

ENSINO DE LÍNGUA É ENSINO DE CULTURA: UM GLOSSÁRIO PARA O ENSINO INTERCULTURAL DE ITALIANO, LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Paula Garcia de Freitas*

Resumo: O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre o aspecto da intercultura e sua relevância, seja para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), seja para a concepção de um dicionário para aprendizes de línguas. O resultado é ilustrado pelo modelo de glossário proposto no final deste artigo, que tem por finalidade auxiliar o aluno em seu percurso de aprendizagem, fornecendo-lhe informações que ressaltam diferenças e semelhanças entre a cultura da língua estrangeira e a própria cultura.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira; dicionário; língua italiana.

INTRODUÇÃO

■ **A**prender uma nova língua não é apenas aprender a falar, a se comunicar, mas também uma maneira de entrar em contato com a cultura do outro, entender sua história e perspectivas. Dessa maneira, pode-se dizer que língua e cultura estão intimamente ligadas e não podem ser separadas. A língua faz parte do sistema social: aprender uma língua, mesmo a própria, implica também o aprendizado de hábitos e costumes de um grupo – a cultura – que também se manifesta por meio da língua.

A história da Itália e a cultura que se construiu ao longo dos tempos são refletidas também nos hábitos alimentares de seus habitantes, tanto que muitas vezes os próprios italianos se definem como uma “*civiltà della tavola*” [“civilização da mesa”], uma definição que abarca os tantos e diferentes aspectos de uma cultura expressados por meio da comida: o contato com outros povos, as crises, o livre comércio, a globalização, as condições geográficas que contribuíram para

a formação de uma gastronomia diversificada dentro do próprio território, mas homogênea ao olhar estrangeiro, onde a locução *all'italiana* aliada ao nome dos pratos ganha significado e pratos como o macarrão e a pizza aparecem como os mais reconhecidos e característicos dessa cultura. Segundo Capatti e Montanari (2000, p. VII), tais pratos contribuem para dar à Itália uma noção de unidade, e quanto maior a distância, maior a unidade dada ao país.

No ensino de idiomas, essa unidade acontece por meio da língua, e a importância dada às questões gramaticais e de comunicação muitas vezes apaga a questão cultural intimamente ligada a ela. Quando o ensino se dá dessa maneira, escreve Rivers (1975) que dificilmente pode ser considerado um meio poderoso para o desenvolvimento da compreensão e da boa vontade entre os povos. Muitas vezes contribui para a construção de falsos estereótipos e juízos errôneos, especialmente para o indivíduo que não está inserido nessa segunda cultura.

Acreditamos que, aprendendo uma segunda língua, o aluno deve estar consciente dos valores existentes por trás do *corpus* linguístico, e é por isso que propomos este trabalho, uma reflexão sobre os aspectos culturais que vocábulos referentes ao campo conceitual REFEIÇÕES trazem consigo. Tal reflexão é pertinente para o ensino eficaz da língua italiana, que tem também como objetivo, além de apresentar aspectos estruturais da língua, ampliar o horizonte de conhecimentos do aluno e incentivá-lo a tornar-se mais crítico e reflexivo sobre a sua cultura e a cultura da língua estudada.

Por isso, apresentamos, neste estudo, algumas considerações sobre o aspecto intercultural – isto é, a relação que se instaura entre a cultura do aprendiz e a da língua que está estudando – e sua importância no ensino de línguas e na elaboração de dicionários, uma ferramenta importante para a aquisição lexical, linguística e cultural. As reflexões sobre o aspecto intercultural auxiliaram na elaboração de um pequeno glossário de caráter enciclopédico com palavras pertencentes a um subgrupo do campo conceitual REFEIÇÕES, mais especificamente as palavras do campo semântico CAFÉ, uma vez que a bebida, na Itália, não é simplesmente café, mas um ingrediente que diz muito sobre a cultura do país. Assim, apresentamos, na terceira parte deste artigo, algumas dificuldades que tivemos na elaboração dos verbetes, levando em consideração o aspecto intercultural.

A escolha pelo modelo *dicionário de caráter enciclopédico* se justifica pelo fato de que o aprendiz necessita de informações culturais também para poder selecionar a palavra correta (STARK, 1999), comparar com a cultura de partida e entender melhor as duas culturas, aumentando a chamada consciência intercultural.

