

ENSINO DE ITALIANO LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
O PAPEL DA CONTEXTUALIZAÇÃO

Rafael Ferreira da Silva

Tese de Doutorado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Letras Neolatinas da Universidade  
Federal do Rio de Janeiro, como quesito  
para a obtenção do Título de Doutor em  
Letras Neolatinas (Estudos Lingüísticos  
Neolatinos. Opção: Língua Italiana)

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Annita Gullo.

Rio de Janeiro  
Julho de 2008

Ensino de Italiano Língua Estrangeira: o papel da contextualização

Rafael Ferreira da Silva

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Annita Gullo.

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Letras Neolatinas (Estudos Lingüísticos Neolatinos, opção: Língua Italiana).

Examinada por:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Annita Gullo (orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lizete dos Santos – UFRJ

---

Prof. Dr. Carlos da Silva Sobral – UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olga Alejandra Mordente – USP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Giliola Maggio de Castro – USP

---

Prof. Dr. Andréa G. Lombardi (Suplente) – UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Franca Zuccarello (Suplente) – UERJ

Rio de Janeiro  
Julho de 2008

Silva, Rafael Ferreira da.

Ensino de Italiano Língua Estrangeira: o papel da contextualização / Rafael Ferreira da Silva. - Rio de Janeiro: UFRJ/ FL, 2008.

xii, 220f.: il.; 29 cm.

Orientador: Annita Gullo

Tese (doutorado) – UFRJ/ Faculdade de Letras

Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas, 2008.

Referências Bibliográficas: f. 208–217.

1. Contextualização. 2. Ensino. 3. Glotodidática. 4. Neurolingüística. 5. Cultura. 6. Língua Italiana. I. Gullo, Annita. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro,

Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas. III. Ensino de Italiano Língua Estrangeira: o papel da contextualização.

## RESUMO

### ENSINO DE ITALIANO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O PAPEL DA CONTEXTUALIZAÇÃO

Rafael Ferreira da Silva

Orientadora: Professora Doutora Annita Gullo.

Resumo da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Letras Neolatinas (Estudos Lingüísticos Neolatinos. Opção: Língua Italiana).

Neste trabalho são abordados diversos aspectos relacionados a questões didáticas no que diz respeito à contextualização, cultura e ensino de Língua Estrangeira - LE. Pontuam-se fatores científicos, como a justificativa na neurolingüística para a necessidade da contextualização no processo de ensino/aprendizagem, para então se verificar se o discurso didático dos manuais leva em consideração essa ampla e complexa questão. Focaliza-se o papel da contextualização propriamente dita no ensino de Língua Estrangeira, através de um percurso histórico do ensino de línguas. São analisados manuais de Italiano LE, tais como: *Rete!*, *Progetto Italiano*, *Bravissimo*, *Uno e In Italiano*, para que sejam aferidas as nossas hipóteses.

Palavras-chave: Ensino – Língua – Cultura – Italiano LE – Contextualização – Neurolingüística – Glotodidática

Rio de Janeiro  
Julho de 2008

## RIASSUNTO

### INSEGNAMENTO DI ITALIANO LINGUA STRANIERA: IL RUOLO DELLA CONTESTUALIZZAZIONE

Rafael Ferreira da Silva

Orientadora: Professora Doutora Annita Gullo.

*Riassunto* da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Letras Neolatinas (Estudos Lingüísticos Neolatinos. Opção: Língua Italiana).

In questo lavoro sono visti vari aspetti connessi alle questioni di fondo in materia di didattica, di cultura e di educazione di Língua straniera – LS . Si parla di fattori scientifici, come ad esempio della giustificazione nella neurolinguistica per la necessità di contestualizzazione nel processo di insegnamento / apprendimento, quindi siamo in grado di verificare se il discorso didattico dei manuali tiene conto del vasto e complesso problema. Affrontiamo il ruolo della contestualizzazione nell'insegnamento di LS, attraverso un viaggio per la storia dell'insegnamento delle lingue. Esaminiamo i manuali di italiano LS *Rete!*, *Progetto Italiano*, *Bravissimo*, *Uno* e *In Italiano* per verificare le nostre ipotesi.

Parole-chiave: Insegnamento – Italiano – Contestualizzazione – Cultura – Neurolinguistica – Glottodidattica

Rio de Janeiro  
Julho de 2008

## **ABSTRACT**

### ITALIAN FOR FOREIGNERS PEDAGOGY: THE ROLE OF CONTEXTUALIZATION

Rafael Ferreira da Silva

Orientadora: Professora Doutora Annita Gullo.

*Abstract* da Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Letras Neolatinas (Estudos Lingüísticos Neolatinos. Opção: Língua Italiana).

In this work various aspects related to pedagogic issues regarding culture, background and education of foreign language - FL are discussed. Scientific factors are pointed up, such as justification in neurolingüistics for the need of contextualization in the process of teaching / learning, to check whether the speech of teaching manuals takes into account this broad and complex issue. The focus is on the role of contextualization in teaching foreign language, through a historical journey of language teaching. Manuals of Italian FL, such as: *Rete!*, *Progetto Italiano*, *Bravissimo*, *Uno* and *In Italiano* which are analyzed in order to be assessed our hypothesis.

Key-words: Pedagogy – Italian – Contextualization – Culture – Neurolinguistics  
– *Glottodidattica*

Rio de Janeiro  
Julho de 2008

Às flores do meu jardim,

MAIZA e RAÍZA.

## DEDICATÓRIA

Esta Tese de Doutorado é dedicada:

A minha querida esposa Maíza,

Minha dádiva.

A minha filha Raíza.

Minha pedrinha preciosa.

A meus pais e irmão,

Pela ternura e disponibilidade sempre.

A meus avós,

Pela doçura em todas as horas.

A meus tios e primos,

Pela torcida desde sempre.

A minha sogra e a meus cunhados,

Pelo carinho e atenção a qualquer hora.

A meus amigos,

Pela presença constante em minha vida.

A meus professores,

Por uma imensa e valiosa parte de meu conhecimento.

A meus alunos,

Por serem sempre cobaias de minhas teorias.

Ao CNPq,

Pela bolsa de estudo que propiciou a realização desta tese.



## AGRADECIMENTOS:

A **Deus**: pela vida, pela saúde e por tudo o que tenho e sou;

A **minha esposa Maíza**: por compreender (mais ou menos) minha ausência e cuidar tão bem de nossa família;

A **minha filha Raíza**: por contentar-se (mais ou menos) com o pouco de atenção nas minhas horas em frente ao PC.

A **meus pais e irmão**: pela base que me deram para eu conseguir chegar até aqui;

A **minha família e a meus amigos**: por sempre torcerem por mim;

A **Annita Gullo**: pela orientação, confiança e motivação em todos os momentos;

A **Maria Lizete dos Santos**: pelo precioso auxílio;

A **Carlos da Silva Sobral**: pela paciência, pelo carinho e pela força constantes;

A **Maria Denise Paim Genovese**: por toda atenção, disponibilidade e torcida.

A **Celma Rivanda Machado de Araújo**: pela paciência, compreensão e atenção disponibilizadas sempre;

A **Tia Lu**: pelos muitos incentivos desde sempre;

Ao **CNPq**: pela bolsa de estudos indispensável a esta tese;

Aos **meus professores**: pelos ensinamentos e direcionamentos;

Aos **meus alunos**: pelo fato de serem meus eternos *corpora* de pesquisa;

A todos, minha gratidão e reconhecimento.

## SINOPSE

Língua e Interculturalidade. A importância da cultura para a contextualização. A questão da identidade. A Contextualização e a Neurolingüística. Bimodalidade e Língua. A plasticidade cerebral. O período crítico. A Hemisfericidade. O papel da Contextualização no ensino de LE. Ensino de LE e Contextualização. Estímulos sensoriais e Contextualização. Os manuais de Italiano LE e a contextualização: *Rete!*, *Progetto Italian*, *Bravissimo*, *Uno* e *In Italiano*.

## **EPÍGRAFE**

Somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade.

Paulo Freire (1983, p. 75)

## SUMÁRIO

Glossário de Neurolingüística.....	13
Lista de Ilustrações .....	14
Lista de Siglas.....	15
Introdução.....	16
1 Língua e Interculturalidade.....	20
1.1 A importância da cultura para a contextualização.....	22
1.2 A questão da identidade.....	30
2 A Contextualização e a Neurolingüística.....	37
2.1 Bimodalidade e Língua.....	44
2.2 A plasticidade cerebral.....	45
2.3 O período crítico.....	48
2.4 A Hemisfericidade.....	55
3 O papel da Contextualização no ensino de LE.....	65
3.1 Ensino de Língua Estrangeira e Contextualização.....	66
3.2 Estímulos sensoriais e Contextualização.....	71
4 Os manuais de Italiano Língua Estrangeira e a contextualização.....	77
4.1 <i>Rete!</i> .....	79
4.2 <i>Progetto Italiano</i> .....	86
4.3 <i>Bravissimo</i> .....	95
4.4 <i>Uno</i> .....	102
4.5 <i>In Italiano</i> .....	107
4.6 Estudo comparativo entre os manuais.....	111
5 Conclusão.....	116
6 Referências Bibliográficas.....	119
7 Anexos.....	129

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Gráfico Entrevista com os alunos

Figura 2 – O Cérebro Humano

## **GLOSSÁRIO DE NEUROLINGÜÍSTICA**

Afasia – nome dado a um distúrbio de linguagem provocado por uma lesão cerebral oriunda por traumatismo, ou por acidentes vasculares cerebrais;

Áreas corticais – áreas relativas ao córtex;

Conexões sinápticas – conexões entre os neurônios;

Corpo Caloso – O corpo caloso é uma estrutura do cérebro dos mamíferos localizada na fissura longitudinal que conecta os hemisférios cerebrais;

Córtex cerebral – O córtex cerebral é responsável por muitas das funções mentais mais complexas e desenvolvidas, como a linguagem e o processamento de informações;

Diencefalo – O diencefalo é a região situada na base do cérebro que inclui o epitélamo, o tálamo, subtálamo, hipotálamo, as glândulas hipófise e a epífise.

Hemisferectomia – cirurgia de extração de um dos hemisférios do cérebro;

Histológico – relativo aos tecidos biológicos;

Input – conjunto de informações para a elaboração de algo, neste caso a aprendizagem;

Lateralização – Maior desempenho de um dos hemisférios;

Scanning – técnica usada para extrair apenas informações específicas do texto.

Telencefalo – Área do cérebro que cuida de funções como linguagem, memória comunicação, movimento, olfato e emoções.

## **LISTA DE SIGLAS**

LA – Lingüística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

UD – Unidade Didática

## INTRODUÇÃO

Esta Tese dá continuidade à pesquisa realizada para a obtenção do título de mestre em Letras Neolatinas, na então subárea Língua e Literatura Italiana, no Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, que culminou com a dissertação intitulada *O Ensino da Língua e Cultura Italianas para Estrangeiros: Análise Comparativa entre os Manuais Uno, Bravissimo e In Italiano*, que teve a orientação da Professora Doutora Annita Gullo, e abordou a importância dos elementos de cultura nos manuais didáticos de italiano LE.

Em nossa dissertação, a partir de pesquisa em lingüística e glotodidática, procuramos demonstrar como a competência comunicativa em uma língua é muito mais do que o simples, mesmo que perfeito, domínio do seu funcionamento gramatical.

Afirmamos, apoiando-nos em Balboni (1998), que nem o conhecimento teórico de regras gramaticais e/ou pragmáticas e do léxico se traduzem, necessariamente, na passagem natural e adequada para a prática, pois percebemos a existência de um outro elemento importante, que desempenha papel de primordial importância no funcionamento prático de qualquer língua: a cultura do povo que a fala.

Aprender uma língua estrangeira não significa, então, somente traduzir palavras para a outra língua, saber conjugar verbos ou usar as preposições de maneira perfeita, ou quase. Se uma pessoa estuda uma determinada língua estrangeira considerando que a língua é apenas um conjunto de palavras combinadas de maneira a produzir um efeito lógico ou harmônico, um inventário de vocábulos, mas não sabe nada sobre a vida do povo do país que



a fala, certamente não conseguirá estabelecer uma comunicação interativa completa com um falante nativo, explicitando todas as suas intenções apenas através de suas palavras. Essa tal pessoa poderá construir um ótimo discurso, mas sem o domínio total da língua, pois, em sua opinião, a língua será algo estanque, e finito, limitado, ao contrário daquilo que efetivamente representa sendo algo vivo.

Na Língua Italiana cotidiana, assim como na Língua Portuguesa falada no Brasil, o termo *cultura* baseia-se na concepção de Lado (1964), representando um conhecimento aprofundado de literatura, de arte, de música, de história, da filosofia de um povo, de uma nação. A antropologia cultural, segundo Sapir (1954 apud Danesi 1998) entende esse termo como a relação de convivência com a natureza externa: o modo de se alimentar, de se vestir, de viver junto e de se organizar socialmente, de criar credos religiosos etc.

*Cultura* pode ser entendida, também, como o complexo dos desenvolvimentos sociais, políticos, econômicos, culturais que caracterizam a sociedade humana ou como as estruturas culturais que caracterizam uma dada sociedade ou um dado período na história da sociedade.

A associação da língua com a cultura do país onde se fala tal língua é inevitável. E, em se tratando da Língua Italiana, existem muitas representações em torno desta língua e da cultura que ela expressa.

Quem escolhe estudar Língua Italiana, além de trazer consigo expectativas e motivos, já vem munido de uma visão da cultura, do habitante da Itália e da própria língua – considerada uma língua bonita, romântica e/ou musical; a língua de cultura por associar-se ao Império Romano, a Roma, ao Latim, ao Renascimento, aos escritores Dante, Petrarca e Boccaccio e ao

Vaticano, pela figura do Papa. Enfim, existem várias representações da língua e da cultura italianas no imaginário do brasileiro.

A nossa dissertação de Mestrado considerou a relação da Língua Italiana com a sua cultura, enveredando-se pelos campos do binômio ensino/aprendizagem, no que diz respeito à presença de elementos de cultura nos manuais de ensino de Língua Italiana para estrangeiros. E, a partir da necessidade de uma análise mais aprofundada voltada especificamente para estudantes brasileiros, investigou-se a maneira como são apresentados aos alunos os elementos de cultura nos manuais de ensino de Italiano para estrangeiros: *Uno*, do Gruppo Meta, *Bravissimo*, de Katerin Katerinov e *In Italiano* de Angelo Chiuchiù, os três bastante utilizados nos cursos de Italiano, no Rio de Janeiro, nos últimos anos.

