi pari a quella di Mussolini. Il quale deplorava il culto degli spaghetti, deleteri per un popolo (...)*¹¹

¹¹ Veja texto completo no Anexo 5.

Em seguida, os alunos, através de exercícios (p.195-196), teriam que dar as explicações relativas às afirmações feitas no artigo lido.

Dare le spiegazioni relative alle seguenti affermazioni fatte nell'articolo che avete appena letto.

1. *La pastasciutta unifica gastronomicamente gli italiani.*
2. *Al giorno d'oggi è difficilissimo trovare le massaie di una volta.*
3. *L'invenzione della pasta è millenaria.*
4. *Non è vero che Marco Polo abbia importato gli spaghetti dalla Cina.*
5. *A dare dignità gastronomica alla pasta furono Napoli e il Meridione.*
6. *Il modo in cui si mangiano gli spaghetti rivela la classe sociale cui si appartiene.*
7. *La pasta è un cibo aristotelico.*
8. *La pasta è meno monotona del riso.*
9. *I segreti della buona pasta sono nella sua essiccazione e nella porosità della sua superficie.*
10. *Gli italiani insegnano a vivere agli americani.*

Dire se i personaggi menzionati nell'articolo erano AMANTI / OSTILI / INDIFFERENTI alla pastasciutta.

- | | |
|---------------------------|-----------------------------------|
| 1. <i>Mussolini</i> | 5. <i>Ferdinando II di Napoli</i> |
| 2. <i>F. T. Marinetti</i> | 6. <i>Gioacchino Rossini</i> |
| 3. <i>Napoleone</i> | 7. <i>Thomas Jefferson</i> |
| 4. <i>Marco Polo</i> | 8. <i>Aristotele</i> |

Trovare nel testo modi di dire ed espressioni equivalenti nel significato a quelli che seguono.

1. *Buttare giù la pasta*
2. *È difficilissimo, peggio che trovare un ago in un pagliaio*
3. *Per rivincita*
4. *Siamo abituati a bocconi frettolosi e poco appetitosi*
5. *Amare follemente*
6. *Essere combativvi, coraggiosi*
7. *Adatto, perfetto, come il cacio sui maccheroni*
8. *Poco cotto*
9. *A detta della regola napoletana*
10. *Si stracuoce, diventa colla*

Outro texto com o qual trabalhamos foi Marcovaldo al supermercato (Calvino, 1978:99), onde o autor descreve realisticamente a atmosfera consumista de um supermercado.

INVERNO

16. MARCOVALDO AL SUPERMARKET

Alle sei di sera la città cadeva in mano dei consumatori. Per tutta la giornata il gran daffare della popolazione produttiva era il produrre: producevano beni di consumo. A una cert'ora, come per lo scatto d'un interruttore, smettevano la produzione e, via!, si buttavano tutti a consumare. Ogni giorno una fioritura impetuosa faceva appena in tempo a sbocciare dietro le vetrine illuminate, i rossi salami a penzolare, le torri di piatti di porcellana a innalzarsi fino al soffitto, i rotoli di tessuto a dispiegare drappaggi come code di pavone, ed ecco già irrompeva la folla consumatrice a smantellare a rodere a palpare a far man bassa. Una fila ininterrotta serpeggiava per tuti i marciapiedi e i portici,

s'allungava attraverso le porte a vetri nei magazzini intorno a tutti i banchi, mossa dalle gomitate di ognuno nelle costole di ognuno come da continui colpi di stantuffo. Consumate! e toccavano le merci e le rimettevano giù e le riprendevano e se le strappavano di mano; consumate! e obbligavano le pallide comesse sciorinare sul balcone biancheria e biancheria; consumate! e i gomitoli di spago colorato giravano come trottole, i fogli di carta a fiori levavano ali starnazzanti, avvolgendo gli acquisti in pacchettini e i pacchettini in pacchetti e i pacchetti in pacchi, legati ognuno col suo nodo a fiocco. E via pacchi pacchetti pacchettini borse borsette vorticava (...) ¹²

Preferimos utilizar, nos nossos cursos, textos extraídos diretamente da fonte (textos literários, jornais, revistas ou mesmo livros de culinária), pois, deste modo, o aluno conhece o argumento com uma visão crítica e não através de um texto subjetivo. Se eles se interessarem por alguma receita de comida típica italiana, irão diretamente à fonte, onde escolherão a receita que preferirem, podendo até traduzi-la, se for o caso.

Vejamos, agora, como alguns dos livros analisados apresentam este tópico.

Insieme apresenta a receita da pizza Margherita (p.89), com alguns ingredientes que são

¹² Veja texto completo no Anexo 6.

facilmente encontrados na Itália, mas que, no Brasil, não são tão fáceis de serem adquiridos, como a mozzarella de búfalo. A Itália tem, por tradição, uma grande variedade de queijos, ficando atrás da França que se vangloria de ter mais de quatrocentas qualidades.

□ La pizza della regina

Nel 1889, il pizzaiolo Raffaele Esposito riceve un invito per mostrare al re Umberto I e alla regina Margherita le sue abilità. L'Esposito mostra tutta la sua perizia, ma cerca di rimanere fedele alle origini umili del piatto.

Nasce così una pizza

semplicissima i cui ingredienti di base sono soltanto la mozzarella e il pomodoro.

È stata proprio questa pizza ad essere giudicata la migliore dalla Regina e da allora è nota col nome di "Pizza Margherita".

PIZZA MARGHERITA

* Tempo: 45 minuti, più la lievitazione.

* Ingredienti:
500 g di pasta da pizza
300 g di mozzarella di bufala
300 g di polpa di pomodoro
abbondante origano
sale

Ungere una teglia di olio,

stendervi la pasta con le dita,

distribuirvi sopra la polpa dei pomodori a filetti,

metà della mozzarella a dadini, un pizzico di sale e

una buona pizzicata di origano; irrorare con olio e cuocere in forno per 25-30 minuti.

Qualche minuto prima di sfornarla distribuire sulla pizza la rimanente mozzarella.

É interessante aos alunos conhecerem um pouco sobre a origem e variedades de queijos nas diversas regiões da Itália. O livro *Il cacio pecorino* (Amerighi, 1973), do qual podemos extrair trechos de leitura, faz reviver tradições e lembranças populares. O manual *Insieme* (p.88) traz uma publicidade de um fermento que ocupa uma página inteira do livro, com a marca do produto.

Quante volte
hai in casa
farina, pomodoro,
mozzarella, basilico...
...e non hai il
lievito di birra?



LIEVITO DI BIRRA
MASTRO FORNAIO

Lievitazione perfetta

*Sempre pronto in casa
perché a lunga durata.*

Mastro Fornaio è il lievito di birra attivo e naturale che consente sempre una lievitazione perfetta. È disidratato. Per questo si può conservare a temperatura ambiente anche per due anni. Mastro Fornaio, sempre pronto in casa per fare, quando vuoi, pizza, pane, focacce e dolci.



PANEANGELI®

Dá-nos a impressão de que estamos lendo uma revista semanal onde é reservado um espaço para o marketing.

O livro *Bravo!* (p.406-407) transcreve uma receita do *Risotto alla milanese* e ocupa uma página inteira e reservando um espaço à propaganda do *zafferano*. Os livros de culinária não fazem propaganda de produtos usados em suas receitas. Eis o texto:

RISOTTO ALLA MILANESE

Gli ingredienti (per 4 persone)

400 gr di riso vialone	brodo di carne
100 gr di burro	½ cipolla
75 gr di parmigiano	zafferano
vino bianco	



DIFFICOLTÀ: media

PREPARAZIONE: 15'

COTTURA: 25'

- 1 Quando la cottura sarà quasi ultimata, aggiungere lo zafferano che avevate stemperato, mescolate e lasciate asciugare.
- 2 Aggiungete il riso e fatelo rosolare per qualche minuto. Versatevi mezzo bicchiere di vino bianco e lasciate evaporare.
- 3 In una terrina stemperate circa 15 gr di zafferano o una bustina, con un poco di brodo.
- 4 Prima di togliere il recipiente dal fuoco, incorporate il rimanente burro e il parmigiano, quindi mescolate e lasciate riposare 5 minuti nella casseruola coperta.
- 5 Unite un mestolo di brodo e mescolate di tanto in tanto con un cucchiaino di legno, facendo cuocere a fuoco vivo e aggiungendo brodo ogni volta che il riso tenderà ad asciugarsi troppo.
- 6 Dopo aver tagliato la cipolla a fettine sottilissime, fatela soffriggere in una casseruola dai bordi alti, con 80 gr di burro.

Por meio da mensagem, busca-se influenciar a vontade do receptor. Portanto, o material de ensino deveria constituir-se de padrões de língua natural, não de língua expressamente produzida para uso e consumo do estudante. Por outro lado, o léxico e a gramática do texto não são explorados.

O livro *Lingua e Civiltà d'Italia* (p.115-117)¹³ exagerou um pouco quanto à apresentação das receitas: *spaghetti alla carbonara, polenta, pollo alla cacciatora, torata yogurt, pesto (salsa) alla genovese*. Não propõe qualquer tipo de exercício com o novo léxico. Poderia ter tomado um verbo muito freqüente, como *mangiare*, e pesquisar expressões como:

non aver da mangiare (ser pobre)

mangiare in fretta (comer rápido)

vivere per mangiare (viver para comer)

mangiare in bianco (evitar molhos, temperos apimentados)

mangiare alle spalle (ser sustentado por alguém)

Di matematica non ne mangia (não entender nada)

É preciso acrescentar a variedade de provérbios que servem para aproximar o aluno da

¹³ Todas as receitas estão no Anexo 7.

cultura de um povo e que o livro didático não explora:

Chi è svelto a mangiare è svelto a lavorare

(Quem é esperto o demonstra em tudo)

Chi non mangia ha già mangiato

(recusar a comida)

L'appetito viene mangiando

(Quem mais tem mais quer)

O mangia questa minestra o salti questa finestra

(não há uma terceira opção)

Essa estratégia poderia ser usada com outras palavras do vocabulário das receitas, como *vino, acqua, pesce*. O aluno pesquisaria em dicionários expressões e provérbios e depois compararia com as de seus colegas, para ver se o significado encontrado por ele é ou não o mesmo.

Isso deve ser feito para que o aluno amplie seu vocabulário. Apresentar simplesmente uma receita e dizer: "Gostaram? Agora vocês podem

tentar fazê-la. As palavras desconhecidas devem ser pesquisadas num dicionário" pode não resultar em nada e, geralmente, a receita é esquecida ou ignorada pelo aluno.