O ASPECTO INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

No atual quadro de ensino/aprendizagem de línguas, o aluno e suas necessidades diante da língua estrangeira (LE) são o centro do processo. O estudante é convidado a agir com a língua que está aprendendo, a interagir com os colegas para realizar ou simular situações comunicativas realísticas, a “inserir-se”, mesmo no contexto escolar, em determinada cultura.

Pelo termo *cultura*, entendemos, sob a óptica de Balboni (2002), um conjunto de “modelos culturais” praticados por um povo para responder a necessidades

naturais como se alimentar, procriar, se proteger do frio, viver em grupo etc. Por sermos criados dentro de uma cultura, consideramos nossos comportamentos como *naturais*, quando na verdade são *culturais*, ou seja, aprendidos em sociedade. Esses modelos, que são aprendidos e partilhados pelos indivíduos de um determinado grupo, conferem uma *identidade* às pessoas, diferenciando-as daquelas pertencentes aos demais grupos.

Na terminologia das metodologias de ensino de línguas, os termos *cultura e cultural* estão gradativamente dando espaço para os correspondentes *intercultural e intercultural*, pois estes enfatizam a troca feita pelos grupos humanos quando entram em contato uns com os outros. Segundo alguns autores, o prefixo *inter* evidencia um comportamento mais democrático de abertura à diversidade cultural (MEZZADRI, 2003).

Assim, quando se aprende uma LE – um elemento cultural –, faz-se necessário também o desenvolvimento de uma competência *intercultural*, consequência da internacionalização do mercado de trabalho e da globalização. Não basta o conhecimento da estrutura linguística; conhecimentos de caráter social, ideológicos, valores e comportamentos também devem ser interiorizados pelo discente. Em outras palavras, a noção de *competência intercultural* está integrada à *competência comunicativa* e deveria oferecer uma formação além.

Zorzi (1996) afirma que a *competência comunicativa* está relacionada com o *conhecimento do sistema linguístico*, ou seja, saber se (ou em que medida) algo é formalmente possível dentro de uma língua. Para formar uma competência comunicativa, são necessários outros componentes: *conhecimento psicolinguístico* (saber se – ou em que medida – algo é factível em virtude da capacidade dos falantes em transformar uma realidade mental – o significado – em realidade social para fins de compreensão), *conhecimento sociocultural* (saber se e em que medida algo é apropriado em relação ao contexto em que é usado e avaliado) e *conhecimento de fato* (saber se e em que medida algo é de fato realizado pela comunidade de falantes daquela língua, e não somente possível).

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

A aprendizagem intercultural não acompanha automaticamente o estudo de uma língua estrangeira, mas vai além do conhecimento dos conteúdos. É um processo no qual a LE é reconhecida e considerada como expressão de um pensamento e de um modo de viver diferente. O desenvolvimento dessa competência consiste na mudança do próprio ponto de vista, que, na literatura sociopsicológica, é descrito sob o termo *empatia*. O desenvolvimento da empatia e da compreensão crítica, e a capacidade de superar conflitos constituem a dimensão social e pedagógica do ensino de LE nas teorias comunicativas.

Assim, a competência intercultural, segundo Gertsen (1995), pode ser considerada como a *capacidade de individuar o comportamento comunicativo adequado à situação e aos participantes do evento linguístico*. De acordo com Rivers (1975), quando um aluno aprende que uma nova língua não é simplesmente um código que ele tem que romper e transmiti-lo na língua materna familiar, verá que, por comparação e contraste, aprenderá a cultura do outro e muito mais sobre a sua.

O ASPECTO CULTURAL NOS DICIONÁRIOS

No âmbito da lexicografia, o interesse pelos conteúdos culturais se faz cada vez mais presente não só no que diz respeito a aspectos mais visíveis e elevados da cultura como história, arte, literatura etc., mas também pela vasta área dos saberes ligados aos comportamentos sociais que o falante nativo adquire de modo geralmente inconsciente, dividindo-os com a comunidade à qual pertence, e que, pela sua pouca transparência, são quase sempre problemáticos para um estrangeiro.

Um dicionário bilingue (DB), segundo Marello (1989), deveria se ocupar somente de traduzir em uma língua X as palavras de uma língua Y, isto é, fornecer os signos da língua de chegada (LC) que correspondem, ou se aproximam, aos signos da língua de partida (LP). Logo, questões relativas ao sentido e aos conceitos não seriam responsabilidades de um DB.