Para esta tese de Doutorado, ainda no mesmo campo de investigação do binômio língua/cultura e materiais didáticos, sentimos a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada sobre a contextualização presente nos mesmos manuais de então, e também, em outros dois mais recentes: *Rete1!*, de Marco Mezzadri e Paolo Balboni e *Progetto Italiano 1*, de T. Marin e S. Magnelli.

Em toda a extensão de nosso texto, trataremos de diversos aspectos relacionados a questões didáticas no que diz respeito a contextualização e ensino de LE. Primeiramente teceremos uma reflexão em torno dos conceitos de língua e cultura. A seguir faremos um percurso pela sócio-lingüística para abordarmos temas como identidade e ideologia na sala de aula de língua estrangeira. Recorreremos a teóricos como Bakhtin, Abbud e Freddi, pela

relação imbricada que estabelecem entre esses elementos tratados em nossa pesquisa.

Pontuaremos fatores científicos, como a justificativa na neurolingüística para a necessidade da contextualização no processo de ensino/aprendizagem, para então podermos verificar se o discurso didático dos manuais supracitados leva em consideração essa ampla e complexa questão. Nesse sentido, as propostas de Danesi, Balboni e Chomsky serão essenciais para satisfazermos as nossas hipóteses, enriquecendo e dando suporte teórico ao nosso trabalho.

Após essa base pautada nas concepções de língua e cultura, identidade e ideologia, na pesquisa científica investigada pela neurolingüística, abordaremos o papel da contextualização propriamente dita no ensino de LE, fundamentados por Omaggio, através de um percurso histórico do ensino de línguas e por Coracini, com seu estudo sobre a Análise do Discurso Didático.

Finalmente passaremos à análise dos manuais de Italiano LE, *corpus* de nossa pesquisa, para procedermos a verificação do que investigamos. Serão perseguidas nossas hipóteses e expectativas, comparando todas as informações obtidas com a leitura dos teóricos com o que é apresentado pelos autores nos materiais didáticos, pontuando com opiniões de professores e alunos, usuários destes materiais. Trata-se do momento em que podemos testar na prática a teoria desenvolvida até então e tecer nossas conclusões acerca do tema estudado.

## 1 LÍNGUA E INTERCULTURALIDADE

A língua é um sistema de significação de idéias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos.<sup>1</sup>

Partindo da definição de Pennycook (1998), trataremos de inter-relacionar os elementos língua, cultura e contextualização, no processo de ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Iniciamos com a etimologia do termo *contexto* que deriva do Latim *contextus* (*cum* “com” + participio passado de *texere* “tecer”), que, portanto, implica no fato de qualquer texto lingüístico ser criado dentro de um determinado “tecido” cultural e conceitual<sup>2</sup>.

Ainda nesse sentido, levamos em consideração a afirmação de Carioni (1988) que sustenta que:

o processamento da língua não ocorre isoladamente, mas em conjunto com uma série de outros fatores de ordem emocional, cultural, social que contribuem para a caracterização da língua como instrumento de expressão individual e grupal, facilitando ou inibindo a aquisição. Elementos para-lingüísticos como gestos e expressão facial, ou extra-lingüísticos facilitam a aquisição de novos dados lingüísticos.

Na língua, portanto, estão presentes vários aspectos aos quais deve ser dada atenção, pois é o mais extraordinário produto cultural do grupo que a fala. Ao mesmo tempo, codifica no seu léxico, nas formas lingüísticas e nas suas estruturas gramaticais as experiências históricas do grupo, os valores em que isto se reconhece, as suas maneiras de viver e de pensar, os modelos culturais que assinalam e dirigem o seu caminho na História.

---

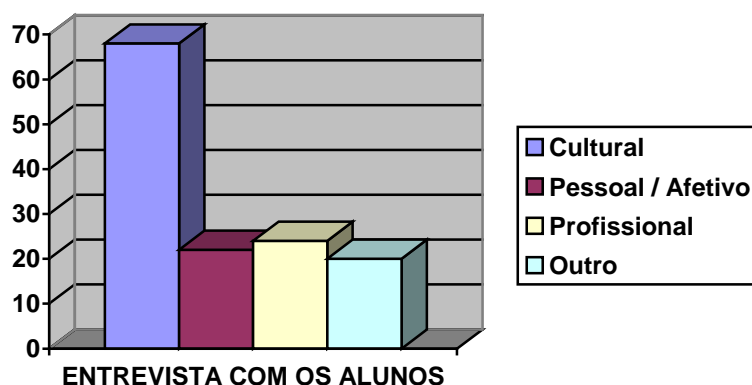
<sup>1</sup>Pennycook (1998, p. 25) “A Lingüística Aplicada do anos 90 : Em defesa de uma abordagem crítica”

<sup>2</sup> Danesi (1998).

A parte da didática que se ocupa do fator intercultural das línguas vai além do interesse do aprendizado de uma segunda língua, gramaticalmente falando, procurando o desenvolvimento da capacidade de conviver com as pessoas que falam essa língua, dentro de seus padrões de interação.

Com base nessas definições, ficou claro para nós que os livros didáticos de língua estrangeira não poderiam tratar somente da gramática pela gramática, mas deveriam externar elementos de cultura através de *input*, assim como, exercícios contextualizados providos de elementos culturais da língua estrangeira em questão.

Por tais implicações, realizamos para a dissertação do mestrado, além da análise dos materiais, uma pesquisa com 100 estudantes de italiano na UFRJ e observamos o fator motivacional da opção por estudar italiano. Os resultados obtidos foram os seguintes (podiam marcar várias opções):



**Figura 1 – Gráfico Entrevista com os alunos**

68% por motivos culturais

22% por motivos pessoais/afetivos (origem, principalmente)

24% por motivos profissionais

20% por outros motivos.

A partir de nossa investigação, pudemos comprovar que a sala de aula de Italiano como língua estrangeira é diferente de uma sala de aula de Inglês, por exemplo, que é a língua que todos precisariam saber para uma melhor colocação no mercado de trabalho. Percebemos, então, a vantagem do fator cultural em detrimento do profissional, quando o italiano é escolhido para ser aprendido.

Neste capítulo, por questões concernentes à contextualização, focaliza-se a interculturalidade no ensino de uma LE, ou seja, o poder de expressão que uma língua tem, deixando transparecer em si a cultura da qual é a portavoiz, como salienta Giovanni Freddi<sup>3</sup>, lingüista italiano, que a língua é um dado de natureza, no sentido de que todos os homens nascem com a disposição para falar, mas é também culturalmente determinada, no sentido que cada criança aprende a língua do grupo no qual ela nasce<sup>4</sup>.

### **1.1 A importância da cultura para a contextualização**

Definir o termo cultura não é nada fácil, existindo, portanto, vários e contraditórios pontos de vista a esse respeito, como, por exemplo, segundo o lingüista americano Robert Lado, que considera cultura o conjunto dos “*ways of life*”, das maneiras de viver de um povo; afirmação sustentada também por Sapir, lingüista e antropólogo americano, no seu ensaio, *Cultura genuina e*

---

<sup>3</sup> Giovanni Freddi foi o primeiro professor italiano de *Glottodidattica* em uma universidade italiana, a Universidade de Veneza, e com as suas pesquisas ofereceu uma grande contribuição a instituições e órgãos científicos de todo o mundo. Coordenador de diversos centros de pesquisa, fundou as revistas *Lingue e civiltà* e *Quaderni per la promozione del bilinguismo*. É autor de numerosos volumes e ensaios sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

<sup>4</sup> “Insegnamento della lingua e insegnamento della grammatica” in: *Pedagogia e Vita*, n.1, 1994

*spuria*, no qual declara que o termo cultura é coincidente com o próprio termo de homem.

Para o antropólogo italiano Tentori, no seu livro *Antropologia Culturale*, cultura é o patrimônio social de grupos humanos que compreende conhecimentos, crenças, fantasias, ideologias, símbolos, normas, valores, além das disposições que derivam desses fatores e que se concretizam em esquemas e técnicas de atividade de cada sociedade.

Segundo Freddi (1994), cultura é o conjunto complexo que inclui os artefatos, as crenças, a arte e todos os outros hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Cultura è l'insieme complesso che include gli artefatti, le credenze, l'arte e tutti gli altri abiti acquisiti dall'uomo come membro di una società nonché tutti i prodotti dell'attività umana, e se si considera che questi risultano codificati o codificabili nella lingua, appare largamente giustificato l'impiego della coppia aggettivale "culturale-matetica"<sup>5</sup>.

Caterina Cangia<sup>6</sup> (1998) afirma que a língua invade e domina cada aspecto da vida humana... É o instrumento excepcional que nos permite perceber o mundo interno e externo, concordando com Freddi (1994) quando ele afirma que a língua é veículo dos esquemas do pensamento, do comportamento e da ação do grupo, é transmissão de noções científicas, de experiências históricas etc.

Quando falamos, ou agimos, expressamos não somente tais atos, mas tudo o que subjaz, tudo o que serve de base para nossas ações e é desta

---

<sup>5</sup> Freddi ( 1994: 30 )

<sup>6</sup> Caterina Cangia, docente de *glottodidattica* e de informática didática na Universidade Salesiana de Roma, é pioneira da produção multimedia na Itália. O seu primeiro CD-Rom recebeu o Gold Award no Milia de Cannes em 1996. Traduziu livros de psicolinguística e publicou numerosos artigos e ensaios. Fundou "La Bottega d'Europa" para promover o ensino das línguas com o teatro e o computador.

maneira que a cultura faz parte de uma língua, pois é também através dela que a língua encontra subsídios para se fazer perceber.

Compartilhamos da opinião de Abbud (1995, p. 11), no que concerne à ligação existente entre a língua e a sua cultura relativa, pois se levamos em consideração um aluno que queira aprender intensamente<sup>7</sup> uma língua estrangeira, não podemos falar desta LE como algo isoladamente gramatical: não lhe será importante aprender apenas regras, construções e, portanto, não é somente o instrumento lingüístico que lhe deverá interessar: *“Whatever the language and culture connection may be, it seems strong enough to make culture a necessary part of language teaching”*.<sup>8</sup>

Assim como também a lingüista italiana Anna Ciliberti<sup>9</sup> (1994, p. 104) afirma que o objetivo geral do ensino de uma língua é, de fato, desenvolver a capacidade de seu uso em contextos situacionais e sócio-culturais determinados.

A aquisição de uma língua estrangeira é, então, muito mais que o simples aprendizado de um repertório de nomes novos para conceitos familiarizados; implica, pelo contrário, na aquisição de um sistema semântico diferente e, a rigor, também em um novo modo de pensar. A língua se apresenta, portanto, intimamente entrelaçada à cultura constituindo, assim, um binômio inseparável, como entende Tentori (1996), pois, por mais que o objetivo do aluno possa ser apenas instrumental, como defende Moita Lopes (1992), a língua continua sendo expressão de uma cultura.

---

<sup>7</sup> Falamos em aprender intensamente quando o objetivo do aluno no aprendizado de uma LE não é meramente instrumental, técnico.

<sup>8</sup> ABBUD, Silvia. *The issue of culture in EFL lessons in Brazil: an ethnographic investigation*. Tese de Doutorado. Institute of Education, University of London, 1995, p. 11.

<sup>9</sup> Anna Ciliberti ensina *Metodologia degli Insegnamenti Linguistici* na Universidade de Siena. Desenvolveu pesquisa e atividades de formação e de atualização na Itália e no exterior. Entre as suas obras mais recentes estão *La Didattica delle Lingue Straniere in Itália e negli Stati Uniti* (1985); *Grammatica, Pedagogia, Discorso* (1991).



Então, uma pessoa que possui tal instrumento lingüístico com este objetivo deve também poder contextualizá-lo e considerar a cultura na qual tal instrumento é usado. Portanto, quando pensamos em uma língua, pensamos em um instrumento usado por um povo para representar a si mesmo, tendo por trás uma cultura que serve de suporte a tal instrumento.

Sapir (1954 apud DANESI, 1998) não acreditava que língua e cultura tivessem entre si, de fato, qualquer relação de causa e efeito. Segundo ele, se podia definir a cultura como “o que” a sociedade faz e pensa; e a língua “como” especialmente se pensa; porém, a sociolingüística mostrou a relação existente entre língua e sociedade, e hoje estamos conscientes de que aprender a língua não significa só manipular estruturas fonológicas e morfossintáticas corretas, mas também saber usar as palavras e expressões adequadas com cada pessoa, em cada situação e compatível com o argumento em discussão. Por exemplo, o registro que usamos para falar com o vendedor de frutas não é o mesmo com o qual se dirige, por exemplo, ao presidente da República; em um estádio não se fala como em um hospital, e não se discutem direitos humanos como se discute futebol.

Segundo A. Martinet (1964 apud DANESI, 1998), aprender uma outra língua não consiste em colocar etiquetas novas sobre objetos conhecidos, mas habituar-se a analisar de maneira diferente o que constitui o objeto de comunicações lingüísticas.

De acordo com Sapir-Whorf, a língua constitui um filtro da realidade ao redor do que se percebe e do que se aprende. A língua, então, se define como sistema simbólico de compreensão do mundo e de elaboração da experiência, porque se considera principalmente a sua função comunicativa, e se refaz

àquelas teorias da filosofia da linguagem e das ciências sociais que colocaram no centro das atenções não somente a língua como sistema, mas, na mesma proporção, as pessoas que a falam e como a falam.

Com base nesses parâmetros mudam os vocábulos e as expressões, e muda o nível-registro da língua que pode ser popular, familiar, informal, acadêmico etc. O “perfeito” bilíngüe demonstra a sua competência bicultural só se souber usar também as formas correspondentes à situação comunicativa, apropriada aos interlocutores e ao assunto<sup>10</sup>.

O condicionamento da cultura se reflete de maneira clara no léxico, porque é o ambiente natural a pedir a criação e o uso de palavras relevantes para uma dada comunidade, como por exemplo, as diversas denominações para os tipos de neve refletem o habitat dos esquimós, assim como as diversas designações de cavalo para os árabes e de rena para os lapões, de acordo com Zuanelli (1987 apud FREDDI, 1999).

Então, pode-se também afirmar que não existe ou não se fala de cultura sem considerar o instrumento lingüístico. Uma cultura vem a ser descrita através da língua. Pode-se concluir que existe um binômio língua – cultura, segundo o qual, há fortes relações que regulam esses dois elementos que se influenciam, ligados de modo inseparável devido à natureza da própria relação.