O livro didático mostra, por exemplo, através de ilustrações, o vinho italiano, mas não comenta a variedade e quantidade de produção. A Itália produz vinho dos Alpes à Sicília, todos famosos: os tintos, os brancos, os rosados, os secos ou meio-secos, ou os de sobremesa. Estes exemplos, extraídos do livro *Bravo!* (p.386), comprovam o que foi dito:

▷ *Rispondete secondo il modelo:*

Che ne dici? Prendo il Valpolicella?

*No, è meglio che tu prenda (il Sangiovese)
il Sangiovese.*

1. *Che ne dici? Prendo il Lambrusco?*

_____ (il Barbera)

2. *Che ne dici? Prendo il Frascati?*

_____ (l'Orvieto)

3. *Che ne dici? Prendo il Chianti?*

_____ (il Verdicchio)

O mesmo acontece no livro *In Italiano* (p.132), sobre o vinho:



gli aperitivi

O autor diz, ainda:

È importante ricordare che sulla tavola italiana non manca il vino, economico ed ottimo, e il pane.

Ele fala do vinho como se estivesse falando da água. Na Itália, a tradição do vinho é muito forte. Devemos ressaltar sua importância, através dos tempos, sua origem e o que dizem os escritores na voz de suas personagens, em seus livros.

Nesse sentido, artigos sobre o vinho podem ser mais produtivos que ilustrações de garrafas:

IL TEMPO

La salute viene dal vino consumato in giuste dosi

Trattando in Sardegna il tema "L'alcool e l'uomo", i clinici hanno affermato che la bevanda giova all'organismo - importanza dei cibi genuini

NOSTRO SERVIZIO PARTICOLARE

La Maddalena, ottobre

Siamo andati a Ierzu, in Sardegna, in occasione dell'ottavo Symposium di informazione dietologica dove hanno positivamente illustrato il tema "L'alcool e l'uomo", affermando che la salute può venire dal vino, più che dai farmaci, quando se ne faccia giusto uso. Il Symposium ha trovato la sua sede nella Cantina sociale, un complesso di edifici grande come un transatlantico, dove si produce e si imbottiglia il miglior vino dell'Isola (...)

Seria interessante que o aluno discutisse em sala de aula sobre a origem e a tradição do vinho no Brasil, tentando aproximá-lo, deste modo, a uma realidade mais próxima, antes de inserir os textos italianos.

No Brasil, a cultura sistemática da vinha surgiu no final do século XIX, nas encostas do planalto gaúcho, por iniciativa dos primeiros imigrantes italianos que lá se fixaram, procedentes de Vicenza. Quase na mesma época, essa cultura se desenvolveu no sul de Santa Catarina, também por colonos italianos. Devemos lembrar-nos de que hoje Caxias, Flores da Cunha e Bento Gonçalves são os centros principais do chamado polígono do vinho, no Rio Grande do Sul (Mirador, 1992:11450).

No livro *Conversazioni in Sicilia* (Vitorini, 1966), texto que poderia ser trabalhado no curso de língua italiana, o símbolo da água contrapõe-se ao do vinho, símbolo regressivo, que, há séculos, é o refúgio de homens que vivem na desesperança, para esquecer seus sofrimentos. Os dois capítulos escolhidos são exemplares e ritmados na cantiga dos bêbados (Devoto, 1979).

Vejamos algumas expressões relativas ao vinho, extraídas dos capítulos XXXVIII-XXXIX (p.145-152):

(...) *qui possiamo fare altro che citare le espressioni*

relative al "vino", senza cogliere la contrapposizione simbolica con l'acqua viva e il clima ipnotico della pagina:

... Vino... Ecco il vino... e dal suolo, dai mari, dall'oscura volta, sgorgava odore secolare di vino accumulato sul vino. Tutto il passato del vino nell'uomo era presente intorno a noi... versò vino... e sotto la volta cupa non vi era che il vino ignudo attraverso i secoli, e uomini ignudi in tutto il passato del vino, tanto nudo di vino, era il nano delle miniere di vino... erano mestamente ignudi nella matrice di nudità del vino... gridò l'impudico nano del vino... stavano insieme nel nudo sepolcro del vino... egli troneggiava in quel sottoterra del vino... abitava in quella sua conquista oltremontana, nel vino... non osava più inoltrarmi nella squallida nudità senza terra del vino... non potevo berlo... sentivo che non era una cosa viva spremuta dall'estate e dalla terra, ma triste, triste cosa fantasma spremuta dalle caverne dei secoli... Generazioni e generazioni avevano bevuto, avevano versato il loro dolore nel vino, cercato nel vino la nudità, e una generazione beveva dall'altra, dalla nudità di squallido vino delle altre passate, e da tutto il dolore versato... E giacque nella matrice del vino, e fu ignudo in beato sonno... fu il ridente addormentato antico che dorme attraverso i secoli dell'uomo, padre Noè del vino... non era in questo che avrei voluto credere(...)

O texto que o livro *Insieme* (p.90) nos apresenta, com algumas ilustrações, nada diz sobre o vinho da Itália:

□ **TRA L'UOMO E IL VINO UN RAPPORTO D'AMORE**

Come nasce, dove nasce.

Non è una "cosa" il vino. È una creatura, ed ha la sua storia. La vite va piantata per tre quattro anni prima che inizi a dare frutti. Il terreno e il clima hanno fondamentale importanza per lo sviluppo delle piante, la maturazione e la qualità delle uve. La vendemmia, che deve avvenire nel preciso momento in cui i grappoli sono nel pieno splendore, turgidi di succo, è momento di festa e di gioia. Per bene vinificare ci vogliono, certamente, il lavoro e la tecnica dell'uomo, ma soprattutto sono necessari la sua attenzione e il suo amore. Tra chi fa il vino (sia esso il singolo contadino nel suo piccolo podere, sia la moderna azienda con i suoi tanti vignaioli) e il vino stesso c'è un continuo costante rapporto: appunto, un rapporto d'amore. L'uomo infatti deve essere attento a seguire ed aiutare la natura, senza però forzarla. Ha quasi duemila anni la sentenza di Columella, ed è sempre valida: "I vini di qualità non hanno bisogno di aggiunte e modifiche, devono essere fatti naturalmente e senza artifici". Ieri come oggi e come sempre.

OCCHIO ALLE PAROLE!

<i>la vite</i>	<i>l'uva</i>
<i>il melo</i>	<i>la mela</i>
<i>il pesco</i>	<i>la pesca</i>
<i>il banano</i>	<i>la banana</i>
<i>il ciliegio</i>	<i>la ciliegia</i>
<i>il noce</i>	<i>la noce</i>

É um texto despersonalizado; seu conteúdo poderia adaptar-se a qualquer parte do mundo.

O livro *Comunicare Subito*¹⁴ faz referência aos diversos pratos italianos, sem citar qualquer bebida, alcoólica ou não.

O vinho foi refúgio de muitas personagens de livros, como em *Promessi sposi* (Manzoni, 1949:31):

- *Misericordia. Cos'ha, signor padrone?*
- *Niente, niente, risponde don Abbondio, lasciandosi andar tutto ansante sul suo seggiolone...*
- *Come, niente?*
- *Ohimè tacete, e non apparecchiate altro: datemi un bicchiere del mio vino ...*
- *Date qui, date qui - disse don Abbondio, prendendole il bicchiere... e voltando poi in fretta, come se fosse una medicina. (cap.I, p.31)*

A personagem, desesperada e preocupada com o encontro de dois vilões que a ameaçaram de morte, vê como única saída, no momento, beber um pouco de vinho, que, para ela, seria um remédio, um tranquilizante.

¹⁴ Veja texto na p.247.

Um trecho, extraído do livro *Il Nome Della Rosa* (Eco, 1983:102), mostra-nos como o vinho faz parte do cotidiano dos monges da Abadia, mas que o tomam com moderação porque os levaria à abjuração:

L'Abate celebrava le qualità del suo olio o del suo vino... Non si possono persuadere ai monaci a non bere, che, almeno non bevano sino alla sazietà, perché il vino spinge all'apostasia... Insomma, si bevette senza esagerare ma non senza gusto.

Estas duas passagens demonstram-nos como o vinho influencia as reações das pessoas, como uma bebida afrodisíaca. Esse tema deve ser abordado dentro de um contexto diferente dos apresentados pelos livros didáticos, que o fazem através de um mero diálogo, em um restaurante.

Desde os tempos mais remotos, o vinho tem sido louvado por famosos poetas, como Virgílio ou Salomão que o elogiou no *Cântico dos Cânticos*; na Bíblia, foi considerado como um dom de Deus. Na antigüidade cristã e em toda a Idade Média, o vinho tinto era o preferido, como ainda hoje o é no oriente.

A origem do vinho está cercada de lendas e mitos que, a partir do episódio bíblico da

embriaguez de Noé, chega aos tempos heróicos da Grécia, quando Dionísio (Baco, para os romanos), deus do vinho, teria ensinado aos gregos, por intermédio de Deucalião, as técnicas da viticultura (Mirador, 1992:11446).

Os livros didáticos usam, ainda no tema da alimentação, a palavra *menú*, forma italianizada do francês *menu*, adjetivo substantivado que corresponde a *minuto* em italiano. No entanto, existe uma palavra italiana que poderia muito bem substituir *menu*: é *lista*. Mas, desde o século passado, os italianos usam a palavra francesa e dificilmente a trocariam por outra.

Os alunos, contudo, perguntam a razão de não se usar a palavra *lista*. Seria um momento adequado para explicar a origem da palavra *menù* e não deixar o aluno sem resposta. Além disso, o professor poderia aproveitar a oportunidade para uma discussão aberta a fim de que o aluno pudesse aprofundar-se no léxico da nova língua.

O livro *Bravo!* (p.397) criou duas situações para os alunos fazerem uma dramatização: trata-se

de uma conversa entre dois estudantes, em um restaurante; ao lado, colocou um *menù* que os rapazes consultam. Não faz alusão à origem da palavra, o que é importantíssimo ao ensino do italiano como língua estrangeira, pois se trata de uma forma italianizada.

▷ *Lavorando in coppia, dramatizzate le seguenti situazioni (il menu può esservi di aiuto):*

SITUAZIONE 1

A: Lei è al ristorante con un amico.

Vuole mangiare qualcosa di speciale. Chieda un consiglio all'amico.

B: Lei è l'amico. Guardando il menù, consigli allo studente A un primo piatto.

SITUAZIONE 2

A: L'amico Le chiede di indicargli un secondo leggero. Cerchi nel menù il piatto giusto e glielo consigli.

B: Lei non è sicuro che quel piatto sia veramente leggero. Spieghi perchè e ne cerchi un altro.