Os aprendizes de uma LE, entretanto, quase sempre recorrem ao dicionário – e, na maioria das vezes, um DB – também para outras funções, como as ligadas à compreensão ou à produção de textos em LE, visto que nem sempre a consulta a um dicionário monolíngue (DM) o satisfaz de maneira eficaz.

Assim, um DB coloca em confronto não só dois sistemas linguísticos, mas também dois modos diferentes de enxergar o mundo, operação particularmente delicada no caso de termos culturais, entendidos como isentos de equivalentes em outras línguas, seja com acepções específicas de palavras comuns que remetam a referenciais próprios de um determinado horizonte cultural, seja com acepções que remetam ao patrimônio em comum de conhecimentos interiorizados por falantes nativos (CELOTTI, 2002).

Para Calvi (2006), o peso dos elementos culturais dentro de um DB e as estratégias para resolver os consequentes problemas de tradução dependem da função que o dicionário se propõe a desenvolver e do público ao qual é destinado.

No que diz respeito à lexicografia bilingue de português e italiano, percebemos que essa ainda não alcançou o perfil intercultural que hoje se solicita aos dicionários. Para termos uma ideia do quadro lexicográfico português/italiano pedagógico, vejamos a seguir (WELKER, 2008):

- Em termos de DB para aprendizes brasileiros, as opções são poucas, já que a maior parte da literatura é italiano/português de Portugal e vice-versa. Além disso, não se diferem em dicionários *de recepção* ou *produção*, um discernimento necessário, uma vez que um dicionário português/italiano não deve ser o mesmo para falantes nativos do português e para falantes nativos italianos – as dificuldades de ambos são diferentes.
- Há um único exemplo de dicionário monolíngue para aprendizes estrangeiros (DMAE) de italiano para brasileiros – *Parola Chiave. Dizionario de italiano per stranieri*, que se propõe como “instrumento de consulta rápida para resolver grande parte dos problemas linguísticos que se apresentam na vida cotidiana, com traduções para o português”. Essas traduções transformam o dicionário em *semibilingue* (DURAN, 2004, p. 58), já que a tradução “é apenas indicativa, uma *parola chiave*, uma pista que facilita a compreensão e ajuda o estudante a estabelecer, por si mesmo, a ponte entre as duas línguas” (cf. a contracapa da edição brasileira).

- Não há exemplos de dicionário enciclopédico para aprendizes estrangeiros (DEAE), um híbrido de dicionário, enciclopédia e dicionário monolíngue (DM), no qual são enxertados princípios de ensino de línguas que poderiam aumentar e explicitar o conteúdo cultural implícito que existe nas outras modalidades de dicionários.

É importante, pois, refletir sobre o aspecto cultural nos dicionários e em seu caráter enciclopédico que, segundo Zgusta (1989), pode auxiliar o aprendiz a não somente guiar seu comportamento linguístico, mas frequentemente também a escolher o equivalente lexical correto. Para o autor, são informações importantes que fazem parte daquilo que o aprendiz tem que aprender.

A ELABORAÇÃO DO GLOSSÁRIO

Corpus da pesquisa

Começamos nossa pesquisa com a análise de unidades didáticas que tratam do tema “refeições e alimentos” presentes em três livros para o ensino do italiano LE: *Uno* (AAVV, 1992), *Linea Diretta nuovo 1A* (CONFORTI; CUSIMANO, 2005), e *Rete! 1* (MEZZADRI; BALBONI, 2000).

A escolha por um *corpus* didático se dá porque é esse o primeiro, quando não o único, meio de contato com a LE. Um glossário vem a enriquecer o que é tratado em aula.

Os três manuais, seguindo as tendências da didática moderna de línguas, partem de uma situação cotidiana – ir ao restaurante – e, na apresentação do cardápio, mostram uma série de unidades lexicais que podem ser divididas nos hiperônimos fruta, verduras, legumes, pratos e muitos outros.

O livro *Uno* apresenta seguidamente duas unidades didáticas sobre o assunto, partindo sempre da ida ao restaurante e seguindo com o preparo de um prato, desenvolvendo no aluno a capacidade de leitura e compreensão de uma receita.