Segundo Bakhtin (1981), a língua vive somente na interação dialógica daqueles que fazem uso dela. A didática intercultural das línguas se põe, portanto, em contraste com as teorias segundo as quais o aprendizado lingüístico se realiza ignorando o contexto social, porque tal processo implica um duplo isolamento: os elementos lingüísticos são retirados do seu contexto

---

<sup>10</sup> Ciliberti (1994)

situacional-cultural e os alunos são isolados dos falantes da língua alvo, como afirma Baur-Montali (1994).

A atividade didática tem, portanto, o objetivo de indicar nas palavras da língua, o poder de síntese cultural que possuem, o confronto de modelos de organização social de vida em que as palavras se unem, pois o elemento cultura vai transparecer nesse registro escolhido, aprendido e falado pelo aluno.

O ensino da língua italiana implica, então, a necessidade do ensino da cultura italiana, seja como sustenta Freddi (1992), quando diz que a língua é o resultado de uma cultura, ou seja por razões ligadas à afetividade, segundo o lingüista italiano Paolo E. Balboni<sup>11</sup> (1994).

O *input* de um manual difunde a ideologia pregada pelos seus autores. Esta linha de pensamento é sustentada por Auerbach (1986), Pennycook (1989), Peirce (1989), Moita Lopes (1992) entre outros. Nesse caso, há uma mudança de foco do binômio língua-cultura para língua-ideologia<sup>12</sup>.

De acordo com a 'lingüística crítica', a hipótese Sapir-Whorf afirma que as línguas adotam visões de mundo particulares<sup>13</sup> e são oferecidas variedades dentro delas, e o uso de textos ou diálogos são tomados para adotar ideologias e teorias particulares (cf. Fairclough, 1992, p. 26).<sup>14</sup>

Para o italiano Antonio Gramsci (1975) a imposição de uma língua ou normas lingüísticas é considerada um ato político. Ensinar italiano a

---

<sup>11</sup> Paolo E. Balboni ensina *Didattica delle Lingue* na Universidade de Ca' Foscari, em Veneza. É autor de numerosos textos, sobre os quais são formados muitos professores de língua na Itália e de Italiano no exterior. Pela sua síntese entre a dimensão teórica e as aplicações operativas, tornou-se um dos estudiosos italianos mais apreciados no exterior, não só no setor de Italianística, mas também pela projeção curricular, a educação bilíngüe, literária e microlingüística.

<sup>12</sup> Apud ABBUD, Silvia. *The issue of culture in EFL lessons in Brazil: an ethnographic investigation*. Tese de Doutorado. Institute of Education, University of London, 1995.

<sup>13</sup> Dendrinós (1992)

<sup>14</sup> Soares (1995, p. 40)

estrangeiros pode significar, portanto, ensinar não somente a língua, mas também os modelos, as regras culturais e mesmo as ideologias, seguindo objetivos, sejam glotodidáticos ou educativos, em modo particular, de acordo com a situação, o professor, o manual adotado etc.

A Lingüística Aplicada, a partir da última década do século XX, passou a estimular o aumento da preocupação com elementos éticos, filosóficos e epistemológicos [Kramsch (1999, §15<sup>o</sup>, passim)], devido a um *revival* do interesse pelo conteúdo cultural no ensino de línguas<sup>15</sup>, fazendo com que houvesse uma abertura à contextualização no campo do ensino/aprendizagem, uma tendência que tem sido apontada por vários profissionais da área.

Moita Lopes (1998, p. 123) afirma existir uma preocupação cada vez maior em Lingüística Aplicada (LA) com a investigação de problemas de uso da linguagem em contextos institucionais, ou seja, há um interesse das pessoas em ação no mundo. Signorini (1998, p. 183), que faz uma análise do que foi apresentado no Congresso Brasileiro de LA em 1995, com a intenção de verificar as diretrizes e os temas privilegiados, conclui que é significativa a diversidade de temas e de perspectivas de abordagem, mas é também significativo o interesse generalizado pelo componente sócio-histórico e ideológico que constitui as práticas focalizadas.

O artigo “Tesol at twenty-five: what are the issues ?”<sup>16</sup> reconhece as questões geográficas e sócio-políticas como uma das quatro esferas de maior interesse hoje, que são o aprendiz, o conteúdo e o método<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup>(ABBUD, 1995, p. 9) “revival of interest in the cultural content of language teaching”

<sup>16</sup> (Tesol aos 25 anos: quais são os temas?)

<sup>17</sup> BROWN (1993)

Kaplan (1993, p. 378) constata cada vez mais uma ligação política da LA ao longo da história, levando em consideração as relações entre a organização TESOL (*Teachers of English to Speakers of Others Languages*)<sup>18</sup>.

A diferença marcante entre a LA e a Lingüística é a consciência do próprio contexto como inerente ao campo de estudo. Rajagopalan (1999b, p. 102) sustenta que o fato de o lingüista aplicado ser um indivíduo socialmente situado não se coloca como um problema a ser enfrentado pela desejável neutralidade científica.

A ênfase da contextualização no interior da LA, independente da origem institucional ou nacional, convém citar os neovygotskianos (em ascensão desde os anos 80), os etnógrafos (premidos pela necessidade de definição das fronteiras dos próprios universos de pesquisa) e os defensores da pedagogia crítica (inspirados pelas idéias de Paulo Freire), como personagens de peso.

Claire Kramersch, autora de *Context and Culture in Language Teaching*, tem sua perspectiva bastante distante de uma postura mais reconhecida e tradicional, que faz propaganda, em suma, do relativismo e da tolerância como decisivos nos encontros interculturais. Critica a filosofia de integração, que vai além da abordagem comunicativa, e argumenta que a aprendizagem de uma língua deve também criar oportunidades para questionar a ordem existente, à medida que alternativas para interpretar e nomear o mundo se apresentam. Conclui que aprender uma outra língua não quer dizer apenas se socializar dentro de uma determinada comunidade de fala, mas descobrir sua própria voz, que pode vir a desafiar as vozes do Outro. Kramersch (1994, p. 48) declara

---

<sup>18</sup> Professores de inglês para falantes de outras línguas.

que *“In fact, language teachers are so much teachers of culture that culture has often become invisible to them”*<sup>19</sup>.

A ideologia dos autores, sem dúvida, será repassada no conteúdo do livro, pois nenhuma produção é privada deste aspecto. O que pode-se fazer para se atenuar tendências na tessitura de um manual tão amplo, como o de LE, é a adoção da construção coletiva. Cabe, também, aos professores o papel de decodificar os possíveis estereótipos nas UD.

## **1.2 A questão da identidade**

Abordamos tal tema na tese para auxiliar o leitor no caminho necessário a percorrer para se chegar à questão da contextualização. Serão definições pontuais sobre a relação identidade x contextualização x ensino de LE.

As publicações de um número especial da revista internacional *Tesol Quarterly*, em 1997, sobre língua e identidade, e, em âmbito nacional, do livro *Língua(gem) e Identidade – Elementos para uma discussão no campo aplicado*, em 1998, fruto de uma série de colóquios do Departamento de Lingüística Aplicada da Unicamp, são exemplos da importância dada ao novo tema: a questão da identidade no ensino/aprendizagem de uma outra língua.

Nos estudos ligados à concepção de identidade, está sempre presente a idéia de que quando interagimos construímos significados e nos construímos como sujeitos. Stuart Hall (1999) traduz essa forma de expressão como “Identidades Culturais”, que são justamente o reflexo do nosso pertencer a um grupo, seja ele lingüístico, étnico, nacional, racial ou religioso.

---

<sup>19</sup> “na verdade, os professores de língua são “tão” professores de cultura, que a cultura freqüentemente se torna invisível para eles”

Coracini (2007, p. 152) afirma que

a língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo conseqüências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito.

Orlandi (1998, p. 205) afirma que ao significar, nos significamos. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação. Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos.

Peirce (1995, p. 13) argumenta que o processo de aquisição de uma segunda língua implica uma identidade própria e complexa:

“needs to develop a conception of the language learner as having a complex social identity that must be understood with reference to larger and frequently inequitable social structures which are reproduced in day-to-day interaction”<sup>20</sup>

A questão da identidade, no que diz respeito à LA, é importante para o desenvolvimento da disciplina língua estrangeira pelo fato de introduzir uma forte crítica à abordagem monolítica do binômio língua/cultura nacional e à visão meramente técnica e descontextualizada do professor, do aprendiz e do processo de aprendizagem.

A questão apresentada e justificada pela LA evidencia a idéia de que não se aprende uma língua apenas para se fazer coisas com as palavras ou para se comunicar, mas para tornar-se um sujeito capaz de proceder, com projetos em relação à própria subjetividade, mesmo participante de comunidades diversas, marcadas historicamente e em constante mudança,

---

<sup>20</sup> PEIRCE (1995, p. 13): “precisa desenvolver uma concepção do aprendiz como tendo uma identidade social complexa, que deve ser entendida a partir de estruturas sociais mais amplas e freqüentemente desiguais, reproduzidas na intenção social do cotidiano”

sabendo respeitar as línguas e as características culturais de outros povos, sem esquecer-se dos próprios.

Pôde-se notar, a partir dessa gama de trabalhos sobre processos lingüísticos e identitários, que são perspectivas que proporcionam a integração de maneira significativa dos aspectos pragmáticos, sociais, cognitivos e lingüísticos numa visão ampla e geral da língua enquanto atividade.

Fala e escrita, portanto, passam a não ser mais vistas como dicotômicas, tema este em grande discussão nas últimas décadas. Ambas têm sua devida importância no ensino de língua. Além disso, assume-se a idéia de que a escrita não é uma representação da fala, não é superior à fala, nem apresenta nenhuma vantagem inerente do ponto de vista cognitivo. São modalidades diferentes de produção discursiva complementares e interativas, havendo momentos em que é até difícil distingui-las uma da outra, ao se considerarem determinadas produções textuais. Essas novas conquistas teóricas estão sendo transmitidas com enorme rapidez para o ensino de língua, tendo em vista seu potencial aplicativo quase que imediato, já que são desenvolvidas na própria relação com essa prática.

De certo modo, o que se percebe é que a visão mais dinâmica e interativa da língua e a importância de sua inserção em contextos sociais relevantes e de suas diversas formas de representação e manifestação têm gerado uma extraordinária renovação nas práticas didáticas, o que reflete na própria política de ensino de língua<sup>21</sup>. Já é percebida nos manuais didáticos a preocupação com as diferentes formas de expressão. Não se restringe mais

---

<sup>21</sup> MARCUSCHI, Luiz Antônio. "O papel da lingüística no ensino de línguas". (UFPE - 2000) in: [http://paginas.terra.com.br/educacao/marcosbagnofor\\_marcuschi.htm](http://paginas.terra.com.br/educacao/marcosbagnofor_marcuschi.htm)



somente à modalidade: leitura, escuta, fala e escrita, mas ao conteúdo/objetivo dessas produções em contextos variados.

O fato de o idioma italiano ser apenas usado por tão poucos falantes, em comparação a outras línguas, talvez tenha contribuído para um atraso na pesquisa na área do ensino de Língua Italiana para estrangeiros. Portanto sempre houve uma grande defasagem em relação à publicação de material didático atualizado de italiano LE, se compararmos com o vasto material que existe para o inglês, e atualmente para o espanhol. O francês que já gozou do prestígio de ser língua universal e, também, conta com uma significativa variedade de material.

Esses idiomas, os mais procurados no Brasil, estão sempre oferecendo atualização de seus manuais, demonstrando um acompanhamento bastante rigoroso dos estudos de Lingüística Aplicada; o que não acontece com os livros de italiano, que levam muito tempo para serem lançados na própria Itália, e muitas vezes demoram para serem divulgados no Brasil. Quando surge um novo material de italiano nas nossas prateleiras, certamente há um mais atualizado em inglês.

O percurso dos estudos lingüísticos e as inovações decorridas de tal progresso para o ensino de língua estrangeira, mesmo que com um certo atraso, contribuíram para os métodos/manuais de italiano LE, utilizados hoje. Até os anos 70 os manuais utilizados seguiam somente método tradicionais, com ênfase na gramática. Só a partir da segunda metade da década seguinte surgem manuais apoiados em teorias mais modernas, apresentando uma variedade de situações para que o aluno pudesse apreender a língua na sua totalidade.

Passou-se, então, a contextualizar os modelos de língua apresentados (oral/escrito) e os elementos de cultura passaram a integrar as unidades, partindo-se, inclusive, de aspectos da cultura italiana para transmitir o aspecto lingüístico desejado, como vemos nas unidades didáticas de diversos manuais, como o *Bravissimo* (...a una festa di giovani, ...in biblioteca, ... al caffè, etc) , o *In Italiano* (*In treno, In segreteria, Un incontro, etc.*), e o *Rete!1* (*In viaggio, All'aeroporto, Il lavoro, etc*). Do nosso *corpus*, só o *Uno* não corresponde a esse quesito.

É importante que o manual trate do uso real da língua, contextualizado nas diferentes práticas humanas, pois só se alcança o melhor domínio da língua e seus códigos quando se entende como ela é utilizada no contexto da produção do conhecimento científico, da convivência, do trabalho ou das práticas sociais: sejam elas, nas relações familiares ou entre amigos, na política ou no jornalismo, no contrato de aluguel ou na poesia, na física ou na filosofia etc, o que expressa a sua identidade. O papel do professor faz-se, portanto, imprescindível no extrair as nuances dos conteúdos implícitos a nível lingüístico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propostas pelo Ministério da Educação, só a cargo de ilustração, a contextualização do conteúdo que se quer ensinar significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. O conteúdo a ser ensinado, portanto, deve ser reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. A aprendizagem acontece a partir de uma transposição didática, na qual a linguagem, e tudo o que ela engloba, tem um papel decisivo.

Ao longo do processo de ensino/aprendizagem, o conteúdo quando é contextualizado é capaz de provocar aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca, por isso, áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas.

O manual que oferece a informação contextualizada não trata o aluno como mero espectador passivo desse processo. Piaget (1975) afirma que *“compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar”*, e não apenas de repetir, quando analisa o papel da contextualização na aprendizagem.