O manual *In Italiano* (p.131) não usa a palavra *menù*, mas apenas apresenta uma relação dos vinhos, entradas, refeições e doces do Restaurante do Hotel Orifone di Perugia:

Il ristorante dell'Hotel Orifone di Perugia

I vini:

*all'insegna della cucina umbra ha
preparato*

Il tavolo dell'antipasti con

*Grechetto dell'Umbria
delle Cantine Caprai*

*Prosciutto, capocollo e torta sul testo
Crostoni alla perugina
Bruschetta e olive all'arancia*

*Rosato dei Colli Aلتotiberini
delle Cantine Poldori*

*Umbricelli ai funghi ed i bosco
e l'impastojata*

*Sagrantino di Montefalco 1981
delle Cantine Benincasa*

*Stracotto di manzo al Sagrantino
sedani di Trevi alla parmigiana
lenticchie del Castelluccio*

*Vinsanto
delle Cantine Lungarotti*

Amaro Franceseano

Il carrello dei dolci con

*Zuppa inglese, Brustengolo
Serpentone delle monache
Torcolo di S. Costanzo
Fave dei morti*

...

*Frutta di stagione
Caffè*

"Attraverso un Paese e la sua cucina"

Um outro termo que poderia substituir menù
é carta, que aparece numa expressão comum mangiare
alla carta, isto é, escolhendo os pratos que a

carta oferece. Mas essa é também uma expressão de origem francesa.

O livro *Insieme* (p.77) apresenta um cardápio do dia, em que usa a palavra *menù*, sem contudo explicar sua origem.

Menù del giorno

<i>Antipasti</i>	<i>Secondi piatti:</i>	<i>Formaggio:</i>
<i>Prosciutto e melone</i>	<i>Petto di pollo alla milanese</i>	<i>Formaggi toscani</i>
<i>Prosciutto e fichi</i>	<i>Arrosti di vitello al forno</i>	<i>(porzione)</i>
<i>Antipasti misti</i>	<i>Bistecca alla fiorentina</i>	
<i>Frutti di mare</i>	<i>Frittura di pesce</i>	
<i>Antipasto di pesce</i>	<i>Aragoste alla griglia</i>	<i>Frutta:</i>
		<i>Frutta mista di stagione</i>
		<i>Macedonia</i>
	<i>Contorni:</i>	<i>Fragole alla panna</i>
<i>Primi piatti:</i>	<i>Insalata mista di stagione</i>	<i>Pesche al vino passito</i>
<i>Spaghetti alla napoletana</i>	<i>Zucchini al parmigiano</i>	
<i>Spaghetti alla veneziana</i>	<i>Verdure miste</i>	
<i>Risotto alla milanese</i>	<i>Carote al forno</i>	<i>Dolce:</i>
<i>Tagliatelle alla bolognese</i>	<i>Patatine al forno al rosmarino</i>	<i>Torta gelato</i>
<i>Tortelloni alla panna</i>		<i>Crema al cioccolato</i>
<i>Lasagne alla siciliana</i>		<i>Budino</i>
	VINI	
	BIRRA	
	ARANCIATA	
	ACQUA MINERALE	

O aluno deveria aprender que há, no italiano, como no português, palavras de origem

francesa, alemã, inglesa, muito utilizadas no dia-a-dia.

O livro *Uno* (p.137) também apresenta um *menù* de restaurante, sem trabalhar com o texto, não acrescentando nada à aprendizagem. Se fôssemos à Itália, esse cardápio não nos seria de grande ajuda. Em muitos países, os cardápios vêm com a tradução ao lado de cada prato. Vejamos a ilustração na página seguinte.

Acreditamos que nesse nosso estudo sobre o conteúdo dos temas pudemos demonstrar que o significado real está oculto e disfarçado no texto didático.

O livro didático deve ter papel importante no processo pedagógico em sala de aula, como instrumento de ensino. O aluno, acostumado na sua vida escolar a ter um manual didático em mãos, pretende encontrar na universidade esse auxiliar. No entanto, esse hábito pode afastá-lo das leituras, das pesquisas pessoais. Por isso, ler um verdadeiro texto literário na língua original

transforma-se para o universitário numa tarefa árdua e difícil.

A leitura de textos originais em língua estrangeira serve para transmitir a norma culta; conservar e defender o padrão elevado da língua de que a literatura é guardiã; transmitir conhecimentos, valores e incutir o bom gosto; pôr o estudante em contato com problemas significativos, que podem ser também problemas de sua realidade existencial; e estimular o desejo de aprender e de melhorar.

O texto didático é aqui considerado como o produto de um discurso, produção de uma indústria cultural.

Estamos tentando mostrar aqui a existência de uma tomada de consciência daquilo que está oculto e que somente se torna visível através da compreensão. O verdadeiro significado do livro didático mantém-se oculto e desvela-se apenas pela inteligibilidade.

Todo professor, por adotar um livro ou por produzir ou selecionar seus textos, transforma-se, necessariamente, num co-responsável pelo ensino da

língua estrangeira, neste caso, o italiano. Ele deve preparar o estudante à compreensão e à produção de textos. Mas, como o aluno brasileiro do curso secundário está em geral despreparado em sua língua materna, transfere essas dificuldades para a língua estrangeira. Esse despreparo, principalmente quanto à emissão de mensagens escritas, levou as autoridades a incluírem redação no vestibular.

O professor de língua estrangeira na universidade não apenas ensina a nova língua, mas precisa modificar vícios de comodismos no aluno, acostumado a ter tudo pronto, desde a apostila até os livros fotocopiados. A postura desse aluno em sala de aula teria que ser repensada, pois deve tornar-se ativo, participante e criativo. E para isso deve ser estimulado pelo professor.

As atividades em sala devem ser variadas, com diferentes tipos de textos. Não apenas permitir, mas exigir a participação constante do aluno, provocando debates, fazendo transposições da realidade da língua em estudo para a realidade do aluno. Os conteúdos dos cursos não podem ser

repetitivos, mas devem ser sempre renovados e atualizados.

O livro didático deve levar os alunos a raciocinarem sobre os fatos nele contidos; caso contrário, ele apenas vai automatizar e empobrecer o estudante.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

A complexa situação linguística italiana obriga a quem ensina o italiano a servir-se da norma como ponto de partida, pois precisa de um apoio teórico para tecer as bases do ensino. O que tentaram até agora os autores dos livros didáticos foi evitar, justamente, a normalização e não conseguem colocar o aluno diante dos problemas linguísticos do italiano, nem ensinar essa língua em relação direta com os problemas que o sistema da própria língua materna impõe.

O ensino do italiano na universidade, como língua estrangeira, concebe seu estudo como o de uma língua de cultura. Os alunos querem, entretanto, adquirir uma habilidade passiva da língua para poderem compreender textos literários ou textos críticos, não renunciando a uma competência oral que lhe permita usufruir de um certo grau de comunicação. É, então, necessário concentrar o ensino do italiano sobre um duplo aspecto: o da língua escrita e o da língua oral.

É evidente que a língua serve para a comunicação. Mas, até que ponto um estudante estrangeiro consegue comunicar-se com os italianos das diversas regiões da Itália, se, na base da sua aprendizagem, há unicamente uma norma? Julgamos que o ensino deve ser mais adequado à realidade, quer dizer, ensinar o italiano, distinguindo as variedades regionais existentes.

O que é importante em tais cursos, de fato, não é desenvolver nos estudantes condições que os levem a enfrentar situações de comunicação previsíveis, mas fazer com que adquiram o sentido da potencialidade semântica da língua e sua importância nos vários níveis do discurso.

Os manuais para o ensino do italiano são, geralmente, baseados numa gramática de nível frásico. Dão pouca ou nenhuma atenção aos elementos gramaticais de coesão textual, como, por exemplo, os elementos anafóricos, as antíteses, ou a análise textual, na questão dos temas (vida, morte, amor, ódio), do conceito da ideologia (o aspecto ideológico típico de uma sociedade em uma determinada época).

Uma elaboração semântica dos objetivos de um curso junto à sistemática da introdução dos aspectos gramaticais da língua alvo seria o ideal. Isso implicaria uma reestruturação dos cursos oferecidos nas universidades, revendo, para isso, o currículo, aumentando a carga horária.

O aluno teria que passar simultaneamente por vários estágios específicos, nos quais seriam abordados temas do ponto de vista fonológico, semântico ou morfossintático, em diferentes níveis de leitura e de escrita. Deste modo, conseguiríamos, no final do curso, fazer com que o aluno adquirisse um bom nível de conhecimento da língua.

Já tivemos ocasião de mostrar como o livro didático é uma mercadoria produzida pela indústria cultural: caracterizada por uma homogeneidade, mediocridade e rotina, pela repetição dos mesmos exercícios. Essa indústria fabrica livros didáticos programados para serem substituídos imediatamente por novos livros.

Isso significa que os professores de língua estrangeira são meros consumidores de produtos

alheios. No entanto, eles é que deveriam promover os avanços na metodologia, pois estão aptos a explorar, por si mesmos, e com competência, as possibilidades de um enfoque do ensino, de acordo com seus objetivos. É o professor que está, dia após dia, na sala de aula e conhece as dificuldades dos alunos.

A análise sociolinguística que fizemos apontou falhas do ponto de vista da abordagem dos temas, dos passos nas unidades, e da não-correspondência com a realidade do nosso estudante universitário.

O ideal seria, então, que o professor elaborasse seus próprios textos, seguindo os objetivos do curso.

Acreditamos ser tarefa do professor de língua estrangeira estimular o aluno a superar o bloqueio (quando se defronta com um novo sistema linguístico) mediante um trabalho de desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita, por meio de diversas estratégias.

Pudemos verificar, também, que a elaboração de um texto por um dos alunos da USP foi feita

seguindo a ordem sequencial das informações do texto, e que demonstrou, através dos dados de seu processo, não só tê-lo entendido perfeitamente, como também conseguiu elaborar um novo.

É através de um trabalho de leitura e análise de textos em italiano, discutidos entre professor e alunos, em classe, que estes terão condições de desenvolver a competência da leitura e da escrita.

É tarefa do professor determinar se os temas dos manuais didáticos são ou não ultrapassados, ou se são ou não demasiado rígidos em seus juízos de valor, dominados ou não por um discurso de poder.

Sugerimos algumas possibilidades que poderiam ser exploradas, deixando em aberto outros possíveis estudos sociolinguísticos do livro didático.

Um dos aspectos da Sociolinguística que poderíamos sugerir como tema que daria continuidade a este trabalho seria o complicado mecanismo de seleção dos pronomes allocutivi (tu,

voi, lei, loro). É importante que os estudantes conheçam a história sincrônica e diacrônica desses pronomes, para entenderem seu emprego nos textos literários clássicos, diferente do seu uso atual. Por exemplo, Manzoni (1949) usa-os diferentemente, de acordo com o grau de superioridade e inferioridade dos interlocutores, quanto à sua cultura e nível social.