Gramaticalmente, as receitas são comumente utilizadas para apresentar o modo imperativo dos verbos, mas isso não ocorre nos outros dois objetos de análise. Em *Linea Diretta*, a receita é utilizada para ensinar novos verbos e palavras que dizem respeito ao campo conceitual em questão, e, após a sua leitura, o aluno é levado a descrever uma outra receita, e a contar como montar um prato.

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

No que diz respeito ao ensino do léxico, consideramos que os livros *Uno* e *Linea Diretta* se preocupam com o número de palavras a ensinar, e que procuram trazer, em suas unidades didáticas, muitos termos relativos às REFEIÇÕES. Como exemplo, *Linea Diretta* apresenta 156 unidades lexicais que dizem respeito ao campo conceitual em apenas uma unidade. Consideramos que o número de palavras não seja o essencial, mas sim a maneira como são trabalhadas e se os alunos são capazes de compreender a “gramática” que existe por trás das unidades lexicais com o uso do material didático. Quando dizemos “gramática do léxico”, fazemos menção ao que Mezzadri (2003, p. 208) aponta

como regularidades da palavra, isto é, não se trata de concentrar a atenção para os aspectos semânticos, mas vê-la em sua totalidade, entender os mecanismos que a unem em grupos e explorá-la sob outros aspectos do ensino da língua como a cultura.

Delimitando o campo de pesquisa

Com base nesse *corpus*, começamos a delimitar os campos semânticos, isto é, os conjuntos de palavras, unidades lexicais, agrupadas de acordo com suas características (LOPES, 2000).

O campo conceitual das REFEIÇÕES foi estruturado conforme o seguinte esquema:

Campo conceitual → REFEIÇÕES

1. Café da manhã
 - 1.1 bebida
 - 1.1.1 derivados de café
 - 1.1.2 derivados de leite
 - 1.1.3 outros
 - 1.2 alimento
 - 1.2.1 pão
 - 1.2.2 biscoito
 - 1.2.3 queijo
 - 1.2.4 bolo
 - 1.3 complemento
 - 1.4 fruta
2. Almoço
 - 2.1 Prato principal
 - 2.2 Acompanhamento
 - 2.2.1 carne
 - 2.2.2 vegetal
 - 2.3 bebida
 - 2.4 sobremesa
 - 2.4.1 doce
 - 2.4.2 fruta
3. Lanche
4. Jantar
5. Ceia¹

Chegamos ao subgrupo apresentado nesta pesquisa, um subgrupo do campo semântico *café da manhã*, o campo semântico *bebidas*, mais especificamente os matinais derivados do *café*, e preparamos as fichas lexicais, em que escrevemos as informações² pertinentes ao nosso estudo, como no exemplo:

1 A palavra *ceia*, em língua portuguesa, pode ser utilizada para indicar dois tipos de refeição: a grande ceia como a de Natal (tendo seu correspondente em italiano *Cenone*) ou um pequeno lanche depois do jantar (cf. *Revista Boa Forma*, nov. 2004, p. 40), sem correspondente em italiano.

2 Informações extraídas dos livros didáticos analisados, de dicionários comuns, gastronômicos, enciclopédias, revistas de saúde etc., que pudessem contribuir para as informações culturais do material.

N. 01	LP	UL: café da manhã	
INF.GR.: substantivo masculino			
CONTEXTO ₁ : NC		FONTE: pesquisa com os alunos	
CONTEXTO ₂ : Todo mundo está cansado de ouvir que café da manhã é a refeição mais importante do dia. O título é mais que merecido, uma vez que, no período matutino, você está há, teoricamente, oito horas sem comer.		FONTE: http://saude.terra.com.br/interna/0,,OI120768-EI1502,00.html – em 05/07/2006	
DEF. LP1: Primeira refeição do dia		FONTE:	
VARIANTE: café	CONTEXTO:	FONTE	
DEF. LC.: Pasto leggero del mattino; Cibo consumato durante questo pasto		FONTE: Zingarelli	
EQUIVALÊNCIA LC: colazione		CONTEXTO: La colazione è il primo pasto della giornata e in generale si fa tra le 7.00 e le 8.00 a casa	FONTE: (Rete1!-p. 88)
INF.GR. sost. femm.	SILABAÇÃO: co.la.zio.ne	FONÉTICA:	
VARIANTE: prima colazione	CONTEXTO:	FONTE: (Rete1!-p. 88)	
INF.GR. sost. femm.	SILABAÇÃO: pri.ma.co.la.zio.ne	FONÉTICA:	
INFORMAÇÃO EXTRA:			

Figura 1 – Modelo da ficha lexicográfica.