Percebe-se, portanto, que a questão da contextualização ultrapassa os limites da localização no discurso até chegar à esfera da identidade subjetiva, presente pelos fatores trazidos com o aprendiz de língua estrangeira. A contextualização funciona como uma alavanca motriz que lhe permite reconhecer/dominar a situação expressa no momento da aprendizagem seja pelo material didático, seja pelo auxílio do professor. É mais coerente para o aluno quando o que está sendo aprendido faz sentido de maneira global, quando o *input* está bem situado dentro de um contexto compreensível para ele.

Buscamos, então, enriquecer nossa investigação com pressupostos teóricos baseados em pesquisas científicas que pudessem explicar tal processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira com o enfoque na contextualização, desde suas necessidades, caminhos percorridos e

objetivos. Fomos direcionados para o âmbito da neurolingüística que satisfazia as nossas questões e justificava cientificamente as nossas hipóteses. No próximo capítulo, desenvolvemos o envolvimento da neurolingüística com a abordagem da contextualização e a didática de línguas estrangeiras.

## 2 A CONTEXTUALIZAÇÃO PELA NEUROLINGÜÍSTICA

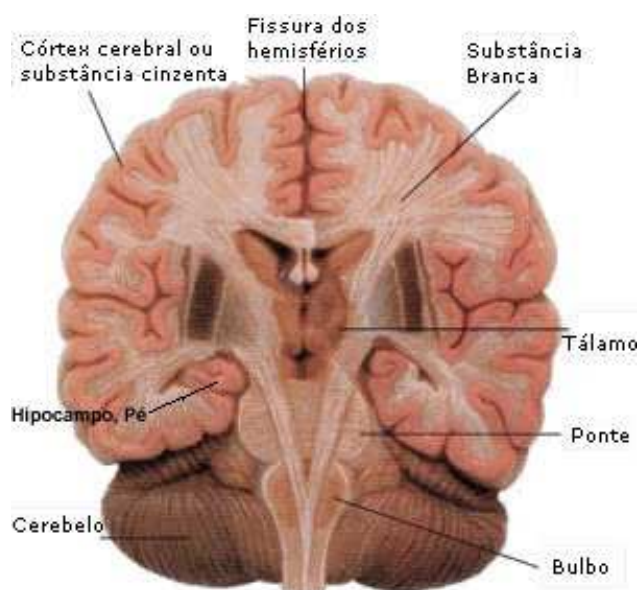


Figura 2  
O cérebro Humano

“A memória clama para que o ser humano seja criativo, mas a educação clássica clama para que ele seja repetitivo”.<sup>22</sup>

A nossa linguagem, dita natural, é um instrumento que aprendemos a partir do ambiente no qual vivemos para nos comunicarmos entre nós mesmos. Por conseqüência, a compreensão da linguagem é o conjunto de processos, graças aos quais uma conexão lingüística ou extra-lingüística torna-se um enriquecimento de informações e experiências. Não se limita a refletir, mas a usá-la, como já abordamos até agora, sustentados por várias explicações e justificativas.

Ao longo de nossa investigação, notamos que várias ciências das mais diversas categorias de estudo se encaminharam/encaminham em direção à compreensão da linguagem, entre elas, a neurolingüística, que busca justificar a realização do complexo lingüístico, e tudo relacionado a ele, no cérebro.

---

<sup>22</sup> (Cury 2003, p.68)

Nossa intenção neste capítulo é demonstrar o embasamento científico para a concepção desta tese, pontuando alguns pontos cruciais para o entendimento desta relação entre a contextualização e a neurolingüística. Não realizamos nenhum ato neurocientífico em nossa pesquisa, mesmo porque isso não se fez necessário, nem se constituía o nosso objetivo. Analisamos apenas os dados obtidos na bibliografia utilizada e fizemos analogias concernentes ao nosso *corpus*, para podermos chegar às nossas conclusões.

Traçando um estudo histórico dos estudos cognitivos, conclui-se que entendemos a linguagem natural porque temos um duplo conhecimento: lingüístico (sintático, semântico e pragmático) e experimental (conhecimento de mundo). Este conhecimento que vem do exterior é armazenado em nós sob a forma de representação interna do conhecimento.

Já relatamos que o significado de qualquer texto vai além de sua análise lingüística. Isso é devido à atividade do leitor que, lendo e compreendendo reconstrói. A compreensão da linguagem é um processo cooperativo onde há quem emite e quem recebe. O receptor completa a informação que chega devido ao próprio patrimônio de conhecimento e de experiência<sup>23</sup>.

A compreensão de um texto implica a construção de uma representação mental do conteúdo do texto. Assim o leitor/ouvinte reconstrói o texto baseando-se no seu conhecimento de mundo e também no conhecimento lingüístico da linguagem natural em questão, seja o italiano, português, o inglês, ou outra língua qualquer.

Segundo Antunes (2006), o desenvolvimento das Ciências da Cognição e o avanço de técnicas novas de monitoramento da atividade cerebral

---

<sup>23</sup> RUMELHART, D. (1977 apud Omaggio) – “Teoria dos esquemas”

exatamente enquanto se realiza e, assim, o poder detectar precisamente que estruturas estão envolvidas neste processo, modificaram não apenas alguns conceitos médicos, mas também interferiram sobre a noção de aprendizagem e memórias e, dessa forma, como trabalhar saberes em sala de aula.

Pautados nessa possibilidade, trataremos de algumas questões científicas relacionadas à realização e representação física da linguagem no cérebro quanto à aprendizagem de línguas estrangeiras, fazendo também um histórico das pesquisas nessa área, amparados nas investigações de Danesi, citadas na bibliografia. O assunto parece fugir do tema “didática”, mas recorreremos a este suporte pelo fato de subjazer à nossa investigação. Dispusemos no glossário alguns termos não comuns à nossa área de origem.

Verificou-se que o desenvolvimento diferencial do sistema humano, e em particular do córtex cerebral, parece manifestar-se na especialização de subconjuntos neuronais capazes de discernir aspectos importantes das mudanças ambientais; tal especialização torna a operação das áreas corticais eficiente; e estes subconjuntos (ótico, acústico, entre outros) desenvolvem-se adquirindo complexidade funcional e independência anatômica uns dos outros por razões de eficiência<sup>24</sup>.

Dado que tal desenvolvimento provoca a formação de processos integrativos em proximidade das redes perceptivas primárias e de representações coordenadas entre os vários subconjuntos na expansão sucessiva de áreas associativas, a diferente localização de funções faz aumentar, portanto, a eficiência assim como a capacidade do cérebro, já que

---

<sup>24</sup> CHOMSKY (1988)

as tarefas são desenvolvidas com mais rapidez e precisão, com menos variação e dispêndio de energia.

Em outras palavras, se uma função ou um grupo de funções similares são localizadas em um único hemisfério (de fato, em uma região particular), isto reduz a distância e o número das conexões sinápticas que os sinais devem atravessar, reduzindo também a quantidade de tecido cerebral interessado, com um conseqüente aumento de eficiência.

A partir dessas observações, pode-se concluir que o quê determina a localização de subconjuntos neuronais com funções específicas em uma área cerebral, e não em outra, não são faculdades particulares comportamentais-cognitivas (lingüísticas ou musicais), mas as operações funcionais de base que devem ser cumpridas para realizarem tais faculdades (por exemplo, no caso da música, a percepção das seqüências temporais nos intervalos de timbre necessários para reconhecer as melodias). Há também o grau de compatibilidade ou incompatibilidade que estas operações podem ter com as outras em virtude de operações especiais <sup>25</sup>.

A partir disso, explica-se que a lateralização da linguagem é devida à necessidade específica de especializações das operações lingüísticas de base que requer particulares subconjuntos neuronais, mas antes que a especialização se faça, são possíveis alternativas opcionais. Só assim, a noção de localização cerebral é compatível com as numerosas diferenças individuais que emergem dos estudos experimentais com sujeitos com lesões e com a plasticidade do cérebro observada durante o desenvolvimento ou a aquisição

---

<sup>25</sup> FRIEDMANN & GRODZINSKY (1997)



de novas habilidades não necessariamente partilhadas por outros indivíduos. Trataremos este fator mais intensamente no sub-capítulo (cf 1.2).

Como indica Semmes (1978 apud DANESI, 1998), o hemisfério esquerdo tem uma organização baseada em centros específicos bem delimitados, enquanto a organização do direito é baseada em regiões mais amplamente difusas da superfície cortical. Isso permitiria ao hemisfério esquerdo representar eficientemente as funções sensoriais e motórias de tipo focal, particularmente aquelas que intervêm nas tarefas práticas e na linguagem, enquanto ao direito permitiria representar as funções de tipo difuso que demandam a integração de informações provenientes de mais modalidades sensoriais.

Similarmente, Goldberg e Costa (1981 apud DANESI, 1998) explicam que o hemisfério direito teria uma estrutura superior de conexões inter-regionais que lhe permitiriam decifrar estímulos novos de modo mais eficiente; enquanto o esquerdo, tendo uma estrutura neuronal seqüencial encontraria mais dificuldade em decifrar um estímulo para o qual não existam códigos ou programas já existentes. Portanto, um processo é definido como *analítico*, associado ao hemisfério esquerdo, quando o estímulo é elaborado na base de seus componentes; contrariamente, um processo é definido como *sintético*, associado ao hemisfério direito, quando o estímulo é elaborado globalmente, independente das suas partes constituintes.

No caso, por exemplo, em que um sujeito deva comparar pares de cartas, pode-se falar de elaboração analítica se a rapidez da sua resposta depende do número de segmentos que as duas cartas têm em comum; ao contrário, pode-se falar de elaboração sintética se a rapidez da sua resposta

depende das características estruturais comuns ou diferentes nas cartas (a comparação entre as duas cartas é mais rápida se forem simétricas). A especialização do hemisfério esquerdo para as operações verbais, portanto, seria a consequência de uma especialização de base para os processos de tipo analítico, enquanto o hemisfério direito, caracterizado por uma elaboração da informação de tipo global, abrangeria as operações espaciais.

O hemisfério esquerdo, portanto, elaboraria a informação extraindo uma depois da outra as componentes do estímulo (processo serial), enquanto o direito a consideraria simultaneamente (processo em paralelo). Todavia, deve-se dizer que ambos os processos refletem, substancialmente, o mesmo tipo de elaboração, a analítica, pelo fato de ambos implicarem a análise das componentes elementares do estímulo mesmo que com modalidades diferentes: em sucessão (serial) ou simultâneo (paralelo). Portanto, parece mais justificável dizer que o hemisfério esquerdo seja especializado em todas as tarefas perceptivas que demandam uma fina discriminação temporal dos estímulos, enquanto o direito teria um papel prevalentemente com as tarefas que demandam uma elaboração simultânea de mais estímulos.

Pinker (1990, p. 289) afirma que "o hemisfério esquerdo é a sede não apenas da linguagem, mas também da capacidade de reconhecer e imaginar formas definidas por arranjos de partes... O hemisfério direito tem aptidão para medir formas inteiras; pode avaliar se um retângulo é mais alto do que largo ou se um ponto situa-se a mais ou menos de uma polegada de um objeto".

Diferente do localizacionismo clássico, hoje parece exageradamente simplístico pensar que uma inteira metade do cérebro humano seja caracterizada por um único modo de elaborar e representar a informação. Cada

hemisfério apresenta áreas com diferenças anatômicas, histológicas e, portanto, também funcionais já reconhecidas.

Hoje, pensa-se em uma vasta gama de caracterizações funcionais, cada uma das quais se manifestaria em um determinado estágio da elaboração da informação, portanto, mediada também por estruturas nervosas diferentes.

Em 1988, o psicólogo Woodward avançou nas pesquisas, de fato, com a hipótese de que o funcionamento do hemisfério esquerdo se baseia prevalentemente em um tipo de conexões muito estreitas entre colunas verticais de neurônios. Enquanto o destro utilizaria mais as conexões mais longas, porém mais fracas, entre agrupamentos horizontais de células.

Ambos os tipos de conexões celulares estão presentes em cada hemisfério, mas o que poderia variar é a prevalência em um ou no outro. O circuito neuronal que se baseia no tipo de conexões verticais ofereceriam a precisão necessária para a elaboração de informações complexas, muito similares ou, freqüentemente, quase simultâneas (articulação e compreensão dos sons lingüísticos, movimentos motores finos, etc), enquanto o que se baseia no tipo de conexões horizontais seria mais adaptado à elaboração de informações mais difusas e menos repetitivas (recorrente na maior parte dos estímulos visuais).

Woodward faz também relação desses dados com as teorias modernas sobre a memória que prevêm dois tipos de armazenamento das informações. O primeiro seria baseado em unidades separadas por cada aspecto e cada importante relação; o segundo seria baseado em unidades elementares mais brutas e menos específicas, de maneira que suas características específicas se

relacionariam com as da outra unidade, como se um considerasse cada detalhe de um cenário e o outro o cenário como um todo.

Embora este último seja um sistema muito flexível, veloz e eficiente para as informações difusas e variáveis, é também limitado porque não consegue decodificar um grande número de eventos similares e com breve distância de tempo. Woodward sustenta que o hemisfério esquerdo inibe, através do corpo caloso, o uso do mesmo tipo de circuito no hemisfério direito, permitindo o uso de conexões horizontais. Deste modo, os dois hemisférios podem elaborar a mesma informação, mas fazendo uso de códigos diferentes alternativamente, justificando a hipótese da nossa pesquisa quanto à necessidade de contexto no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

## 2.1 Bimodalidade e Língua

“Uma pessoa que fala uma língua desenvolveu um certo sistema de conhecimento, representou algo na mente e no cérebro em alguma configuração física”.  
Chomsky (1988, p.3)

De acordo com o que apontamos anteriormente, sabemos que a especialização para a elaboração analítica e seqüencial consente ao hemisfério esquerdo supervisionar a organização dos itens discretos da linguagem e de suas organizações formais; enquanto as capacidades de elaborar os estímulos de maneira holística permitem ao direito interpretá-las de maneira sintética. O esquerdo se ocupa do aspecto denotativo, lógico, sintático e o direito do conotativo e contextual dos estímulos lingüísticos, ou melhor, o hemisfério esquerdo interpreta e estrutura o *texto* lingüístico, enquanto o direito permite compreender o *contexto* sócio-comunicativo em que foi elaborado.

O termo *bimodalidade* caracteriza a aquisição da linguagem como um processo neurofuncional que envolve a ação complementar dos dois hemisférios cerebrais, como um diálogo entre os dois lados. O hemisfério esquerdo é crucial para a compreensão e para a elaboração da linguagem literal, fonética e sintática, enquanto o hemisfério direito está envolvido nos aspectos da mensagem, como são expressas as palavras, as orações e o conteúdo emocional. Por isso, a aprendizagem lingüística, de acordo com essa visão, constitui um processo que envolve estas duas modalidades neurofuncionais conexas respectivamente com os dois hemisférios cerebrais em uma interação cognitiva recíproca.