Esperamos que este trabalho torne os leitores e usuários de manuais mais críticos e exigentes.

Atualmente, o livro didático é importante para a grande maioria dos professores, porque o processo de aprendizagem gira em torno dele e os professores sentir-se-iam desorientados sem a utilização do mesmo, já que lhes falta tempo para preparar seus próprios livros.

O livro didático foi muito criticado em todas as áreas, principalmente os destinados a alunos de primeiro grau no Brasil.

Não pretendemos negar a sua validade, ou não, nos cursos de línguas estrangeiras. O importante é não aferrar-se a ele de tal modo que

não o possamos analisar, distinguindo os aspectos positivos e negativos e refletir criticamente sobre a realidade.

Não foi nosso propósito fornecer uma série de respostas precisas, (e muito menos de esgotá-las), para todas as questões relativas à teoria e à prática do ensino de língua estrangeira.

Procuramos investigar sistematicamente as idéias que sustentam a prática docente. Se elas estimularem os professores a examinar as possibilidades teóricas de outras idéias, então, teremos atingido nosso propósito.

ANEXOS

ANEXO 1**QUESTIONÁRIO**

1. O que você acha de aprender uma língua estrangeira nos cursos de graduação através do livro didático?

2. Você acha o livro didático criativo?

3. Em que momento você se sente desiludido no seu uso?

ANEXO 2

Elogio e compianto dell'Inghilterra

L'Inghilterra è bella e malinconica. Io non conosco, a dire il vero, molti paesi; ma mi è nato il sospetto che sia, l'Inghilterra, il più malinconico paese del mondo.

È un paese altamente civile. Vi si vedono risolti con grande saggezza i problemi più essenziali del vivere, quali l'infermità, la vecchiaia, la disoccupazione, le tasse.

È un paese che sa avere, credo, un buon governo, e questo si avverte nei minimi particolari della vita giornaliera.

È un paese dove regna il massimo rispetto, e la massima volontà di rispetto, per il prossimo.

È un paese che si è dimostrato sempre pronto ad accogliere gli stranieri, le popolazioni più diverse, e, credo, non li opprime.

È un paese dove si sanno costruire le case. Il desiderio dell'uomo di godere d'una piccola casa, solo per sé e per la sua famiglia, col giardino che lui stesso può coltivare, è considerato legittimo, e le città sono dunque composte di questa sorta di piccole case.

Anche le case più modeste possono avere, all'esterno, una parvenza di grazia.

È una città grande come Londra, mostruosamente immensa, è però combinata in modo che questa grandezza non si avverte e non pesa. L'occhio non si smarrisce nella sua grandezza, ma viene attratto e ingan-

ANEXO 2

nato dalle piccole strade, dalle piccole case, dai verdi parchi.

I parchi si aprono nella città come laghi, a riposare lo sguardo, a dargli refrigerio e liberazione, a lavarlo dalla fuliggine.

Perché dovunque la città non è verde, è subito avvolta in una fitta coltre fuliginosa, e odora come odorano le stazioni, di vecchi treni, di carbone e di polvere.

Le stazioni sono il punto dove l'Inghilterra è più scopertamente tetra. Vi si accumulano rottami di ferro, detriti di carbone, aggrovigliate e rugginose cattede di binari in disuso. Le circondano desolati orti di cavoli, con povere camiciole stese, e baracche tutte rappezzate al pari di biancheria vecchia.

Pure assai tetra è la periferia di Londra, dove le strade di cassette uguali si moltiplicano e si prolungano fino alla vertigine.

Uguale vertigine proviamo a vedere qui a Londra certe vetrine di negozi, piene stipate di scarpe tutte simili, con la punta aguzza e i tacchi a spillo. Scarpe, che fanno male i piedi solo a guardarle. O vetrine stipate, traboccanti di biancheria da donna, così stipate da far sparire la voglia di comperare sottovesti o calze, tanto ne hai pieni gli occhi. A guardare tale abbondanza, nasce la sensazione di non aver bisogno di nulla, e un disgusto di calze e sottovesti, che sembra debba durare per sempre.

Contro le mura di mattoni rossi delle piccole case, si stagliano le foglioline verdi degli alberi, piccole, di un verde tenero, un delicato ricamo di foglie.

Di tratto in tratto s'affaccia sulla strada un albero fiorito, di un rosa tenero o vivacemente acceso, bello a vedersi, gentile adornamento della strada. Tuttavia

ANEXO 2

si sente, guardandolo, che non è là per caso, ma per calcolo, in obbedienza a un preciso disegno. E il fatto che sia là non per caso, ma in obbedienza a un preciso disegno, rattrista la sua bellezza.

Un albero fiorito, in Italia, sulla strada d'una città, sarebbe d'una sorprendente letizia. Sarebbe là per caso, scaturito dall'allegria della terra, e non già per il calcolo d'una volontà determinata.

A Londra, in questa città nera e grigia, l'uomo ha posto, con precisa determinazione, qualche colore. Si può incontrare a un tratto un portoncino azzurro, o rosa, o rosso, tra i suoi neri fratelli. Passano, nell'aria grigia, gli autobus dipinti di un vivo rosso. Sono colori che altrove sarebbero allegri, ma qui non sono allegri, imbrigliati¹ da una precisa e determinata intenzione, triste e smorto sorriso di chi non sa sorridere.

E rossi sono i carri dei pompieri, che non hanno uno strido di sirena, ma un dolce tintinnio di campane.

L'Inghilterra non è mai volgare. È conformista², ma non volgare. Non è mai sguaiata, essendo triste. La volgarità scaturisce dalla sguaiataggine e dalla prepotenza. Scaturisce, anche, dall'estro, dalla fantasia.

Crediamo di veder affiorare, a volte, la volgarità, nella voce chioccia o nel riso stridulo di una donna, nei colori violenti del suo trucco, o nei suoi capelli di stoppa. Ma ci accorgiamo subito che ovunque, in questo paese, la volgarità è schiantata dalla malinconia.

Gl'inglesi mancano di fantasia. Si vestono tutti allo stesso modo. Le donne che si vedono per strada hanno tutte il medesimo impermeabile di cellofane, tra-

1. *imbrigliati*: trattenuti e dominati.

2. *conformista*: il conformismo è tendenza ad attenersi alle opinioni prevalenti, in politica, in religione, e nel costume.

ANEXO 2

sparente e caramellato¹, simile alle tende dei bagni, alle tovaglie dei ristoranti. Hanno tutte, infilato al braccio, un canestro di vimini. Gli uomini d'affari portano l'uniforme che sappiamo, la bombetta nera, i pantaloni a righe, e l'ombrello. Gli artisti del quartiere di Chelsea, e gli studenti con sogni d'arte, di bohème² e di vita dissipata, hanno barbe rossicce, incolte, tagliate in tondo, e giacche a quadri con le tasche sformate. Le ragazze di questo tipo vestono attillati pantaloni neri, maglioni accellati e scarpe, nella pioggia, bianche.

I giovani credono, vestendosi a questo modo, di affermare come a voce alta la propria situazione libera, sgretolata, anticonformista, l'originalità e l'estro del proprio pensiero. Non si accorgono, tuttavia, che la strada ospita migliaia di personaggi perfettamente identici a loro, con la medesima capigliatura, la medesima espressione di ingenua sfida sul viso, le medesime scarpe.

Gl'inglesi mancano di fantasia: pure mostrano fantasia in due cose, due sole. I vestiti da sera delle vecchie signore, e i caffè.

Le vecchie signore portano, per la sera, i vestiti più strani. E si tingono il viso di rosa e di giallo, senza risparmio. Si trasformano, da quieti passerotti, in pavoni e fagiani lussureggianti.

Non suscitano, attorno a sé, alcuno stupore. Il popolo inglese, d'altronde, non conosce stupore. Mai volta il capo a guardare il suo prossimo, per la strada.

Anche nei caffè, nei ristoranti, l'Inghilterra esplica il suo estro. Suole dargli nomi stranieri, per render-

1. *caramellato*: lucido, come non lucide le caramelle.

2. *bohème*: parola francese che significa, letteralmente, vita da zingari; ma è usata anche a indicare una vita «da artisti», cioè vagabonda ed estrosa.

ANEXO 2

li piú attraenti: «Pustza»¹, «Chez nous»², «Roma», «Le Alpi». Vi si vedono, attraverso le vetrate, esili pianticelle rampicanti, lumini cinesi, picchi aguzzi di rocce, azzurrità di ghiacciai. O vi si vedono teschi, ossa incrociate, pareti nere, tappeti neri, mortuarie candele, e vi regna, essendo spesso deserti, un luttuoso silenzio.

L'Inghilterra, non essendo affatto contenta di sé, si studia di vestire le piume del fascino forestiero, o cerca il brivido d'una seduzione funeraria.

D'altronde le bevande e i cibi che si trovano all'interno di queste pustze, di queste Alpi, di questi sepolcri, hanno lo stesso, miserando sapore. La fantasia non ha raggiunto le bevande e i cibi, è rimasta impigliata nei cortinaggi, nei tappeti, nei lumi.

Gl'inglesi, per solito, non mostrano stupore. Se a uno accade di svenire per strada, è tutto previsto. Nel giro di pochi secondi gli vien trovata una seggiola, un bicchier d'acqua, e un'infermiera in divisa.

Son previsti gli svenimenti, e attorno all'infornuto tutto si muove prontamente, automaticamente, per prestare soccorso.

Si stupiscono invece profondamente gl'inglesi quando, al ristorante, chiediamo un po' d'acqua. Essi non bevono acqua, perennemente disselati da infinite tazze di tè. Non assaggiano vino, né toccano acqua. Perciò fa richiesta d'un bicchiere d'acqua li disorienta, quel bicchiere d'acqua così sollecito a giungere quando accade di svenire per strada.

Infine lo portano, un piccolo bicchiere con poca acqua tiepida, su un vassoio, e con un cucchiaino.

Forse hanno ragione di camuffare i caffè, i ristoran-

1. Pustza: parola ungherese che significa «steppe».

2. Chez nous: in francese: «da noi».

ANEXO 2

ti, sotto fogge straniere. Perché quando questi luoghi sono dichiaratamente inglesi, vi regna allora una così squallida disperazione, da ispirare a chi entra idee di suicidio.