Existem mais de cem³ maneiras de pedir um café na Itália, e resumir as informações coletadas, chamando-as simplesmente “café”, seria incorreto, uma vez que o objetivo é trazer à tona a cultura italiana para o universo do estudante. Começamos então a analisar os *traços distintivos* entre as unidades, isto é, analisar as diferenças que acarretam na mudança de significado. Pedir um *ristretto* não é o mesmo que pedir um *doppio*, embora ambos sejam, na essência, cafés.

Estrutura do verbete: definição e descritores

Entrada	Fonética
<ul style="list-style-type: none"> ▣ Variantes Definição em italiano ▣ Informações extras ◊ Fonte Ilustrações 	

Figura 2 – Estrutura do verbete.

Como observa Baccin (2003), descrever alimentos é muito difícil, uma vez que envolve todos os sentidos. Além disso, na descrição de pratos ou bebidas, há sempre um toque de quem prepara a receita, e, nesse caso, a presença de adjetivos é inevitável. Para evitar esse procedimento nesse glossário, definimos as unidades lexicais do campo semântico *caffè* pela enumeração ordenada das seguintes características introduzidas pelos descritores a seguir:

1. o que é: BEVANDA PREPARATA A BASE DI
2. em caso de outro ingrediente: COMBINATO CON...
3. coloração: DI COLORE
4. serviço: SERVITA IN...
5. outras.

Embora tivéssemos partido da ideia de elaborar um glossário bilingue, no modelo que aqui apresentamos as unidades lexicais e suas definições são em língua italiana, uma vez que limitamos a pesquisa aos diferentes tipos de café que existem especificamente na cultura italiana. Ao lado colocamos a transcrição fonética que ajudará o aprendiz a pronunciá-la corretamente, e, para facilitar a compreensão das características descritas, há sempre uma ilustração.

As diversas acepções de uma unidade lexical são relacionadas, enumeradas e separadas por ponto-e-vírgula. Variantes da unidade lexical são introduzidas pelo símbolo ■ e separadas por ponto-e-vírgula.

As unidades lexicais remissivas que constam no glossário são grifadas em negrito e itálico.

Informações que não podem ser introduzidas pelos descritores na definição ou informações adicionais são incluídas nas informações extras, introduzidas pelo símbolo ■. Os documentos de onde as informações foram obtidas aparecem em ordem alfabética introduzidos pelo símbolo ◇, como vemos a seguir:

<p>Caffè</p> <p>1. Bevanda preparata a base di caffè torrato e macinato, di colore scuro, servita in tazzina varianti: <i>c. corretto</i>; <i>c. lungo</i>; <i>c. Ristretto</i></p> <p>■ Espresso</p> <p>2. Bevanda simile al caffè ottenuta dai semi di varie piante: <i>c. d'orzo</i></p> <p>■ Secondo www.espressomoka.com, un buon espresso si riconosce fondamentalmente dal colore della crema che deve essere sul nocciola chiaro, tendente al caramello, dalla consistenza della crema la quale si può verificare il cucchiaino per zuccherare il caffè: se lo zucchero rimane sospeso per qualche istante sul velo superficiale di crema del caffè, è un buon espresso! Se invece lo zucchero cade a piombo sul fondo della tazzina non lo è.</p> <p>■ Il caffè <i>d'orzo</i> è una bevanda simile al caffè ma fatta con orzo, la materia prima per fabbricare la birra.</p> <p>◇ http://www.espressomoka.com</p>	<p>/kaffe/</p>
--	----------------



www.deotto-espresso.fr

Figura 3 – Estrutura do verbete café.