A visão bimodal requer a assunção de três hipóteses - a plasticidade cerebral, o período crítico e a hemisfericidade, que veremos a seguir:

## **2.2 A plasticidade cerebral**

Bebês ou crianças pequenas podem sobreviver ou se desenvolver mesmo com comprometimento de uma parte do cérebro, mas à medida que passam os anos, esta flexibilidade diminui e fica bem mais difícil compensar capacidades e funções perdidas<sup>26</sup>.

O estudo dos processos neuronais na infância está expondo a natureza fortemente plástica do sistema nervoso, corrigindo, em parte, a visão clássica segundo a qual o comportamento e a posição de cada célula nervosa durante o desenvolvimento embrionário e na infância fossem rigidamente determinados pelo código genético.

Já no fim dos anos 50, os estudos de Penfield e Roberts (1959 apud DANESI, 1988a) sobre o funcionamento do cérebro, que se valiam, sobretudo,

---

<sup>26</sup> Disponível em [http://www.celsoantunes.com.br/pt/textos\\_exibir.php?tipo=TEXTOS&id=31](http://www.celsoantunes.com.br/pt/textos_exibir.php?tipo=TEXTOS&id=31).  
Publicado em 01.02.2006. Acessado em 19.08.2007.

da nova técnica da exploração direta do córtex mediante estímulos elétricos, podiam desenhar um mapa bastante satisfatório das áreas da linguagem. Os dois estudiosos perceberam que, no caso de lesões nessas áreas, a transferência das funções lingüísticas do hemisfério dominante àquele não-dominante se mostrava menos problemática para crianças que para adultos.

Isso conduziu os dois estudiosos a afirmar que depois do nono ano de vida a aprendizagem de qualquer língua é sempre mais difícil pela rigidez do cérebro, já tendo sido alcançada a maturidade plena, e perdida a plasticidade neuronal dos primeiros anos de vida. Penfield e Roberts admitiram, todavia, que embora seja difícil aprender uma língua depois dessa idade, não é impossível<sup>27</sup>. E é extremamente interessante notar que os dois neurologistas comentaram em propósito que o único método capaz de garantir resultados positivos parecia ser justamente o velho método direto que tentava recriar as condições de *input* análogas à da L1, que é o argumento que estamos defendendo nesta tese, não o método direto em si, mas a exposição do aluno a situações reais/verossímeis que façam parte de um contexto compreensível.

Contudo, em um estudo de 1977, Dennis e Whitaker, levantaram algumas dúvidas sobre a teoria da plasticidade. Eles fizeram alguns testes detalhados com crianças dos 9 aos 10 anos que foram submetidos a hemisferectomia no período entre 28 dias e 4 meses e meio. Com tais testes constataram que nestes sujeitos o hemisfério direito era carente das seguintes habilidades: 1- compreender a língua escutada, principalmente quando era complexa no plano gramatical; 2 - identificar e corrigir os erros de língua; 3 - repetir variações estilísticas; 4 - formular perguntas; 5 - determinar as

---

<sup>27</sup> GRODZINSKY (1990)

implicações de uma frase; 6 - combinar as informações sintáticas e semânticas para substituir os pronomes ausentes; e 7 - julgar as relações entre as palavras nas frases. A partir desses estudos, é provável que, embora a linguagem possa ser aprendida pelo hemisfério direito em caso de necessidade, não lhe é fácil fazê-lo com o mesmo grau de perfeição do esquerdo.

Em Pinker (1990, p. 444), é relatado o caso de pacientes com o cérebro separado que tiveram seus hemisférios cerebrais desligados cirurgicamente como tratamento contra epilepsia. Os circuitos da linguagem encontraram-se no hemisfério esquerdo, e a metade esquerda do campo visual é registrada no hemisfério direito isolado, de modo que a parte capaz de falar na pessoa com cérebro dividido não tem noção da metade esquerda de seu mundo. O hemisfério direito, porém continua vivo, e pode executar comandos simples apresentados no campo visual esquerdo, como "Ande" ou "Ria".

A conclusão que professores e pesquisadores de didática podem ter sobre essa questão neurológica do cérebro é que são necessários mais tempo e esforços para aprender uma LE em idade adolescente ou adulta, e que o papel do professor assume maior importância nestes casos, por necessitar dispor de mais atenção e precisão ao ensinar e elaborar material, além do comportamento para com os alunos no que diz respeito à paciência, às necessidades individuais e ao tempo de cada um para a realização deste processo.

## 2.3 O período crítico

“O cérebro humano é capaz de aprender em qualquer idade, mas reveste-se de notável importância a educação que se recebe desde o nascer, até os primeiros anos de vida e o reconhecimento das agudas modificações cerebrais que se processam após a puberdade”.<sup>28</sup>

Entre os cientistas que se ocuparam da noção de período crítico, o nome mais representativo, talvez, seja o de Eric Lenneberg, que, já em 1967, fez uma excelente síntese dos princípios biológicos que estão na base da linguagem. A sua definição de período crítico foi contestada, mas não se pode negar a importância da sua teoria que, pressupondo um mecanismo biológico inato para a aprendizagem da linguagem na espécie humana, foi o ponto de partida para os estudos de Chomsky sobre a noção de Gramática Universal<sup>29</sup>. As razões pelas quais que Lenneberg apresentou a explicação das bases biológicas da linguagem humana eram fundamentalmente 3:

- As capacidades lingüísticas têm bases biológicas que podem ser transmitidas geneticamente. Isso é demonstrado pelo fato de que muitas disfunções lingüísticas têm um caráter hereditário e que várias anormalidades a nível cromossômico comportam freqüentemente diferentes graus de retardo mental e incapacidade de desenvolvimento lingüístico.

- O comportamento verbal é correlacionado com um grande número de especializações funcionais, sensoriais e cognitivas.

- Todas as línguas, sem exceções, baseiam-se no mesmo complexo de princípios universais que regulam os seus sistemas gramaticais e semânticos.

---

<sup>28</sup> ANTUNES, Celso. O cérebro e a sala de aula. Disponível em: <[http://www.celsoantunes.com.br/pt/textos\\_exibir.php?tipo=TEXTOS&id=31](http://www.celsoantunes.com.br/pt/textos_exibir.php?tipo=TEXTOS&id=31)>. Publicado em 01.02.2006. Acessado em 19 ago. 2007, 13:46:20.

<sup>29</sup> CHOMSKY (1998)



Mesmo havendo alguns desacordos em relação ao período preciso em que ocorre a lateralização, não há nenhuma dúvida de que aconteça durante a infância. Do nascimento aos 6 anos, o cérebro é submetido a uma maturação rápida e, como tratamos anteriormente, tem uma grande plasticidade, para que em caso de lesão possa reorganizar muitas das suas funções<sup>30</sup>. Depois da puberdade, o cérebro atinge o máximo de seu peso, portanto, perde quase toda a sua plasticidade neural.

Os dados que Lennenberg tinha a sua disposição tornaram evidente que, dos 21 aos 36 meses, produzem-se a aquisição da linguagem e a preferência da mão e que no período que vai dos 11 aos 14 anos surgem os acentos estrangeiros e, enfim, que, a partir de então, a aquisição de línguas se torna mais difícil. O processo geral de maturidade neurofisiológica se concluiria, portanto, por volta dos 12 anos quando o processo de lateralização cerebral estaria definitivamente consolidado.

Lenneberg notou que depois da puberdade os sintomas da afasia adquirida tendiam a tornar-se irreversíveis nos 3 a 6 meses seguintes; porém, em crianças tais sintomas se manifestavam indiferentemente com uma lesão de um ou outro hemisfério; e que os pacientes com retardo conseguiam adquirir em parte a linguagem primária só até os 12 anos. Lenneberg chegou à conclusão que se devia falar de um período crítico cujo limite inferior (por volta dos 2 anos) é estabelecido pela falta de maturidade e o superior em relação com uma perda de adaptação e com uma incapacidade de reorganização cerebral, processo que torna irreversível somente depois que se concluíram os fenômenos de crescimento do cérebro.

---

<sup>30</sup> GRODZINSKY (1990)

A concepção de Lenneberg tornou inteligíveis as razões pelas quais as crianças conseguem construir para si sozinhas uma gramática de L1 com base no *input* lingüístico ao qual são expostos, apesar de tal *input* ser tipicamente "incorreto" ou "incompleto"<sup>31</sup>. De fato, quando falam com crianças os adultos usam estratégias comunicativas "não-naturais", como a expansão ( se uma criança diz: "Marcos comer" o adulto tende a dizer "Marcos quer comer?", em vez de "Quer comer, Marcos?") e a redução, ou seja, uma simplificação da linguagem usada, alienando-a do estágio evolutivo da criança. Parece que somente à medida que a criança responde com mais complexidade ao discurso do adulto é que o adulto acrescenta gradualmente a complexidade dos próprios enunciados.

Essencialmente, a noção de período crítico foi estudada no início em relação à aquisição de L1, mas o que nos interessa estabelecer é se é válida para a aquisição/aprendizagem de uma L2. No campo da didática de línguas, o conceito de Lenneberg não desencorajou os professores, mas deu vida a um frutuoso debate entre professores e neurolingüistas.

Alguns anos depois da publicação da obra de Lenneberg, Krashen (1973,1975) deu uma interpretação completamente oposta à mesma documentação clínica utilizada por Lenneberg. Segundo Krashen, o período da lateralização se concluía em uma idade muito precoce, por volta dos 5 ou 6 anos. Isso, afirmava Krashen, implicava na necessidade de formular uma outra perspectiva teórica, mais que aquela do período crítico, para explicar a diminuição na capacidade de adquirir uma facilidade autônoma em uma LE depois da puberdade. As observações deram início a um discurso didático com

---

<sup>31</sup> DANESI (1998)

o objetivo de derivar implicações práticas a partir da pesquisa em neurolingüística para a didática das línguas estrangeiras.

As propostas avançadas recentemente são múltiplas. Há, por exemplo, quem creia que o período crítico não tenha efeitos negativos sobre os princípios gramaticais universais no aprender a LE; por outro lado, há quem sustente a existência de mais períodos críticos para a aquisição de diversas habilidades lingüísticas; e há quem sustente que existam fatores diferentes daqueles ligados ao desenvolvimento neurológico que não podem ser adequadamente controlados, mas que influenciam igualmente a aprendizagem lingüística no decorrer dos anos.

Em relação à 1ª proposta, Johnson e Newport (1989 apud DANESI, 1998), por exemplo, estudaram o efeito dos chamados *princípios universais* no alcance final da competência gramatical de uma LE notando como, nos estudos deles, todos estes sujeitos que tinham começado o aprendizado da LE mais tarde, não tinham tido problemas ao aprender a sucessão exata das palavras e o uso do presente contínuo, mesmo apresentando diferenças individuais na aquisição das outras regras gramaticais. Com base neste dado, Johnson e Newport propuseram que estes dois tipos de regras sintáticas fossem o reflexo, ao menos em parte, de fatores universais presentes na capacidade de aprender todas as línguas, e que, portanto, não seriam influenciadas pelo período crítico.

Mas em um estudo sucessivo sobre os eventuais efeitos do período crítico sobre outras propriedades universais das línguas, Johnson e Newport (1991) afirmaram claramente que havia um declínio com a idade tanto na

aprendizagem das estruturas específicas de uma língua quanto ao uso dos universais lingüísticos.

A noção de Gramática Universal refere-se à propriedade da gramática que são comuns a todas as línguas do mundo. Descobrir quais são estes universais lingüísticos foi um dos maiores objetivos da psicolingüística dos últimos anos. A Gramática Universal constituiria a bagagem de conhecimentos que seriam inatas e que permitiriam aprender a língua à qual a criança é exposta entre as outras tantas possíveis, limitando o número potencialmente infinito de hipóteses implícitas que a criança faria enquanto adquire as estruturas lingüísticas exclusivamente àquelas que lhe são naturais (isto é dentro das possibilidades oferecidas pelas línguas existentes - cf. Chomsky 1986, 1990, Pinker 1990).

As teorias mais recentes sobre a aquisição de uma L2 afirmam que os estudantes adultos têm pleno acesso à bagagem dos universais lingüísticos, mas têm dificuldade no utilizar os seus parâmetros de maneira apropriada. Por outro lado, os resultados a que chegaram Johnson e Newport, indicam que os adultos têm só um acesso parcial ou enfraquecido aos processos que regulam a aquisição da L1 juntamente a uma imperfeita bagagem de procedimentos necessários para delinear as características específicas (os ditos parâmetros) de uma língua particular. Os processos cognitivos dos estudantes adultos parecem operar só em maneira probabilística e a um nível muito mais baixo de precisão, como, por exemplo, a dificuldade de estabelecer diferenças sutis na escolha de estruturas, entonação, vocabulário e outras especificidades.

Para explicar os aspectos psicológicos da Gramática Universal, já nos anos 60, muitos psicolingüistas sustentavam que todos nós nascemos com um

dispositivo para a aquisição da linguagem, o dito LAD (*Language Acquisition Device*), que permite construir o sistema lingüístico sobre a base de dados a que somos expostos no nosso ambiente (Chomsky 1965 apud DANESI, 1988a). O problema com as teorias inatistas deste tipo é que, uma vez que "explicamos" a capacidade de desenvolver a linguagem com o LAD, temos que explicar a sua natureza e como é transmitido geneticamente. Parece fora de discussão que durante as fases iniciais do desenvolvimento da linguagem uma das estratégias de aprendizagem mais freqüentemente usada seja a imitação, estratégia totalmente excluída pelos modelos inatistas.

Consideremos a 2ª solução proposta por alguns estudiosos de didática das línguas sobre a concepção de Lenneberg: a existência de mais períodos críticos relativos a diversas habilidades lingüísticas. Quem sustenta esta hipótese se baseia no pressuposto de que existe um processo contínuo de lateralização-focalização das funções lingüísticas de acordo com as diversas etapas evolutivas. Isto explicaria porque é mais difícil adquirir o sistema fonológico de uma LE após o período crítico enquanto as habilidades sintáticas podem ser adquiridas também por adultos. Segundo alguns, existem efetivamente provas neurológicas que podem certificar essa tese, mas mesmo que a solução de mais períodos críticos para a aquisição de diversas habilidades lingüísticas pareça muito esperada do ponto de vista neurológico, não se deve esquecer que relacionar um nível lingüístico preciso com um determinado tipo de substrato neural é uma operação, até agora, somente de tipo especulativo.