Mi sono spesso chiesta quale sia il motivo, nei caffè inglesi, d'una tale desolazione. Essa deriva, forse, dalla desolazione dei rapporti sociali. Qualunque luogo dove gl'inglesi si radunano per discorrere, trapela malinconia. Non c'è difatti nulla di più triste al mondo d'una conversazione inglese, sempre assorta a non sfiorare nulla d'essenziale, ma a fermarsi in superficie. Per non offendere il prossimo, penetrando nella sua intimità, che è sacra, la conversazione inglese ronzia su argomenti di estrema noia per tutti, purché siano senza pericolo.

Gl'inglesi sono un popolo totalmente privo di cinismo. Essi sono, in fondo, sempre seri, al di là delle loro risate che scoppiano subitaneamente, e s'infrangono sorde, senza eco. Credono ancora in certi valori essenziali che, dovunque altrove, sono stati dimenticati, nella serietà del lavoro, dello studio, della fedeltà a se stessi, agli amici, alla parola data.

La civiltà, il rispetto del prossimo, il buon governo, il saper pensare e provvedere alle esigenze dell'uomo, il prestargli assistenza nella vecchiaia e nell'infirmità, tutto questo è certamente il frutto di un'antica, profonda intelligenza. Pure questa intelligenza non è visibile o sensibile in alcun modo nella gente che passa per la strada. Non se ne scorge traccia, guardandosi attorno. Discorrendo, per caso, col primo che passa, invano aspetteremo parole di umana sapienza.

1. cinismo: indifferenza; beffardo disprezzo.

ANEXO 2

Quando entriamo in un negozio, la commessa ci accoglie con le parole «Can I help you»¹. Ma si tratta di mere parole. Essa si rivela immediatamente del tutto inabile ad aiutarci, e per nulla disposta a tentare di farlo. Non traluce in lei alcuna volontà di stabilire con noi un'intesa, di collaborare con noi, alcuna volontà di accontentarci. Nel cercare quello che desideriamo, essa non spinge il suo sguardo due centimetri oltre il suo naso.

Le commesse inglesi sono le più stupide commesse del mondo.

È una stupidità, tuttavia, dove è del tutto assente il cinismo, l'insolenza, la prepotenza, il disprezzo. È una stupidità del tutto priva di volgarità. Essa non è per nulla ignobile, e perciò non offende. Gli occhi delle commesse inglesi hanno la vuota, attonita fissità che hanno, sulle sconfiniate praterie, gli occhi delle pecore.

Quando usciamo dal negozio, l'occhio della commessa ci segue, attonito, vuoto, senza aver formulato su di noi nessuna specie di giudizio, nessun pensiero. È un occhio che ci dimentica subito, non appena lasciamo il brevissimo raggio della sua iride.

Così, se per caso accade d'incontrare una commessa meno stupida, ci sentiamo disposti a comprare l'intero negozio, per la meraviglia.

L'Italia è un paese pronto a piegarsi ai peggiori governi. È un paese dove tutto funziona male, come si sa. È un paese dove regna il disordine, il cinismo, l'incompetenza, la confusione. E tuttavia, per le strade, si sente circolare l'intelligenza, come un vivido sangue.

È un'intelligenza che, evidentemente, non serve a

¹ *Can I help you*: in inglese: vi posso aiutare, vi posso essere utile.

ANEXO 2

nulla. Essa non è spesa a beneficio di alcuna istituzione che possa migliorare di un poco la condizione umana. Tuttavia scalda il cuore e lo consola, se pure si tratta d'un'ingannevole, e forse insensato, conforto.

In Inghilterra l'intelligenza si traduce nelle opere, ma se la cerchiamo attorno a noi per la strada, fra la gente che passa, non ne troviamo un solo barlume, e questo, certo stupidamente e ingiustamente, ci sembra una privazione, e ci fa ammalare di malinconia.

La malinconia inglese ci contagia prontamente. È una malinconia pecorina, attonita, una sorta di vuoto sbigottimento, sul quale in superficie aleggiano i discorsi sul tempo, sulle stagioni, su tutte le cose di cui si può parlare a lungo senza andare in profondo, senza offendere e senza essere offesi, un lungo e lieve ronzio di zanzara.

Il popolo inglese appare tuttavia consapevole, in qualche modo, della propria tristezza, della tristezza che ispira agli stranieri il loro paese. Con gli stranieri, ha l'aria di scusarsene, e appare perennemente ansioso di andarsene via. Vive qui come in un eterno esilio, sognando altri cieli.

Mi stupisce sempre come in Italia, chi ha figli adolescenti, non sogna che di mandarli in Inghilterra nelle vacanze d'estate. Soprattutto se si tratta di ragazzi che stanno attraversando, come sovente avviene nell'adolescenza, un periodo di timidezza, di misantropia¹, di musoneria, di scontroosità. I genitori italiani pensano all'Inghilterra come a uno specifico rimedio contro questi mali. In verità, in Inghilterra non si compie mai nessuno scatto. È un paese dove si resta assolutamente quello che si è.

1. *misantropia*: sentimento di odio per l'umanità.

ANEXO 2

Chi è timido, rimane timido, e chi è misantropo, resta misantropo. In più, sulla timidezza e misantropia iniziale, dilaga ancora la grande, sconfinata malinconia inglese, come una prateria sconfinata dove si perdono gli occhi.

Inoltre, i genitori sperano invano che i loro figli in quei soggiorni estivi imparino l'inglese, lingua difficilissima ad impararsi, che pochissimi stranieri sanno, e che ogni inglese parla a modo suo.

L'Inghilterra è un paese dove si resta assolutamente quello che si è. L'anima non compie il più piccolo scatto. Resta là, immobile, immutata, protetta da un clima dolce, temperato, umido, senza sbalzi di stagioni, allo stesso modo come vi resta immutata in ogni stagione l'erba verde dei prati, che non sarebbe possibile pensare più verde: che mai punge il morso del gelo, mai divora il sole. L'anima non si libera dei suoi vizi, e neppure ne assume di nuovi. Allo stesso modo dell'erba, l'anima si culla in silenzio nella sua verdeggiantissima solitudine, abbeverata da una tiepida pioggia.

Vi sono bellissime cattedrali. Non strette fra case e botteghe, ma spazianti su prati verdi. Vi sono bellissimi cimiteri, semplici pietre scritte, sparse nell'erba in una profonda pace, ai piedi delle cattedrali. Non le difende alcun muro, esse sono là, in perpetua intimità con la vita, eppure immerse in una pace suprema.

Nel paese della malinconia, il pensiero è sempre rivolto alla morte. Non teme la morte, assomigliando l'ombra della morte alla vasta ombra degli alberi, al silenzio che è già presente nell'anima, perduta nel suo verde sonno.

ANEXO 3

Capretto arrosto alla siciliana

tempo: 1 ora e mezza

difficoltà: nessuna

calorie per 100g: 570

vino consigliato:

Merlot (Trentino)

Sangiovese d'Aprilia (Lazio)

Corvo Rosso (Sicilia)

Tagliate a pezzi piuttosto grossi un caprettino, o acquistate due chili di capretto a pezzi, scegliendo parti carnose. In una larga teglia da forno ponete olio e cipolla tritata, l'aglio, qualche grano di pepe e foglie di alloro. A freddo ponete i pezzi di capretto nella teglia, irrorateli ancora con un po' di olio e ponete nel forno a 180 . Quando il capretto inizia a prendere colore, girate i pezzi, fate colorire bene anche dall'altra parte e poi spruzzate con vino bianco mescolato a pari dose di succo di arancia. Proseguite la cottura, muovete di tanto in tanto i pezzi di carne, e fate attenzione che il sugo non addenssi troppo, attaccando sul fondo. In ultimo versate sul capretto il succo di due melagrane, salate leggermente in superficie, spolverizzate di pepe, cospargete con un pizzico di cannella e unte nella teglia, sul fondo, qualche peperoncino rosso ben tritato. Voltate i pezzi di carne, spegnete il forno e lasciate riposare per un quarto d'ora prima di togliere il capretto dal forno e servirlo. L'ideale accompagnamento di questo piatto è costituito da patate al forno, o da insalatina novella.

Dosi occorrenti per molte persone: 1 caprettino, olio, cipolla, 2 spicchi di aglio, pepe, alloro, vino bianco, succo di arancia, succo de 2 melagrane, sale, cannella, peperoncino

rosso.

ANEXO 4

Le scarpe rotte

Io ho le scarpe rotte e l'amica con la quale vivo in questo momento ha le scarpe rotte anche lei. Stando insieme parliamo spesso di scarpe. Se le parlo del tempo in cui sarò una vecchia scrittrice famosa, lei subito mi chiede: «Che scarpe avrai?» Allora le dico che avrò delle scarpe di camoscio verde, con una gran fibbia d'oro da un lato.

Io appartengo a una famiglia dove tutti hanno scarpe solide e sane. Mia madre anzi ha dovuto far fare un armadietto apposta per tenerci le scarpe, tante paia ne aveva. Quando torno fra loro, levano alte grida di sdegno e di dolore alla vista delle mie scarpe. Ma io so che anche con le scarpe rotte si può vivere. Nel periodo tedesco ero sola qui a Roma, e non avevo che un solo paio di scarpe. Se le avessi date al calzolaio avrei dovuto stare due o tre giorni a letto, e questo non mi era possibile. Così continuai a portarle, e per giunta pioveva, le sentivo sfasciarsi lentamente, farsi molli ed informi, e sentivo il freddo del selciato sotto le piante dei piedi. E per questo che anche ora ho sempre le scarpe rotte, perché mi ricordo di quelle e non mi sembrano poi tanto rotte al confronto, e se ho del denaro preferisco spenderlo altrimenti, perché le scarpe non mi appaiono più come qualcosa di molto essenziale. Ero stata vizziata dalla vita prima, sempre circondata da un affetto tenero e vigile, ma quell'anno qui a Roma fui sola per la prima volta, e per questo Roma mi è cara, sebbene carica di storia per me,

ANEXO 4

carica di ricordi angosciosi, poche ore dolci. Anche la mia amica ha le scarpe rotte, e per questo stiamo bene insieme. La mia amica non ha nessuno che la rimproveri per le scarpe che porta, ha soltanto un fratello che vive in campagna e gira con degli stivali da cacciatore. Lei e io sappiamo quello che succede quando piove, e le gambe sono nude e bagnate e nelle scarpe entra l'acqua, e allora c'è quel piccolo rumore a ogni passo, quella specie di sciacquettio.

La mia amica ha un viso pallido e maschio, e fuma in un bocchino nero. Quando la vidi per la prima volta, seduta a un tavolo, con gli occhiali cerchiati di tartaruga e il suo viso misterioso e sdegnoso, col bocchino nero fra i denti, pensai che pareva un generale cinese. Allora non lo sapevo che aveva le scarpe rotte. Lo seppi più tardi.