AMOSTRA DO GLOSSÁRIO

Em itálico: destaque de unidades lexicais incluídas nas “informações extras”. **Em negrito/itálico:** destaque de unidades lexicais incluídas no glossário.
 mq. mesmo que.
 (N/C): não consta informação

Basso

/'ba:sso/

mq. **Ristretto****Caffè**

/kaff /

■ **Espresso**

1. Bevanda preparata a base di caffè torrado e macinato, di colore scuro, servita in tazzina | varianti: **c. corretto**; **c. lungo**; **c. ristretto**

2. Bevanda simile del caffè ottenuta dai semi di varie piante: **c. d'orzo**

■ Secondo www.espressomoka.com, un buon espresso si riconosce fundamentalmente dal colore della crema che deve essere sul nocciola chiaro, tendente al caramello, dalla consistenza della crema la quale si può verificare il cucchiaino per zuccherare il **caffè**: se lo zucchero rimane sospeso per qualche istante sul velo superficiale di crema del **caffè**, è un buon **espresso**! Se invece lo zucchero cade a piombo sul fondo della tazzina non lo è.

■ Il caffè **d'orzo** è una bevanda simile al **caffè** ma fatta con orzo, la materia prima per fabbricare la birra.

◇ <http://www.espressomoka.com>



www.deotto-espresso.fr

Caffelatte

/kaffel'la:tte/

■ caffè e latte, caffelatte, (raro) caffè latte

Bevanda calda preparata a base di **caffè** e latte, di colore marrone chiaro, servita in tazza grande o bicchiere alto di vetro

■ si usa prendere soprattutto al mattino come prima colazione

◇ Zingarelli



www.caffe.it

Cappuccino

/kkapput'tʃi:no/

■ (N/C)

Bevanda preparata a base di **caffè** combinato con latte, di colore marrone scuro e schiuma bianca, servita in tazza grande. Sulla schiuma si aggiunge cacao in polvere o cannella

■ Il **cappuccino** può essere diversificato dosando la quantità del **caffè** e del latte, ottenendo così un colore più o meno chiaro e un effetto più o meno forte.

■ Si differenzia del **caffelatte** sia per la schiuma sia per la percentuale di latte. Nel **caffelatte** il latte è preponderante, mentre qui è aggiunta una quantità minore.

◇ www.espressomoka.com; www.wikipedia.it



www.medifaststore.com

Corretto

/kor're:ttɔ/

■ (N/C)

Bevanda preparata a base di **caffè** combinato con grappa o altro alcolico o superalcolico, di colore scuro, servita in tazzina.

■ In alcune zone, anziché aggiungere la grappa direttamente nel **caffè**, viene versata nella tazzina dopo aver terminato il **caffè**. L'operazione di risciacquo della tazzina è chiamata *resentin*.

■ Si può intendere correzione anche con altri superalcolici come ad esempio vecchia o brandy, riserva, sambuca... o altro. In questo caso va, però, specificato il superalcolico che si desidera.

◇ http://it.wikipedia.org/wiki/Caff%C3%A8_corretto

Corto

/'ko:rto/

mq. **Ristretto****Doppio**

/'do:ppjo/

■ (N/C)

Bevanda preparata con quantità di polvere e di acqua dello **espresso** raddoppiata, di colore scuro, servita in tazza grande

■ Il caffè **doppio** viene servito in una tazza grande. Se è servito in una piccola, si tratta di un **c. lungo**

◇ www.espressomoka.com

Espresso

/es'pre:sso/

mq. caffè

Macchiato

/mak'kja:to/

■ (N/C)

Espresso combinado com latte in quantidade modesta, di colore marone scuro com uma schiuma bianca, servito in tazzina

■ Ci sono due versioni: Il macchiato caldo e freddo. Al macchiato freddo viene aggiunta una quantità di latte intero a temperatura ambiente. Al macchiato caldo è aggiunta la schiuma del latte e non il latte liquido.

◇ www.espressomoka.com



www.boncafe.com

Ristretto

/ris'tre:tto/

■ **corto; basso**

Bevanda preparata con la stessa quantità di polvere dello **espresso** ma si versa soltanto 1 cm sulla tazzina, un poco meno dello **espresso**.

■ Si beve senza zucchero

◇ www.espressomoka.com



www.espressokunst.de

CONCLUSÕES

Não há elemento da cultura italiana que seja mais conhecido e representativo que a culinária (BERTONHA, 2005). A cozinha italiana não é tão só um conjunto de alimentos, mas quase um modo de vida. Nas aulas de italiano LE, o argumento possibilita a discussão sobre a cultura do país, a comparação com a cultura de partida e um maior entendimento das duas culturas, aumentando a chamada consciência intercultural.