Em relação à presumida superioridade das crianças em adquirir o sistema fonológico de uma L2, Flege (1987 apud DANESI, 1998) propôs uma

hipótese muito interessante que, porém, deve ser ainda comprovada. De acordo com Flege, as crianças adquiririam os sons da L2 diferenciando-os dos da L1, enquanto os estudantes adultos seriam levados a criar ligações entre os dois sistemas fonológicos<sup>32</sup>. As crianças tenderiam a utilizar uma modalidade auditiva mais que fonética para processar os *inputs* lingüísticos mais freqüentemente que os adultos. Os adultos, com base na maior experiência adquirida na L1, seriam capazes de reconhecer uma gama maior de variações fonéticas.

Portanto, a diferença entre crianças e adultos não seria de tipo qualitativo, mas quantitativo. Todavia, Singleton (1989 apud DANESI, 1998) critica fortemente a explicação de Flege, sustentando que, na realidade, baseia-se em provas insuficientes e, além disso, só propõe a velha tese comportamentista que previa um efeito inibitório na aprendizagem de uma língua estrangeira no que diz respeito aos hábitos lingüísticos já adquiridos.

Há, enfim, a 3ª solução proposta é que existem fatores não neurológicos que influenciam a aprendizagem lingüística no curso dos anos. Essa hipótese foi sustentada de modo particular por Walsh e Diller (1981 apud DANESI, 1988b.), que procuraram ligar a aquisição das diversas habilidades lingüísticas a diversos períodos de maturidade de grupos de células neuronais diferentes. Essa visão implica que não há nenhum motivo para pensar que os mesmos processos sejam operativos no todo, na aquisição de uma L2 em idade pós-adolescência.

De fato, a precisão de um ou mais períodos críticos não interferem profundamente na nossa hipótese dado que nossa intenção é a de propor um

---

<sup>32</sup> cf. RUMELHART, D. (1977) - Teoria dos Esquemas

modelo didático de línguas estrangeiras mais próximo possível da realidade vivida pelo aprendiz. Defendemos a necessidade de imergi-lo ao máximo na cultura estrangeira para que se situe exatamente o que se quer ensinar e não se criem falácias entre o emissor e o receptor.

Nossa hipótese é inculir todas as informações concernentes à mensagem de forma que se dê uma comunicação completa, não só através de elementos lingüísticos, como extralingüísticos. Inserimos este sub-capítulo na tese por compor junto com a bimodalidade e a plasticidade, que já abordamos e a hemisfericidade, que trataremos a seguir, o quadro da neurolingüística que estamos investigando.

## **2.4 A Hemisfericidade**

Os estudos sobre a hemisfericidade cerebral permitiram avaliar o papel dos dois hemisférios na aprendizagem verbal. Esta reavaliação foi a base para a sua adaptação a modelos de ensino neurolingüísticos, como o bimodal, entre outros. O aspecto crítico de tal reavaliação é o papel do hemisfério direito na aprendizagem lingüística. Como vimos antes, por um longo período se atribuiu só um papel marginal ao hemisfério destro no que diz respeito às funções cognitivas em geral e, em modo particular, à linguagem. Como definiram as pesquisas, a estrutura do hemisfério direito é mais difusa do que a do esquerdo e, por isso, elabora estímulos que recobrem áreas cerebrais mais vastas. Em conseqüência disso, um dano cerebral neste hemisfério é mais difícil de se identificar e catalogar.

Desde os primeiros estudos sobre a linguagem no século XIX, era dito que o hemisfério direito fosse mais envolvido na compreensão que na produção da linguagem oral e escrita. Hoje já se sabe que é especializado na compreensão dos traços prosódicos do discurso, na compreensão da entonação, do significado metafórico e do humorismo lingüístico, mas há bons motivos para se acreditar que participe ativamente da escolha lexical no contexto da produção lingüística, e tenha um papel fundamental para a compreensão das relações sintáticas, (especialmente as estruturas comparativas) para as quais são necessárias discriminações visivo-espaciais.

Antes de continuar com a descrição das funções dos dois hemisférios na aprendizagem verbal, deve-se explicar que há outras áreas do cérebro envolvidas na linguagem como fenômeno expressivo global. O tálamo é uma espécie de estação de separação bidirecional das informações. Situado no diencéfalo é ligado ao córtex e às outras áreas subcorticais, separa sinais visivos e auditivos para o controle motor. Já Penfield e Roberts (1959 apud DANESI, 1988a) tinham avançado a hipótese de que o tálamo pudesse fazer parte de um centro de integração e de coordenação para as informações lingüísticas, mas mais recentemente lhe foram atribuídas funções verbais mais relevantes, por estar envolvido nos mecanismos da atenção subordinados à memória lexical a curto e a longo prazo.

Ao sistema límbico, estrutura cerebral entre diencéfalo e telencéfalo, se atribui um papel primário para todas as funções que supervisionam o comportamento social e comunicativo em geral. Esta estrutura corresponde ao *cérebro antigo* dos mamíferos, que a partir dos primatas, é superado pelo



*cérebro novo*, ou seja, pelo córtex cerebral<sup>33</sup>. Nos mamíferos o sistema límbico controla uma série muito ampla de interações comunicativas e parece que é a estrutura mais apropriada para assumir as funções da comunicação não-verbal<sup>34</sup>.

Ainda no sistema límbico, além dos estados emotivos e motivacionais que regulam as interações sociais, teria origem a programação consciente do comportamento intencional que seria a base do ato comunicativo. Como é sabido, há vários tipos de habilidades lingüísticas ao longo de um contínuo que vai da linguagem propriamente proposital à linguagem automática. Entre estes dois extremos estão incluídos discursos memorizados, músicas, outros idiomas, expressões familiares ou de uso comum, como formas de cumprimentos, frases convencionais e outras formas que fazem parte da chamada linguagem emocional. Sabe-se que quanto mais próxima à linguagem automática está uma determinada habilidade lingüística, é mais estável no caso de lesões no hemisfério esquerdo.

Isto não significa necessariamente, segundo Lamendella (1977 apud DANESI, 1988b), que a linguagem automática seja representada no hemisfério direito e a proposital no esquerdo, já que essas formas lingüísticas podem ser localizadas bilateralmente ao nível das estruturas subcorticais, como esquemas de movimento pré-programado para o sistema fonador. Em sujeitos normais, o conteúdo afetivo do discurso, comunicado pelos sinais provenientes do sistema límbico ao córtex cerebral, transparece pelos traços prosódicos. Quando fortes conteúdos emocionais são associados aos componentes propositalis da linguagem, o falante seleciona palavras ou constructos que têm, por assim

---

<sup>33</sup> PINKER (2001)

<sup>34</sup> (MAYEUX E KEELE 1988), (KUPFERMAN 1988)

dizer, uma ligação especial com o sistema límbico, provavelmente através do hemisfério direito.

Certamente essas afirmações devem ser submetidas a posteriores estudos antes de serem aceitas como de todo válidas, mas é indubitável que estruturas cerebrais como o tálamo e o sistema límbico constituem um dos âmbitos de estudo mais interessantes para a neurolingüística, já que as suas funções emotivas e motivacionais têm um papel não exatamente secundário na atividade verbal entendida como ato comunicativo interpessoal.

A partir da maioria dos estudos sobre as funções dos dois hemisférios emerge claramente que o direito é especializado no controle dos traços prosódicos do discurso, mas o que deve-se precisar é a importância desta função no âmbito da linguagem proposital. A partir da fonologia, ciência que estuda a palavra enquanto instrumento de comunicação, sabe-se que dois são os sistemas de oposição funcional dos sons:

1 - a oposição fonêmica, isto é, a oposição tímbrica dos sons fundamentais que constituem uma linguagem e que podem, portanto, veicular valores de significados diferentes;

2 - a oposição supra-segmental, isto é, a oposição que existe entre os tons, a duração das vogais e outras questões que compõem a cadeia sonora do discurso. As variações supra-segmentais podem ser bem numerosas e complexas, já que podem constituir as mais variadas combinações de volume, altura, timbre e duração, e podem acontecer em vários níveis. Portanto, até as variações supra-segmentais, ou mais de maneira geral prosódicas, presentes na consciência do locutor, podem veicular significados diferentes.

Ross e Mesulam (1979 apud DANESI, 1998), por exemplo, examinaram quatro categorias de variação prosódica: intrínseca, intelectual, emocional e inarticulada de acordo com o seu valor proposital ou afetivo. O primeiro tipo, que é o mais comum, pode ser codificado de várias maneiras em línguas diversas; isso determina, por exemplo, o valor declarativo, interrogativo ou condicional de uma frase. O segundo tipo, o intelectual, veicula nuances sutis de significado, permitindo, por exemplo, comunicar sarcasmo, ceticismo, ênfase ou incredulidade.

A variação prosódica emocional consiste nas características acústicas que conferem ao discurso peculiaridades emotivas como prazer, raiva, dor, alegria, etc. Enfim, a prosódia inarticulada consiste nos sons como queixas e reclamações que não veiculam nenhum significado verbal, mas que fornecem ao receptor informações posteriores sobre o estado de humor do locutor. Embora as variações prosódicas tenham valor proposital, como as intrínsecas e intelectuais, ou emotivo, como as emocionais e as inarticuladas, são, todavia, essenciais para a expressão global e completa da mensagem lingüística.

Dados clínicos demonstraram que no hemisfério direito a parte superior do lobo frontal é responsável pelo controle motor da prosódia e da comunicação afetiva em geral, enquanto as zonas anteriores do lobo temporal e parietal estão envolvidas na compreensão das mesmas. Isso leva a concluir que a linguagem afetiva seja representada no hemisfério destro de acordo com uma organização neural análoga àquela para a linguagem proposital no hemisfério esquerdo. Parece, portanto, que na transmissão de informações prevalentemente de tipo emotivo o hemisfério direito esteja mais envolvido e seja especializado na codificação e decodificação dos estados emotivos.

Além da competência prosódica, se reconhece no hemisfério direito a especialização para a linguagem metafórica, o que pressupõe uma especialização para o significado conotativo, antes de tudo. Alguns autores atribuem, porém, um papel bem mais importante a este hemisfério no que diz respeito à programação lexical. Já acenamos ao envolvimento do hemisfério direito na compreensão de algumas estruturas sintáticas como as frases comparativas. Mas como se fez notar, o fato de sujeitos com lesões no hemisfério direito não serem capazes de reconhecer estas estruturas não significa que seja devido a um déficit lingüístico, mas a um comprometimento das habilidades cognitivas visivo-espaciais necessárias para a compreensão da comunicação lingüística em senso global.

Já vimos como os estudos efetuados em pacientes atribuíram ao hemisfério direito um certo potencial semântico, principalmente em relação à compreensão de palavras e frases de significado concreto e bastante freqüentes. Os estudos em sujeitos normais levam hoje a acreditar que o hemisfério direito mantenha simultaneamente à disposição um conjunto de significados alternativos, enquanto o esquerdo focaliza a atenção em uma única interpretação, no significado mais adequado às exigências comunicativas específicas. Existem diferenças quantitativas e qualitativas no modo como os dois hemisférios processam o significado das palavras; porém, a contribuição de ambos é necessário para atingir o significado global de uma mensagem lingüística.

Segundo Chiarello (1998), ambos hemisférios teriam à disposição modalidades de acesso ao significado das palavras e às relações semânticas entre eles, mas alguns processos são estritamente lateralizados à esquerda e

outros à direita. De uma série de pesquisas sobre o reconhecimento dos significados das palavras, descobriu-se que o significado de uma palavra é processado mais velozmente e de maneira mais precisa se a palavra em questão é precedida por outra ligada semanticamente. Isto seria devido a dois mecanismos de processamento:

- 1 - a ativação semântica difusa e;
- 2 - a identificação semântica controlada.

A memória semântica parece ter uma estrutura em rede que compreende conceitos semânticos ligados entre si. Vários experimentos revelaram que durante o reconhecimento de uma palavra é ativada a representação semântica correspondente presente na rede e, por um certo período de tempo, também outras representações de palavras ligadas à rede semanticamente. Se uma dessas é apresentada logo após, o seu reconhecimento é facilitado.

O mecanismo de ativação difusa consiste neste processo de facilitação relativamente automático e simultâneo que atua independentemente das expectativas do receptor. Por outro lado, o mecanismo de interpretação semântica controlada é ativado toda vez que o receptor processa ativamente e voluntariamente o significado da primeira palavra para desenvolver ligações com outras a essa semanticamente ligadas.

Quando uma dessas é apresentada logo após, o seu reconhecimento é facilitado pelo fato de que a atenção foi dirigida justamente à área de memória semântica onde estavam os significados das palavras; por outro lado, se é apresentada uma palavra não ligada à primeira, esse mecanismo permanece inativo. Estes dois mecanismos não estariam disponíveis em maneira igual nos

dois hemisférios; isto é, enquanto a ativação semântica difusa e automática acontece em ambos, a ativação controlada atua só no esquerdo, que permite selecionar o significado mais apropriado ao mesmo tempo que o direito mantém ainda disponíveis mais interpretações.

Em sujeitos normais, o sistema semântico do hemisfério direito, que sozinho não seria suficiente para permitir a compreensão da linguagem, faltando a capacidade seletiva, está sempre disponível, através do corpo caloso, para fornecer informações suplementares, para corrigir uma escolha semântica e/ou para permitir a interpretação de metáforas, jogos lingüísticos e vários enunciados ambíguos. Portanto, o hemisfério direito parece desenvolver uma função de suplemento aos mecanismos presentes no esquerdo, outras vezes de correção, e outras de controle. Como muitas teorias expostas antes, essa também, por ter o suporte de muitos dados clínicos e empíricos, deverá ser submetida a posteriores verificações. Todavia, ainda uma vez se insiste no conceito de complementação hemisférica que designamos como bimodalidade.

Atribuir um papel significativo ao hemisfério direito no que diz respeito à semântica lexical lança o problema de esclarecer se o seu mecanismo de processamento constitui um sistema autônomo ou faz parte de um único sistema dominado pelo hemisfério esquerdo; isto é, a questão é que os neurolingüistas se fazem é se os dois hemisférios funcionam como duas unidades modulares com um próprio mecanismo de representação das informações e um próprio mecanismo de controle, ou não. Estas duas funções, representação e controle, não implicam necessariamente duas estruturas neuronais distintas; de fato os mesmos grupos de neurônios utilizados para a representação podem também participar do controle da informação.