Noi ci conosciamo soltanto da pochi mesi, ma è come se fossero tanti anni. La mia amica non ha figli, io invece ho dei figli e per lei questo è strano. Non li ha mai veduti se non in fotografia, perché stanno in provincia con mia madre, e anche questo fra noi è stranissimo, che lei non abbia mai veduto i miei figli. In un certo senso lei non ha problemi, può cedere alla tentazione di buttar la vita ai cani, io invece non posso. I miei figli dunque vivono con mia madre, e non hanno le scarpe rotte finora. Ma come saranno da uomini? Voglio dire: che scarpe avranno da uomini? Quale via sceglieranno per i loro passi? Decideranno di escludere dai loro desideri tutto quel che è piacevole ma non necessario, o affermeranno che ogni cosa è necessaria e che l'uomo ha il diritto di avere ai piedi delle scarpe solide e sane?

Con la mia amica discorriamo a lungo di questo, e di come sarà il mondo allora, quando io sarò una vecchia scrittrice famosa, e lei girerà per il mondo con uno zaino in spalla, come un vecchio generale cinese,

ANEXO 4

e i miei figli andranno per la loro strada, con le scarpe sane e solide ai piedi e il passo fermo di chi non rinuncia, o con le scarpe rotte e il passo largo e indolente di chi sa quello che non è necessario.

Qualche volta noi combiniamo dei matrimoni fra i miei figli e i figli di suo fratello, quello che gira per la campagna con gli stivali da cacciatore. Discorriamo così fino a notte alta, e beviamo del tè nero e amaro. Abbiamo un materasso e un letto, e ogni sera facciamo a pari e dispari chi di noi due deve dormire nel letto. Al mattino quando ci alziamo, le nostre scarpe rotte ci aspettano sul tappeto.

La mia amica qualche volta dice che è stufa di lavorare, e vorrebbe buttar la vita ai cani. Vorrebbe chiudersi in una bettola a bere tutti i suoi risparmi, oppure mettersi a letto e non pensare più a niente, e lasciare che vengano a levarle il gas e la luce, lasciare che tutto vada alla deriva pian piano. Dice che lo farà quando io sarò partita. Perché la nostra vita comune durerà poco, presto io partirò e tornerò da mia madre e dai miei figli, in una casa dove non mi sarà permesso di portare le scarpe rotte. Mia madre si prenderà cura di me, m'impedirà di usare degli spilli invece che dei bottoni, e di scrivere fino a notte alta. E io a mia volta mi prenderò cura dei miei figli, vincendo la tentazione di buttar la vita ai cani. Tornerò ad essere grave e materna, come sempre mi avviene quando sono con loro, una persona diversa da ora, una persona che la mia amica non conosce affatto.

Guarderò l'orologio e terrò conto del tempo, vigile ed attenta ad ogni cosa, e baderò che i miei figli abbiano i piedi sempre asciutti e caldi, perché so che così dev'essere se appena è possibile, almeno nell'infanzia. Forse anzi per imparare poi a camminare con le scarpe rotte, è bene avere i piedi asciutti e caldi quando si è bambini.

ANEXO 5

Lezione 25

VIVA LA PASTA!

Storia semiseria del più tipico piatto nazionale.

La cosa che profondamente unisce l'Italia è un antico rito meridiano, che si ripete tutti i giorni, uno scatto simultaneo di milioni di mariti che, all'insaputa l'uno dell'altro, telefonano alla moglie «ciao la pasta, sto arrivando». Quando scocca l'ora del pranzo, seduti davanti a un piatto di spaghetti, gli abitanti della penisola si riconoscono italiani come quelli d'oltre Manica, all'ora del thé, si riconoscono inglesi.

C'era una volta, nella famiglia-tipo italiana, una zia che si alzava prestissimo, impastava la farina, tirava col mattarello la sfoglia a uno spessore di lamina d'oro, vi lanciava una manciata di farina di granturco, necessaria intercapedine per evitare che la sfoglia si appiccicasse, mentre delicatamente l'arrotolava, formando un giallo serpentine e poi lo tagliava con agili coltello, in strisce da mezzo millimetro che dipanava sul tavolo, bionda matassa, definita da un poeta capelli d'angelo.

Ora è più facile a Milano trovare un tartrufo sul selciato del Duomo che una zia, una nonna massisa. Moltissime donne lavorano negli uffici, in fabbrica, e non hanno molto tempo da dedicare alla cucina. Ma per una rivalse dell'inconscio collettivo, non si sono mai vendute tante pubblicazioni di gastronomia come in questi anni di agria mensa aziendale, di frenetico self service.

La pastasciutta vanta una bibliografia

quasi pari a quella di Mussolini. Il quale deplorava il culto degli spaghetti, deleteri per un popolo che voleva magro, asciutto, scattante verso i destini imperiali. Di rincalzo, il funarista Filippo Tommaso Marinetti scrisse un «Manifesto contro la pastasciutta», giudicata «simbolo passatista di pesantezza, di tronfieza panciuta», insomma un cibo debosciante «per gente imbelles e ciondolona». Sarà. Ma Napoleone, al quale nessuno può negare un certo amore per la pagna, andava matto per i maccheroni al parmigiano. Ancor più inspiegabile è quindi il fatto che quando un francese vuol offendere un italiano, gli grida *macaroni* un po' come se noi, per insultare un francese, gli gridassimo *champagne*.

L'invenzione della pasta si perde nei meandri dei millenni. *Laganon* per i greci e *laganum* per i latini era il nome della pasta a strisce che corrisponde alle nostre lasagne.

I bucatini, a quanto si racconta, sarebbero stati inventati dagli arabi, che se li portavano come viveri di scorta nei lunghi viaggi delle carovane, ed avevano il buco per farli asciugare e conservarli meglio. Totalmente falsa è invece la leggenda che vuole Marco Polo primo importatore degli spaghetti dalla Cina. Tredici anni prima del ritorno dall'Oriente del veneziano, infatti, un notaio genovese annoverava fra i beni lasciati da un testatore «bariscella una plena de maca-

ANEXO 5

194 *Lezione 25*

ronis». Ma se la Liguria conosceva la pasta fin dal Medioevo, furono Napoli e il Meridione a elevarla a dignità gastronomica, non appena scoprirono che il pomodoro, importato dall'America, non era, come si temette per un secolo, un portatore di malattie, ma un solare e salutare frutto, sposabilissimo con ogni tipo e formato di pasta. La «pummarola» divenne così la filosofica salsa universale, con cui i napoletani condirono miseria e fatalismo, allegria e disperazione.

All'inizio, nei «bassi» di Napoli, gli spaghetti si mangiavano beatamente, con le mani. A corte, no. L'etichetta vietava di costringere gli illustri ospiti a mangiare con le mani, perciò, secondo un racconto popolare napoletano, la pastasciutta fu bandita dalle mense borboniche dove le forchette avevano solo tre rebbi, insufficienti ad attorcigliare gli spaghetti. Ferdinando II era imbestialito, non riusciva a concepire un pranzo senza pastasciutta e minacciò il suo ciambellano, Gennaro Spadaccini, di licenziarlo se non trovava una via d'uscita. Premuto dalla necessità, il poveretto ebbe un'idea: creò la forchetta con quattro rebbi, quella che noi usiamo tuttora.

Da Napoli si faceva mandare la pasta, per i suoi festosi pranzi parigini, Gioacchino Rossini. Da Napoli il presidente americano Thomas Jefferson si portò a casa quattro casse di maccheroni, poi vi mandò un fidato amico, a comprare una macchina per fare gli spaghetti. Napoli era la Sorbona della pasta, dettava legge sul modo di farla e di cucinarla. Adesso tutti la vogliono al dente, secondo il precetto partenopeo, ma non fu sempre così. Il Platina, umanista lombardo del XV secolo, suggeriva per i *semiculus* un'ora di cottura! A questo proposito, grande sarebbe, secondo un aneddoto, il merito dei garibaldini che, tornati dal Sud dopo

aver conquistato le Due Sicilie, avrebbero insegnato alle loro donne che la pasta va cotta pochi minuti, altrimenti si spappola. La novità fu apprezzata e gli spaghetti nella nuova edizione garibaldina contribuirono a legare Nord e Sud.

La pasta è un cibo aristotelico. Secondo il sommo filosofo greco, ogni essere risulta dall'unione inscindibile di materia e forma, e la pasta conferma questa verità metafisica. In essa i due elementi non sono separabili. Variando il secondo, varia anche il primo, pure restando immutati la qualità del grano, il sistema di lavorazione e di cottura, il condimento. Mai come in questo caso ogni questione di forma (e di formato) è anche una questione di sostanza (e di sapore). Nel catalogo di una ditte molto nota ho contato 97 formati. La pasta ha compiuto il miracolo di unificare gastronomicamente l'Italia rispettando la varietà dei gusti. Una delle ragioni per cui consumiamo a testa, ogni anno, 25 chili di pasta e solo quattro di riso va cercata anche nel fatto che la perlacea monotonità del riso non eccita la fantasia, quei chicchi tutti eguali non offrono alternativa, mentre la pasta scatenata nell'immaginazione una sensuale danza di metafore, prese dal mondo della zoologia, della botanica, della religione, ed ecco le farfalle, le conchiglie, le creste di gallo, i nidi di rondine, i vermicelli, i lumacchi, le linguine, le orecchiette, i sedani, la gramigna, i cappelli da prete e le maniche di frate. Nello scegliere la sua pasta, l'italiano è un poeta, e non lo sa.

Come per il prosciutto il segreto sta nella lentezza della stagionatura, per la pasta esso sta nella essiccazione. Il segreto dei segreti è la porosità della superficie, caratteristica della sfoglia tirata a mano, col mattarello, non con la macchinetta. Così si ottengono due vantaggi: nella

ANEXO 5

Viva la pasta! 195

pentola la pasta assorbe più acqua, rendendo più uniforme la cottura; e nel piatto più condimento, il quale non scivola come se corresse su vetro, ma penetra nei microscopici crateri, nelle impercettibili rughe.

Di recente anche in America è scoppiato il boom della pasta. L'anno scorso gli statunitensi ne hanno mangiato un miliardo di chili, quasi cinque a testa, conquistando il secondo posto nella gradua-

toria del consumo mondiale. Il generale entusiasmo d'oltre oceano è ben riassunto da ciò che ha detto lo scorso anno a un cuoco di Verona un avvocato di Dallas: «Noi americani, 35 anni fa, con il Piano Marshall vi abbiamo aiutati a sopravvivere; voi italiani, con questi piatti di pasta-sciumma, ci avete insegnato a vivere».