Um glossário de caráter enciclopédico pode auxiliar no desenvolvimento dessa consciência, uma vez que fornece informações culturais para a boa escolha das palavras por parte do aprendiz, além de guiar o seu comportamento linguístico.

Embora pareça fácil a tradução culinária, a presença de termos técnicos e especificidades como ingredientes e variantes tanto na língua de partida quanto

na de chegada, rende o trabalho árduo, uma vez que descrever alimentos envolve todos os sentidos. Além disso, nem sempre a tradução é possível, pois, além da palavra, a carga cultural que ela apresenta nem sempre pode ser explicitada na outra cultura.

REFERÊNCIAS

- AAVV (Gruppo Meta). *Uno* – curso comunicativo di italiano per stranieri, primo livello, libro dello studente. Roma: Bonacci, 1993.
- BACCIN, P. G. *Italianismos na terminologia gastronômica na cidade de São Paulo: um modelo de glossário*. 2003. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BALBONI, P. *Le sfide di Babele*. Torino: Utet Libreria, 2002.
- BERTONHA, J. F. *Os italianos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CALVI, M. V. Il componente culturale nel dizionario Ambruzzi di spagnolo e italiano. In: SAN VICENTE, F. (Org.). *Lessicografia bilingue e traduzione*. Monza-Milano: Polimetrica, 2006.
- CAPATTI, A.; MONTANARI, M. *La cucina italiana – Storia di una cultura*. Bari: Laterza, 2000.
- CELOTTI, N. La culture dans les dictionnaires bilingües: ou, comment, laquelle? *Éla. Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, v. 128, p. 455-466, 2002.
- CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. *Línea Diretta nuovo 1A*. Perugia: Guerra Edizioni, 2005.
- CONTRERAS, E. A dieta de South Beach. *Revista Boa Forma*, São Paulo, n. 197, p. 66-68, nov. 2003.
- DURAN, M. S. *Dicionários bilingües pedagógicos: reflexões, análise e propostas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)–Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.
- FREITAS, P. G. *Proposta para o ensino de italiano por meio da culinária*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- GERTSEN, M. C. Intercultural training as in-service training: a discussion of possible approaches. In: ARUP JENSEN, A.; JAEGER, K.; LORENTSEN, A. (Ed.). *Intercultural competence: a new challenge for language teachers and trainers in Europe*. Denmark: Aalborg University, 1995. p. 155-172.
- LOPES, E. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 2000.
- MARELLO, C. *Dizionari bilingui*. Bologna: Zanichelli, 1989.
- MEZZADRI, M. *I Ferri fel mestiere*. Perugia: Guerra Edizioni, 2003.
- MEZZADRI, M.; BALBONI, P. *Rete! 1* – curso multimediale d'italiano per stranieri. Perugia: Guerra Edizioni, 2000.
- REVISTA BOA FORMA. São Paulo: Abril, nov. 2004.
- RIVERS, W. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- STARK. *Encyclopedic learner's dictionaries: a study of their design features from the user perspective*. Tübingen: Niemeyer, 1999.

WELKER, H. A. *Panorama geral da lexicografia pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2008.

WERNER, R. El problema de la equivalencia en los diccionarios bilingües especializados. In: AHUMADA, I. (Ed.). *Diccionarios y lenguas de especialidad*. Jaén: Universidad de Jaén, 2002. p. 3-20.

ZGUSTA, L. Idle Thoughts of na idle fellow; or, Vaticinations on the leaner's dictionary. In: TICKOO, M. L. (Ed.). *Learner's dictionaries*. States of the art. Singapore: Seameo Regional Language Center, 1989. p. 1-9.

ZORZI, D. *Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale*. Venezia: Università Ca' Foscari, 1996. Disponível em: <http://venus.unive.it/aliasve/index.php?name=EZCMS&page_id=27>. Acesso em: 11 jul. 2009.

FREITAS, P. G. de. Language teaching is culture teaching: a glossary for intercultural learning for an Italian as a foreign language. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 88-100, 2010.

Abstract: The present paper is intended to reflect on intercultural issues in foreign language learning and their relevance to both teaching and the conception of a dictionary for Italian learners as a foreign language. A sample glossary of Italian terms is provided at the end of this paper so as to illustrate how foreign language learning can be enhanced with information that shows similarities and differences between Italian and Portuguese.

Keywords: foreign language teaching; dictionary; Italian language.