Milberg (1988 apud DANESI, 1998), por exemplo, sustenta que pode haver quatro possibilidades para explicar a co-participação dos hemisférios nas decisões semânticas:

1- um sistema com duas unidades modulares distintas, com representação e controle próprios;

2 - um sistema quase modular com uma única função de controle que usa dois diversos tipos de representação;

3 - um sistema quase modular com diversos mecanismos de controle e uma mesma rede de representações;

4 - um sistema não modular com dois sistemas de processamento que compartilhem a representação e o controle.

Pode-se afirmar que, enquanto o hemisfério esquerdo é o responsável pela fonologia, morfologia, sintaxe, relações formais entre as partes de uma frase, significado literal e variantes lingüísticas, o direito controla o tom, a expressão emotiva, o significado metafórico, o humorismo verbal e outras modalidades de conteúdo da linguagem. O hemisfério esquerdo opera nos itens discretos, intervindo no tratamento das informações que chegam e as suas relações formais, enquanto o direito os interpreta e os coloca de modo sintético.

Como fez notar Johnson-Weiner (1984 apud DANESI, 1998), a importância do papel que cada hemisfério desenvolve em cada dado lingüístico depende da amplitude pedida pelo seu tipo de intervento cognitivo particular, determinada por fatores como a natureza da tarefa, o contexto em que é desenvolvido e as modalidades cognitivas individuais.

A programação neurológica da mensagem verbal na sua riqueza expressiva - conotativa, expressiva, dentre outros tipos - envolve funções específicas das modalidades do hemisfério esquerdo em ação paralela com funções complementares das modalidades do hemisfério direito. Um ambiente rico e estimulante do ponto de vista sensorial é um componente insubstituível para os processos de compreensão da realidade (contexto) e de seu armazenamento ou para os processos de aprendizagem (cf. 2.2)

De posse de todas essas informações, não se pode lecionar uma língua enfatizando apenas exercícios tradicionais. Cabe, portanto, aos autores de manuais de línguas oferecerem aos alunos *input* e atividades diferenciadas que contemplem ambas as modalidades do cérebro para que a aprendizagem se realize de maneira mais aprofundada e rica. Sendo assim, os alunos poderão ter um desempenho melhor no veicular a língua aprendida, pois para que se aprenda deve-se desfrutar ao máximo da colaboração hemisférica.

Chega-se, portanto, ao ponto em que não se pode segregar língua ou cultura, cultura ou identidade, identidade ou contextualização. Através desses elementos, persegue-se uma maior eficiência na aprendizagem de ILE. Após passarmos pelos conceitos de língua, cultura, identidade e acessarmos as teorias da neurolingüística, adentraremos na contextualização propriamente dita.



### 3 O PAPEL DA CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LE

The idea that language learning should be contextualized is certainly not new in language teaching, at least from a theoretical point of view.<sup>35</sup>

Para abordarmos a contextualização no ensino de LE, precisamos voltar à nossa dissertação de mestrado, pois foi quando realizamos uma pesquisa com 100 estudantes de italiano da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para averiguar o motivo pelo qual estudavam a língua italiana. Verificou-se que 68% estavam estudando por causa da cultura italiana e diante dos dados obtidos e das questões levantadas com o mestrado, resolvemos aprofundar essa temática tratando da contextualização no ensino de línguas estrangeiras.

Já tratamos nos capítulos anteriores a contextualização em relação à cultura, identidade e ideologia, e às questões cognitivas, justificando cientificamente a necessidade da contextualização. Neste capítulo temos a intenção de abordar a contextualização propriamente dita, seus pressupostos teóricos dentro do perfil histórico do ensino de línguas estrangeiras, assim como os diversos aspectos a ela relacionados.

Seguiremos através das teorias de Omaggio, que traça um perfil histórico do ensino de LE e contextualização, e ainda Danesi, que aborda neurolingüística e contextualização, para explicitarmos de modo fundamentado as nossas propostas de investigação. Apresentamos aqui como cada autor trata desses assuntos e qual a relevância de seus estudos para a nossa tese.

---

<sup>35</sup> Omaggio (2001)

### 3.1 Ensino de LE e Contextualização

Opportunities must be provided for students to practice using language in a range of contexts likely to be encountered in the target culture.<sup>36</sup>

Omaggio (2001) reconhece que a questão do contexto não é nova, mas que, mesmo assim, ainda se insiste em pontos desconexos no discurso didático, comprovado com a oferta abundante de bibliografia com práticas não-contextualizadas. Tudo isso a despeito do fato de *input* e exercícios contextualizados oferecerem links futuros, plenos de significados que os estudantes podem fazer analogias diretas com situações reais de língua viva.

Ela afirma que até mesmo os drills, rejeitados há um tempo, se forem contextualizados e tiverem conteúdo significativo, permitirão ao aluno praticar estruturas ou vocábulos específicos de modo que tenham uma realidade psicológica e um valor comunicativo e que quanto maior o englobamento contextual, maior a compreensão por parte do aluno.

Os exercícios baseados em material autêntico são melhores, pois geralmente há um abismo lingüístico entre a língua de muitos livros didáticos e os textos autênticos. Não é levado em consideração que tudo deve confluir para o uso real da língua. Omaggio apresenta:

... a rationale for building a second language curriculum around the concept of proficiency using the three interrelated criteria of *content/context*, *function*, and *accuracy* as organizing threads.

Omaggio (1979 apud 2001) afirma que o *input* de língua estrangeira envolvido em um contexto significativo otimiza a sua compreensão, enquanto aqueles desprovidos de qualquer informação complementar, mostrando-se até mesmo indedutíveis, transformam-se numa barreira muitas vezes

---

<sup>36</sup> Omaggio (2001)

intransponível para o aluno. O fato é que a provisão de mais informação contextualizadora torna o *input* mais compreensível pelo esquema organizacional que oferece, pois nesse caso, o conhecimento prévio apropriado é ativado automaticamente.

Rumelhart (1977 apud OMAGGIO, 2001) chama à atenção o que ele denomina *esquema*<sup>37</sup> que é uma representação abstrata de um conceito geral de um objeto, evento ou situação. Exemplifica com a noção de “casa”: cada pessoa tem uma representação abstrata para o conceito *casa* que pode ser consideravelmente alterado se se adicionam adjetivos como elegante ou enorme, ou pobre ou miserável. Se em um livro didático é usada tal palavra, é necessário que seja individualizada. Minsky (1982 apud Omaggio) afirma:

...there are several types of information attached to each frame: some of the information is about how to use the frame, some about what can be expected to happen in the chain of events, and some about what to do if those expectations are not confirmed.

Rumelhart salienta que diferenças culturais também podem alterar consideravelmente o conceito das palavras e causar mal-entendidos. Esse é um dos motivos principais da ineficácia de tradução literal, dita “palavra por palavra”, como se estivéssemos trocando rótulos. Depara-se também com o problema, mais uma vez, da contextualização, quando os vocábulos apresentam traduções diferentes de acordo com a situação, que é um processo indistinguível para as tradutoras automáticas. Podemos exemplificar com as definições de *casa* nas diferentes línguas que podem ser mentalmente associadas devido a fatores culturais.

---

<sup>37</sup> Há outros termos bem próximos que são similares, mas não sinônimos, como *scripts*, *plans*, *goals*, *frames*, *expectations* e *event chains* (Carrell and Eisterhold 1983; Bartlett 1932 e Minsky 1982 apud Omaggio 2001)

Em italiano, por exemplo, a palavra “casa” significa “lar”, como percebemos na expressão “*casa, dolce casa*”. Em português, “casa” pode significar o tipo de construção, como vemos na oposição a “apartamento”, por exemplo, ou também significar “lar”. Para a noção brasileira de “casa” (x apartamento) em italiano, usa-se “*villino*”. Mal-entendidos podem vir a acontecer quando fazemos uma representação inadequada para um determinado conceito ou evento em outra língua. Destaca-se, portanto, a relevância da inserção dos conteúdos em situações contextualizadas, de forma que o leitor/estudante tenha um fio-condutor para lhe auxiliar na compreensão/recepção da mensagem.

Quando um esquema representa uma inteira situação (como ir ao cinema, consertar o carro, fazer *pic-nic*, fazer compras, ir à lavanderia, por exemplo) uma cadeia de eventos ou características estereotipadas vem à mente do indivíduo em associação com aquela situação. São formulados roteiros estereotipados de acordo com a noção de cada indivíduo para a seqüência de atividades de cada contexto em particular. Cada pessoa aciona o seu conhecimento de mundo, sua própria vivência.

Por exemplo, um roteiro para “ir ao restaurante” pode ser: ligar para reservar, chegar de carro, sentar ou pedir o menu; porém roteiros diferentes ativam-se, entretanto, de acordo com o que isso possa representar para o indivíduo. Cada pessoa no seu microcosmo processa essa ação de maneira diferente, o que gera uma recepção diferente.

Rumelhart (1977 apud OMAGGIO, 2001) elenca diferentes tipos de informações próprias a cada estrutura: informações sobre como usar determinados artefatos, sobre o que é esperado que aconteça em uma cadeia

de eventos e também algumas informações sobre quando o que é esperado não acontece. Afirma que compreender a mensagem requer conhecimento da mensagem em si e da rede de *esquemas* internos que parece se adequar à situação. Quando as fontes de informação são suficientemente similares, a mensagem é considerada entendida.

É importante esclarecer que não estamos tratando *esquema* como algo generalizado, considerando as afirmações de Rumelhart, mas estamos respeitando a individualidade do estudante. O que pretendemos destacar é que os autores de manuais didáticos de língua estrangeira podem evitar equívocos ao contextualizarem bem as situações a serem ensinadas, ou seja, a esclarecerem muito bem a sua intenção, dado que os leitores/estudantes/professores foram expostos a realidades múltiplas de vida. Por mais que um dado cultural seja diferente, quando vem perfeitamente “encaixado” no contexto, os expectadores podem ser capazes, inclusive, de traçar uma analogia entre as culturas.

O fato é que no processo de compreensão da língua, nosso conhecimento não é estático, está continuamente em um processo de reorganização. Cada um de nós tem representações diferentes para cada mensagem, contendo elementos que não podem ser derivados direta ou unicamente das palavras em si, mas também de uma série de elementos extralingüísticos. Goodman (1972 apud Omaggio) e Smith (1971 apud Omaggio), já no início da década de 70, sugerem:

...reading – and by analogy, listening – are indeed hypothesis-testing processes in which the comprehender selects cues and makes predictions about the ongoing discourse on the basis of these selections, it would seem reasonable to suggest that the provision of supplementary contextual drawn from extralinguistic sources would aid comprehenders in their task in the second language.

A compreensão e a memória de nenhum *input* pode ser adequadamente prevista ou considerada, baseando-se simplesmente no conhecimento de um dicionário de palavras que são lidas ou ouvidas. O conhecimento de mundo e a análise individual do contexto estão muito envolvidos no processo de assimilação à rede de esquemas existente.

Portanto, para estudantes de LE, podem surgir distorções na compreensão, não somente pelo erro de interpretação de elementos lingüísticos, mas também pelo roteiro ou esquema, ativados devido à linha de pensamento cultural, porque se o receptor não apresenta a rede de esquemas nesse processo de interpretação como um guia, vai ter dificuldades para construir hipóteses sobre a mensagem e pode não compreendê-la. Se o receptor usa a rede de esquemas corretamente, ativando o conhecimento prévio para entender e interpretar o *input*, a compreensão se realizará.

Há dois tipos básicos de rede de esquemas usados para interpretar mensagens: Rede de esquemas de conteúdo (relacionada ao conhecimento prévio de mundo e expectativas sobre objetos, eventos e situações) e Rede de esquemas formal (relacionada a conhecimento retórico ou à estrutura discursiva de diferentes tipos de textos). Ambos os tipos são importantes no processo de compreensão.

### 3.2 Estímulos sensoriais e Contextualização

“Uma pessoa normal nasce dotada de tecido cerebral complexo e com capacidade para diversificadas e múltiplas conexões, mas se esse tecido não é desafiado através de estímulos significativos que atingem a percepção sensorial e depois não se utiliza intensamente essa modificação, ocorre uma atrofia ou perda dessas funções”<sup>38</sup>.

Ratificando o que temos até então abordado, Danesi (1998) afirma que qualquer atividade deve ser inserida em um contexto significativo para garantir um aprendizado eficaz e que o contexto deve ser a base da unidade didática para tornar verossímil o conteúdo da aula. Danesi é um grande estudioso dos processos mentais na aprendizagem e defende os estímulos sensoriais (auditivos, visuais... representação e ilustração...) por comporem o contexto de maneira concreta e assim também motivarem os estudantes. Daí a nossa necessidade de termos incluído um capítulo anteriormente para explicar a questão cognitiva.

Com Danesi, gostaríamos de abordar as diferentes formas de contextualizar um *input* ou *atividade*. Em suas obras ressalta a importância de vários componentes essenciais no processo de ensino/aprendizagem em relação ao funcionamento do cérebro. Sugere opções facilitadoras deste processo, não só pela contextualização constituída, mas também pela motivação que exerce sobre os expectadores.

Para Balboni (1991, p. 18), o contexto é delineado pelo argumento, pelo lugar (seja no sentido físico ou na sua dimensão cultural) e pelo momento em que acontece a interação; pelos papéis psicológicos e sociais dos participantes; pelos seus objetivos imediatos, declarados e por aqueles eventualmente não

---

<sup>38</sup> ANTUNES, C. O cérebro na sala de aula. Publicado em 01.02.2006. Disponível em: [http://www.celsoantunes.com.br/pt/textos\\_exibir.php?tipo=TEXTOS&id=31](http://www.celsoantunes.com.br/pt/textos_exibir.php?tipo=TEXTOS&id=31). Acessado em 19.08.07.

declarados; pelas normas sociais que regulam a interação; pela redundância contextual, isto é, pelo fato de que algumas informações podem ser enfatizadas por outros códigos ou por indícios presentes no contexto.

A compreensão é um processo que requer contextos semânticos adequados, então as estruturas existentes, lingüísticas e extra-lingüísticas, que são ativadas são extremamente importantes. Se antes de uma atividade de áudio, por exemplo, não há deixas suficientes e apropriadas sobre o contexto semântico, o indivíduo pode ter problemas, pois com informações prévias do assunto podem-se excluir ambigüidades, ativando o esquema<sup>39</sup> adequado.