CESARE MARCHI, *Selezione del Reader's Digest*, marzo 1984

ANEXO 6

Inverno

16. Marcovaldo al supermarket

Alle sei di sera la città cadeva in mano dei consumatori. Per tutta la giornata il gran daffare della popolazione produttiva era il produrre: producevano beni di consumo. A una cert'ora, come per lo scatto d'un interruttore, smettevano la produzione e, via!, si buttavano tutti a consumare. Ogni giorno una fioritura impetuosa faceva appena in tempo a sbocciare dietro le vetrine illuminate, i rossi salami a penzolare, le torri di piatti di porcellana a innalzarsi fino al soffitto, i rotoli di tessuto a dispiegare drappaggi come code di pavone, ed ecco già irrompeva la folla consumatrice a smantellare a rodere a palpare a far man bassa. Una fila ininterrotta serpeggiava per tutti i marciapiedi e i portici, s'allungava attraverso le porte a vetri nei magazzini intorno a tutti i banchi, mossa dalle gomitate di ognuno nelle costole di ognuno come da continui colpi di stantuffo. Consumate! e toccavano le merci e le rimettevano giù e le riprendevano e se le strappavano di mano; consumate! e obbligavano le pallide commesse a sciorinare sul bancone biancheria e biancheria; consumate! e i gomitolini di spago colorato giravano come trottole, i fogli di carta a fiori levavano ali starnazzanti, avvolgendo gli acquisti in pacchettini e i pacchettini in pacchetti e i pacchetti in pacchi, legati ognuno col suo nodo a fiocco. E via pacchi pacchetti pacchettini borse borsette vorticava-

ANEXO 6

no attorno alla cassa in un ingorgo, mani che frugavano nelle borsette cercando i borsellini e dita che frugavano nei borsellini cercando gli spiccioli, e giù in fondo in mezzo a una foresta di gambe sconosciute e falde di soprabiti i bambini non più tenuti per mano si smarrivano e piangevano.

Una di queste sere Marcovaldo stava portando a spasso la famiglia. Essendo senza soldi, il loro spasso era guardare gli altri fare spese; inquantoché il denaro, più ne circola, più chi ne è senza spera: «Prima o poi finirà per passarne anche un po' per le mie tasche». Invece, a Marcovaldo, il suo stipendio, tra che era poco e che di famiglia erano in molti, e che c'erano da pagare rate e debiti, scorreva via appena percepito. Comunque, era pur sempre un bel guardare, specie facendo un giro al supermarket.

Il supermarket funzionava col self-service. C'erano quei carrelli, come dei cestini di ferro con le ruote, e ogni cliente spingeva il suo carrello e lo riempiva di ogni bendidio. Anche Marcovaldo nell'entrare prese un carrello lui, uno sua moglie e uno ciascuno i suoi quattro bambini. E così andavano in processione coi carrelli davanti a sé, tra banchi stipati da montagne di cose mangerecce, indicandosi i salami e i formaggi e nominandoli, come riconoscessero nella folla visi di amici, o almeno conoscenti.

- Papà, lo possiamo prendere questo? - chiedevano i bambini ogni minuto.

- No, non si tocca, è proibito, - diceva Marcovaldo ricordandosi che alla fine di quel giro li attendeva la cassiera per la somma.

- E perché quella signora li li prende? - insistevano, vedendo tutte queste buone donne che, entrate per comprare solo due carote e un sedano, non sapevano resistere di fronte a una piramide di barattoli e

ANEXO 6

tum! tum! tum! con un gesto tra distratto e rassegnato lasciavano cadere lattine di pomodori pelati, pesche sciropate, alici sott'olio a tambureggiare nel carrello.

Insomma, se il tuo carrello è vuoto e gli altri pieni, si può reggere fino a un certo punto: poi ti prende un'invidia, un crepacuore, e non resisti più. Allora Marcovaldo, dopo aver raccomandato alla moglie e ai figlioli di non toccare niente, girò veloce a una traversa tra i banchi, si sottrasse alla vista della famiglia e, presa da un ripiano una scatola di datteri, la depose nel carrello. Voleva soltanto provare il piacere di portarla in giro per dieci minuti, sfoggiare anche lui i suoi acquisti come gli altri, e poi rimetterla dove l'aveva presa. Questa scatola, e anche una rossa bottiglia di salsa piccante, e un sacchetto di caffè, e un azzurro pacco di spaghetti. Marcovaldo era sicuro che, facendo con delicatezza, poteva per almeno un quarto d'ora gustare la gioia di chi sa scegliere il prodotto, senza dover pagare neanche un soldo. Ma guai se i bambini lo vedevano! Subito si sarebbero messi a imitarlo e chissà che confusione ne sarebbe nata!

Marcovaldo cercava di far perdere le sue tracce, percorrendo un cammino a zig zag per i reparti, seguendo ora indaffarate servette ora signore impellicciate. E come l'una o l'altra avanzava la mano per prendere una zucca gialla e odorosa o una scatola di triangolari formaggini, lui l'imitava. Gli altoparlanti diffondevano musicchette allegre: i consumatori si muovevano o sostavano seguendone il ritmo, e al momento giusto protendevano il braccio e prendevano un oggetto e lo posavano nel loro cestino, tutto a suon di musica.

Il carrello di Marcovaldo adesso era gremito di mercanzia; i suoi passi lo portavano ad addentrarsi in

ANEXO 6

reparti meno frequentati; i prodotti dai nomi sempre meno decifrabili erano chiusi in scatole con figure da cui non risultava chiaro se si trattava di concime per la lattuga o di seme di lattuga o di lattuga vera e propria o di veleno per i bruchi della lattuga o di becchi-me per attirare gli uccelli che mangiano quei bruchi oppure condimento per l'insalata o per gli uccelli arrosto. Comunque Marcovaldo ne prendeva due o tre scatole.

Così andava tra due siepi alte di banchi. Tutt'a un tratto la corsia finiva e c'era un lungo spazio vuoto e deserto con le luci al neon che facevano brillare le piastrelle. Marcovaldo era lì, solo col suo carro di roba, e in fondo a quello spazio vuoto c'era l'uscita con la cassa.

Il primo istinto fu di buttarsi a correre a testa bassa spingendo il carrello davanti a sé come un carro armato e scappare via dal supermarket col bottino prima che la cassiera potesse dare l'allarme. Ma in quel momento da un'altra corsia il vicino s'affacciò un carrello carico ancor più del suo, e chi lo spingeva era sua moglie Domitilla. E da un'altra parte se n'affacciò un altro e Filippetto lo stava spingendo con tutte le sue forze. Era quello un punto in cui le corsie di molti reparti convergevano, e da ogni sbocco veniva fuori un bambino di Marcovaldo, tutti spingendo trespoli carichi come bastimenti mercantili. Ognuno aveva avuto la stessa idea, e adesso ritrovandosi s'accorgevano d'aver messo insieme un campionario di tutte le disponibilità del supermarket. - Papà, allora siamo ricchi? - chiese Michelino. - Ce ne avremo da mangiare per un anno?

- Indietro! Presto! Lontani dalla cassa! - esclamò Marcovaldo facendo dietrofront e nascondendosi, lui e le sue derrate, dietro ai banchi; e spiccò la corsa

ANEXO 6

piegato in due come sotto il tiro nemico, tornando a perdersi nei reparti. Un rombo risuonava alle sue spalle; si voltò e vide tutta la famiglia che, spingendo i suoi vagoni come un treno, gli galoppava alle calcagna.

- Qui ci chiedono un conto da un milione!

Il supermarket era grande e intricato come un labirinto: ci si poteva girare ore ed ore. Con tante provviste a disposizione, Marcovaldo e familiari avrebbero potuto passarci l'intero inverno senza uscire. Ma gli altoparlanti già avevano interrotto la loro musicchetta, e dicevano: - Attenzione! Tra un quarto d'ora il supermarket chiude! Siete pregati d'affrettarvi alla cassa!

Era tempo di disfarsi del carico: ora o mai più. Al richiamo dell'altoparlante la folla dei clienti era presa da una furia frenetica, come se si trattasse degli ultimi minuti dell'ultimo supermarket in tutto il mondo, una furia non si capiva se di prendere tutto quel che c'era o di lasciarlo lì, insomma uno spingi spingi attorno ai banchi, e Marcovaldo con Dormitilla e i figli ne approfittavano per rimettere la mercanzia sui banchi o per farla scivolare nei carrelli d'altre persone. Le restituzioni avvenivano un po' a casaccio: la carta moschicida sul banco del prosciutto, un cavolo cappuccio tra le torte. Una signora, non s'accorsero che invece del carrello spingeva una carrozzella con un neonato: ci rincalzarono un fiasco di barbera.

Questa di privarsi delle cose senz'averle nemmeno assaporate era una sofferenza che strappava le lacrime. E così, nello stesso momento che lasciavano un tubetto di maionese, capitava loro sottomano un grappolo di banane, e lo prendevano; o un pollo arrosto invece d'uno spazzolone di nylon; con questo

ANEXO 6

sistema i loro carrelli più si vuotavano più tornavano a riempirsi.

La famiglia con le sue provviste saliva e scendeva per le scale rotanti e ad ogni piano da ogni parte si trovava di fronte a passaggi obbligati dove una casiera di sentinella puntava una macchina calcolatrice crepitante come una mitragliatrice contro tutti quelli che accennavano a uscire. Il girare di Marcovaldo e famiglia somigliava sempre più a quello di bestie in gabbia o di carcerati in una luminosa prigione dai muri a pannelli colorati.

In un punto, i pannelli d'una parete erano smontati, c'era una scala a pioli posata lì, martelli, attrezzi da carpentiere e muratore. Un'impresa stava costruendo un ampliamento del supermarket. Finito l'orario di lavoro, gli operai se n'erano andati lasciando tutto com'era. Marcovaldo, provviste innanzi, passò per il buco del muro. Di là c'era buio; lui avanzò. E la famiglia, coi carrelli, gli andò dietro.

Le ruote gommate dei carrelli sobbalzavano su un suolo come disselciato, a tratti sabbioso, poi su un piancito d'assi sconnesse. Marcovaldo procedeva in equilibrio su di un asse; gli altri lo seguivano. A un tratto videro davanti e dietro e sopra e sotto tante luci seminate lontano, e intorno il vuoto.

Erano sul castello d'assi d'un'impalcatura, all'altezza delle case di sette piani. La città s'apriva sotto di loro in uno sfavillare luminoso di finestre e insegne e sprazzi elettrici dalle antenne dei tram; più in su era il cielo stellato d'astri e lampadine rosse d'antenne di stazioni radio. L'impalcatura tremava sotto il peso di tutta quella merce lassù in bilico. Michelino disse:
- Ho paura!

Dal buio avanzò un'ombra. Era una bocca enorme, senza denti, che s'apriva protendendosi su un lungo collo metallico: una gru. Calava su di loro, si fermava alla loro altezza, la ganaschia inferiore contro il bordo dell'impalcatura. Marcovaldo inclinò il carrello, rovesciò la merce nelle fauci di ferro, passò avanti. Domitilla fece lo stesso. I bambini imitarono i genitori. La gru richiuse le fauci con dentro tutto il bottino del supermarket e con un gracchiante carrucolare tirò indietro il collo, allontanandosi. Sotto s'accendevano e ruotavano le scritte luminose multicolori che invitavano a comprare i prodotti in vendita nel grande supermarket.

ANEXO 7

Qualche ricetta

1) SPAGHETTI ALLA CARBONARA (PER 4 PERSONE)

Ingredienti: 400 gr. di spaghetti - 100 gr. di guanciale o pancetti di maiale tagliato a dadini piccoli - 20 gr. di margarina - tre uova intere - 30 gr. di parmigiano o di pecorino grattugiato - sale - pepe appena macinato - olio d'oliva.

Preparazione: fate rosolare il guanciale con un cucchiaino di margarina. In una scodella sbattete le uova finché sono ben amalgamate, aggiungetevi allora il parmigiano, due cucchiaini di olio d'oliva, un pizzico di sale, il pepe appena macinato, affinché conservi tutta la sua fragranza.

Nel frattempo avrete lessato gli spaghetti in abbondante acqua e un pizzico di sale, li avrete scolati bene. Nella stessa pentola, dove gli spaghetti sono stati lessati, ancora ben calda, versatevi gli spaghetti scolati, il guanciale, le uova dove avete aggiunto tutti quegli ingredienti come detto sopra, e servite subito, dopo aver mescolato ben bene.

2) LA POLINTA

Ingredienti per 6 persone: gr. 500 di farina di granoturco, litri 2 di acqua e un po' di sale.



Preparazione: versate l'acqua possibilmente in un caldaio (in mancanza di questo servitevi di un qualsiasi recipiente), salatela e, quando l'acqua inizierà a bollire, abbassate la fiamma (o togliete addirittura il caldaio dal fuoco) e gettatevi a pioggia la farina con la mano destra, mescolate contemporaneamente per tutta la durata di cottura della polenta con un mestolo di legno. Dopo una mezz'ora la polenta sarà cotta.

3) POLLO ALLA CACCIATORA

Ingredienti per 4 persone: un pollo da un Kg e mezzo, sei cucchiaini d'olio d'oliva, gr. 300 di pomodori pelati, mezzo bicchiere di vino bianco secco, un bicchiere di brodo, un rametto di rosmarino, uno spicchio d'aglio, sale e pepe a proprio gusto.

Preparazione: per prima cosa preparate il pollo come di consueto, lavatelo bene, fatelo a pezzi e metteteli nel tegame. Conditeli con l'olio e con sale e pepe. Aggiungete il rosmarino e l'aglio. Fate rosolare la carne a fuoco allegro, quindi innaffiatela con il vino e, quando questo sarà evaporato, versate nel tegame i pomodori passati con il passa-tutto. Portate a termine la cottura della carne, aggiungendo gradatamente il brodo. Togliete il pollo dal fuoco quando nel fondo del tegame si sarà formato un sugo lievemente concentrato. Togliete e gettate via il rosmarino e l'aglio dal sugo. Mettete la carne nel piatto di portata e innaffiatela con il sugo.

ANEXO 7

4) DOLCE TORTA ALLO YOGURT

Ingredienti: (per 4 persone)

Yogurt	gr.	125
Farina	»	70
Olio d'oliva	»	25
Due uova		
Zucchero	»	30
1/2 bicchiere di Rhum		
una cartina di lievito per dolci da 1/2 Kg.		
Tre mele		
un pizzico di sale.		

Preparazione:

Battere le uova con lo zucchero e l'olio; aggiungere lo yogurt ed un pizzico di sale.
 Tagliare a piccole strisce le mele, aggiungerle, insieme alla cartina, alle uova.
 Aggiungere lentamente la farina e poi il rhum.
 Imburrare una teglia da dolci e cospargerla di farina. Versarvi l'impasto ottenuto.
 Cottura: in forno a 180° per 40 minuti.

5) UNA FAMOSA SALSA: PESTO ALLA GENOVESE

Ingredienti:

Basilico	gr.	300
Maggiorana	»	50
Prezzemolo	»	50
Un grosso spicchio d'aglio, 1/2 bicchiere d'olio, formaggio pecorino		

Preparazione:

Pestate finemente il tutto, aggiungete 50 gr. di formaggio pecorino grattugiato, continuate a pestare, aggiungendo 1/2 bicchiere d'olio, un poco alla volta. Dovete ottenere una pasta di un bel verde.
 Questa salsa serve per condire la pasta asciutta, gli gnocchi di patate, il risotto e il minestrone.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologias e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo, Martins Fontes, 1974.
- AMBROSO, S. e STEFANICH, G. *Parole. 10 percorsi nel lessico italiano: esercizi guidati*. Ed. Bonacci, Roma, 1993.
- AMBROSO, S. *Viaggi nell'italiano*. In: *Italiano Oltre*, no.2, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- AMERIGHI, G. *Il cacio pecorino*. Libreria Ed. Fiorentina, Firenze, 1971.
- BECCARIA, G.L. *Italiano - l'antico e il nuovo - il movimento, le varietà e i problemi nell'italiano d'oggi*. Garzanti, 1988.
- _____. *Quadro sociolinguistico dell'Italia di oggi*. In: *Il veltro*, 1-2, anno XXX, numero speciale: *L'italiani negli Stati Uniti*
- BERRUTO, G. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma, NIS (La Nuova Italia Scientifica), 1987.
- BIAGI, M.L.A. *Linguistica essenziale*. Milano, Garzanti, 1985.
- BLOOM, B.S. et alii. *Taxionomia de objetivos educacionais, dominio cognitivo*. Trad. Flavio M. Sant'Anna. Porto Alegre, Ed. Globo, 1972.
- BONAZZI, M. e ECO, U. *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*. Ed. Guaraldi, 1972.
- BROW, G. *Cultural values: the interpretation of discourse*. *ELT Journal*, v.44/1, Oxford University Press, 1990.
- CALVINO, I. *Marcavaldo ovvero le stagioni in città*. Einaudi, Torino 1978.
- COLLODI, C. *Le avventure di Pinocchio*. 2a. ed., Milano, Ed. Feltrinelli, 1980.
- CORTELAZZO, M. *Lineamenti di italiano popolare*. Pisa, Pacini, 1972.
- DE MAURO, T. *Storia linguistica dell'Italia Unita*. Bari, Laterza, 1963.
- DEVOTO, G. e BIAGI, A.M.L. *La lingua italiana. Storia e problemi attuali*. Ed. ERI (Edizione Radiotelevisione Italiana), Torino, 1979.
- DEWEY, J. *Democracy and education*. Macmillan, New York, 1952.
- ECO, U. *Il nome della rosa*. Bompiani, Milano, 1983.

- FARIA, W. de. *Teorias de ensino e planejamento pedagógico*. São Paulo, EPU, 1987.
- FERRERI, S. *Andar per gradi nei testi*. In: *Italiano Oltre*, no.4, Firenze, La nuova Italia, 1989.
- FIORIN, J.L. *Elementos do discurso*. Contexto, Edusp, 1989.
- FLEURY, R.S. Livro didático. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, 35-abr/jun, 1961.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 6a. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 5a. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FRIES, C.C. *Meaning and linguistic language*. XXX (jan-mar/1954). Reed.
- ALLEN, H.B. (org). *Readings in applied English linguistics*. 1958.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 7a. ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.
- GONZALEZ, M.M. *Plurilinguismo e democracia*. In: *Seminário sobre o ensino do italiano em São Paulo: objetivos e perspectivas*. USP - FFCHL - DLM, 1987.
- GUINZBURG, N. "Le scarpe rotte". In: *Le piccole virtù*. Ed. Einaudi, Torino, 1984.
- HALLIDAY, M.A.K. et alii. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Trad. Myriam Freire Morau. Ed. Vozes, Petrópolis, 1974.
- KLEIMAN, A. *Texto leitor - aspectos cognitivos de leitura*. Campinas, São Paulo, Pontes, 1989.
- LINS, O. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo, Summus, 1977.
- LUGARINI, E. e BERTOCCHI, D. *L'alimentazione in Italia*. In: *Metodo italiano Pantoni*. Milano, 1979.
- MANZONI, A. *I promessi sposi*. Ed. Rizzoli, cap.1, Milano, 1949.
- MARCHI, C. *Selezione del Reader's digest*. mar/1984. In: *Imparare dal vivo*. Roma, Ed. Bonacci, 1987.
- MOIRAND, Sophie. *Situations d'Écrit*. CLE International, 1988.
- NOSELLA, M.L.C.D. *As belas mentiras. A ideologia subjacente aos textos didáticos*. 7a. ed., São Paulo, Ed. Moraes, 1981.

- ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- PAES DE ALMEIDA FILHO, J.C. Língua estrangeira moderna: com quais línguas preencher a disciplina. In: *Seminário sobre o ensino do italiano em São Paulo: objetivos e perspectivas*. USP - FFCCHL - DLM, 1987.
- PRATOLINI, V. *Cronaca Familiare*. 3a. ed. Milano, Ed. Mondadori, 1980.
- _____. *Metello*. Milano, Ed. Mondadori, 1978.
- ROULET, Eddy. *Técnicas lingüísticas, gramática e ensino de línguas*. Trad. Geraldo Cintra. Pioneira, São Paulo, 1978.
- SALMONI, C. e MORDENTE, O.A. *Si, all'italiano*. Nobel, EDUSP, São Paulo, 1994.
- SIMONINI, A. *Sociolinguistica*. Bologna, Calderini, 1976.
- SOBRERO, A. *Dialetti in Italia*. In: *Piano nazionale di formazione a distanza per i docenti di lingua e cultura italiana in Argentina*. Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccarini, 1991.
- SPIZZOTINI, P.A. *Ricette pratiche*. Ed. Del Drago, 1985.
- TRENTO, A. *Do outro lado do Atlântico. Um século de emigração italiana no Brasil*. São Paulo, Nobel, 1989.
- VIGNUZZI, U. *Perchè si studia l'italiano nel mondo*. In: *Italiano Oltre*, no.1, Firenze, 1985.
- VITORINI, E. *Conversazione in Sicilia*. Einaudi, Torino, 1966.