Tal feito pode ser realizado com imagens relativas ao texto, principalmente aquelas que decodificam a situação exposta no áudio. Por exemplo, uma UD sobre o tema *Casa* poderia conter, antes do áudio inicial, fotos com legendas para motivar os alunos a localizá-los no ambiente e também amenizar futuros problemas do conteúdo textual.

A contextualização faz com que *input* e exercícios se tornem intermodais<sup>40</sup>, ou seja, estimulem os dois hemisférios simultaneamente, de maneira proativa. Tal prática permite o elo entre os vários tópicos da UD (lexicais, gramaticais, conceituais, funcionais) em um texto coerente e simétrico. Assim temos um processo complexo, englobador e altamente otimizador, pois utiliza-se o cérebro em sua totalidade, aproveitando suas modalidades. Stevick (1984 apud Omaggio 2001) refere-se ao processo de designar significados como geração de imagens.

An image is a set of items (sensory, emotional, temporal, relational, purposive, or verbal in nature) that travel together in memory. When one item comes into

---

<sup>39</sup> Rumelhart (1977)

<sup>40</sup> Danesi (1998)



consciousness, it tends to bring other items associated with it in mental image of which it is a part.

Se a UD trata de “imperativo”, seria interessante se o *input* e os exercícios fossem incluídos em temas, como, por exemplo, “Procurando emprego” para situações formais e “No supermercado” para as informais.

Exemplo A:

*Nel giorno fissato, Paolo arriva in ufficio e parla con la segretaria. Lei gli chiede di:*

- *Consegnare i documenti;*
- *Parlare sulla sua esperienza;*
- *Scrivere un componimento;*
- *Essere calmo nelle interviste;*
- *e così via.*

Exemplo B:

*La signora Regina è al supermercato con il figlio Roberto e gli chiede alcune cose:*

- *Prendere una bottiglia di acqua minerale;*
- *Guardare il prezzo delle carote;*
- *Confermare il prezzo della carne;*
- *Vedere se ci sono offerte;*
- *ecc.*

Acoplado a esse exercício ou a outros, pode-se incluir na UD artifícios que estimulem os sentidos para motivar os alunos, como ilustrar as frases com desenhos, fotos, slides, enfim, imagens em geral que estejam relacionadas às questões pedidas e ajudem a contextualizar a tarefa de uma maneira concreta.

A razão neurológica para a eficácia desse método é a ativação do hemisfério direito no resolver as tarefas que são predominantemente formais, isto é, relativas ao hemisfério esquerdo.

Danesi (1998) afirma que os estímulos visuais são valiosos porque garantem ao aluno fidelidade na reprodução da figura, coerência interna, simplificando o tema abordado e essência na concepção.

A partir do momento em que os contextos visuais são dispostos junto com a parte verbal a ser ensinada ou trabalhada, a capacidade de resolução as tarefas é nitidamente otimizada devido ao fato que 80% das informações são percebidas pela visão. Danesi (1998) sustenta que há uma tendência a visualizar as mensagens orais da LE e, portanto, a contextualização visual sincroniza esta tendência com o objetivo verbal a ser alcançado.

Para ajudar a construir o contexto, no exemplo A, poderiam ser mostradas imagens de um escritório, de documentos, uma pessoa calma, ou algo assim. No exemplo B, poderiam ser utilizadas imagens de um supermercado, assim como dos produtos elencados no exercício.

É importante sempre verificar se o aluno aprendeu realmente, através das atividades, pois pelo fato de se utilizar materiais não tradicionalmente didáticos, como fotos e vídeos, os alunos podem não associar a *input* e mostrarem-se evasivos durante a aula. Além disso, para que o exercício tenha seu objetivo alcançado, a Psicopedagogia<sup>41</sup> prevê que o *input* correlacionado tenha sido trabalhado de igual maneira pelo professor junto com os alunos, pois não é coerente exigir um desempenho satisfatório do estudante em um tipo de atividade que ele ainda não realizou.

---

<sup>41</sup> Freddi (1999)

Um outro artifício estimulador dos sentidos é a utilização de áudio no decorrer da UD. Através de recursos de áudio, pode-se contextualizar texto dos mais variados tipos ou origens. É um elemento que pode jogar com o texto escrito na construção dos esquemas dos alunos. Isto se dá não somente na narração dos diálogos muitas vezes introdutórios nas UD's, mas também em exercícios de compreensão de anúncios, avisos, mensagens ou outros registros textuais.

Há uma infinidade de possibilidades de usar registros de áudio para contextualizar o *input*, assim como o professor pode utilizar-se de seu *feeling* pedagógico para incrementar a aula com vídeos com áudio do Youtube<sup>42</sup>, uma ferramenta revolucionária na Internet que permite ver e ouvir um sem-fim de materiais autênticos que podem ser convertidos em material didático.

As gravações em estúdio sem ruídos externos não são funcionais pelo fato de não representarem a realidade, o mundo que um aluno de LE vai experimentar, o que o esvazia de seu fim didático. Nos exemplos acima, poderíamos incluir um áudio típico da movimentação de um escritório no A, enquanto no B, seria o que geralmente se ouve em um supermercado.

A utilização de músicas e filmes também é bastante interessante, embora seja difícil a associação destes com os temas das UD, que são mais limitados em relação àqueles. De qualquer maneira, deve-se insistir que os alunos entrem em contato com a cultura relativa à língua em aprendizagem, como abordado antes.

Tais propostas vêm sendo estudadas há um tempo considerável, mas grande parte dos materiais de ensino de língua estrangeira ainda não se

---

<sup>42</sup> [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

adaptaram a tal necessidade. Nossa intenção nesta tese é a verificação destes aspectos em manuais de língua italiana. Dedicamos o próximo capítulo a tal feito.

#### 4 OS MANUAIS DE ITALIANO LE E A CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste momento, temos como objetivo apresentar aos leitores desta tese os materiais didáticos de italiano LE mais utilizados no Brasil atualmente, verificando se em sua composição são consideradas as teorias ligadas à contextualização abordadas nos capítulos anteriores. São eles: *Rete!1*, *Progetto Italiano 1*, *In Italiano*, *Bravissimo* e *Uno*.

Para tal feito, definimos *contextualizar* como dar mais subsídios aos elementos lingüísticos para que o leitor/aluno alcance a real intenção dos autores nos *input* e atividades nos manuais. Tais subsídios podem ser propriamente de cunho lingüístico (como frases mais longas e explicativas) ou extra-lingüístico (como imagens, símbolos, sons), enfim, algo que forneça dados úteis para a compreensão. Havendo contexto, portanto, o aluno estará utilizando as modalidades dos dois hemisférios do cérebro, como vimos no capítulo 2.

É fato que ultimamente o panorama das publicações de manuais de italiano como LE vem se diversificando amplamente, graças à chegada das novas aplicações da pesquisa em glotodidática. De manuais baseados em estratégias mais tradicionais, se passa à articulação mais elástica dos últimos anos, com manuais de tipo eclético, isto é, que fazem referência a mais teorias didáticas; que integram o estudo da língua com a aquisição de elementos de cultura; que propõem atividades mais participativas, mais contextualizadas; que utilizam, além dos materiais autênticos, materiais integrados como vídeo, áudio, aplicativos ou seções integradas para verificação.

Além disso, nos últimos 20 anos, a publicação de manuais para o ensino da língua italiana como LE se enriqueceu também de materiais específicos, como, por exemplo, os voltados para Medicina ou Direito, destinados àqueles estudantes universitários que chegam à Itália graças aos programas de intercâmbio no âmbito da União Européia, como o Erasmus<sup>43</sup>.

Em meio a tantas opções que finalmente estão aumentando, como esperado sinal de expansão também no âmbito do ensino de italiano LE, saber escolher o manual a ser usado em sala de aula é imprescindível.

O livro didático representa, sobretudo para o estudante principiante, um instrumento de conhecimento da língua, o pilar para se inserir na nova realidade. É fundamental que o texto do manual seja escolhido com base nas necessidades do professor e nos objetivos do estudante.

Coracini (1995) defende que a contextualização é um ótimo ponto a ser mais observado nos manuais pelo fato de estimular os estudantes. Porém, não é suficiente ter um bom material se o professor não tiver consciência da prática pedagógica e das limitações do livro didático. O professor deve estar preparado para poder valer-se de um livro mesmo de má qualidade e transformá-lo em uma ferramenta útil e eficaz, mesmo sendo trabalhoso. Sem dúvida, o professor desempenha um papel bem importante, seja suplementando o o material, caso seja necessário, assim como na motivação de um modo geral.

Abordaremos nos próximos tópicos a realidade de cada um dos manuais, segundo a contextualização no processo de ensino de Italiano LE. Confrontaremos a proposta dos autores com o que é apresentado. Para tanto,

---

<sup>43</sup> [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus\\_it.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus_it.html)

escolheremos aleatoriamente um capítulo por material (anexados ao fim da tese) e comentaremos ainda seus suplementos:

#### **4.1 Rete !1**

O manual de italiano LE *Rete!1* é uma proposta de ensino criada por Paolo Balboni e Marco Mezzadri, lançada no ano de 2000, pelas edições Guerra. É um manual organizado em Unidades Didáticas (UD) monotemáticas que apresentam gramática e textos com noções de cultura italiana.

Sua ementa é baseada no *Livello soglia* do *Consiglio d'Europa* que prevê uma variada abordagem didática, isto é, interatividade (método comunicativo) e o equilíbrio de exercícios de tipo gramatical/estrutural, nocional/funcional, lexical, áudio-oral, situacional, fonético, cultural e atividades de leitura e redação.

Os autores do manual afirmam que este se propõe a abordar a gramática indutivamente e conduz o aluno à sua auto-avaliação, embora sob a direção de um professor.

Além do Livro do Estudante, o manual *Rete!1* é composto de Livro de Casa, uma Gramática de base com exercícios graduados, mídia com exercícios suplementares, atividades na internet para aprofundar os conhecimentos, um banco de dados no site com materiais atualizados e um espaço ainda no site para encontros, debates e troca de correspondência para os usuários do manual.

Nesta tese de Doutorado, estamos analisando apenas o livro do estudante *Rete!1*, assim como o faremos com os outros manuais, porém

eventualmente faremos alguns comentários sobre os outros integrantes, além do livro-texto. Para ilustrar a nossa pesquisa e confrontarmos as nossas idéias em relação à contextualização no ensino de Italiano LE, focalizaremos neste manual em questão, a Unidade 7, cujo título é “*Il cibo, al ristorante*”.

O guia do professor sugere que o professor inicie a UD com vários elementos de motivação: levar balas, pedir a eles pra escolherem as que quiserem, citar algumas diferenças culturais em relação à alimentação italiana e relatar uma experiência própria nesse âmbito. Os autores afirmam:

Lo scopo è farli ascoltare e cercare di creare motivazione su un tema che presenta molti stimoli e può essere efficacemente arricchito dall'esperienza personale degli studenti.

A unidade começa contextualizada com a apresentação do vocabulário de alimentos, de bebidas e de pesos e medidas que serão trabalhados no texto a seguir. É um exercício para relacionar as figuras com os nomes e depois os elementos com os pesos e medidas. Os autores sugerem que os professores perguntem aos alunos como eles compram tais produtos e se conhecem outras unidades de medida.

Passa-se, então, ao diálogo para ser lido e ouvido (exercício 3). Os alunos devem encontrar diferenças entre os textos escrito e ouvido. Os autores deixam livre se o professor quiser fazer um primeiro “*ascolto*” com o livro fechado antes de passarem ao exercício propriamente dito. Balboni (1998) nomeia a atividade proposta no livro como “Identificação de erros” e a classifica como bem aceita pelo desafio, pela autocrítica e pela auto-avaliação propostos ao aluno. É contextualizado, pois ainda tem referências dos exercícios anteriores.



A atividade 4 propõe o preenchimento de uma tabela em forma de cardápio, dividido em *Antipasti*, *Primi Piatti*, *Secondi*, *Contorni*, *Dolci* e *Bevande*. Os autores sugerem que os alunos, com os livros fechados, devam falar os pratos italianos que possivelmente encontrarão ali. O fato de não haver fotos dos pratos pode tornar-se um exercício de tradução, caso os estudantes não conheçam os pratos. Neste caso, atua somente no lado esquerdo do cérebro, conseqüentemente, pouco produtivo; ou seja, é descontextualizado.

De acordo com Balboni (*op.cit*), quando as atividades estimulam diversos sentidos, ativam os dois hemisférios e, por isso, são capazes de estabelecer ligações sinápticas mais velozes, portanto, favorecedoras do processo de ensino/aprendizagem.

O exercício 5 trabalha com um texto em áudio relacionado ao cardápio montado no exercício 4 e deve-se identificar o pedido dos personagens Sandro e Sr. Di Napoli em um restaurante. É um exercício de compreensão textual auditiva dentro de uma situação contextualizada. Balboni (*op.cit.*) o denomina “Áudio seletivo” e o considera essencial para desenvolver um aspecto da estratégia de *scanning*. É interessante a contextualização proposta aqui, pois dialoga com a execução da proposta anterior que ainda figura no abstrato dos alunos.

A atividade 6 é uma “Reordenação de frases de diálogos”, cujo assunto é “No restaurante”. Apresenta os Pronomes Partitivos, mas de maneira muito superficial. Sabe-se que tal tópico gramatical é um pouco complicado para os alunos brasileiros, por não existir em português moderno. Deveria apresentar contexto, mais exemplos e alguma explicação. De qualquer forma, Balboni (*op.cit.*) caracteriza esta técnica como muito útil por reforçar a competência

textual e pragmática. Como elemento motivador, o professor deve perguntar o que os alunos pediriam do menu.

A tarefa 7 é o texto dos três diálogos da atividade anterior para que os alunos possam auto-corrigir-se, como sugere a teoria de Krashen (1983) que afirma que o aluno deve se auto-corrigir para que se realize a aquisição da língua. É mais contextualizado que o anterior, por valer-se de sua compreensão...

Após o exercício, há uma tabela denominada "*Alla scoperta della lingua*" apresentando preposições do tipo "*con chi*", "*a chi*", "*di chi*", mas só com um exemplo, sem figuras, sem contextualização. Não está relacionado com a atividade anterior, nem com a posterior.

A atividade 8 é um exercício de produção para formar um diálogo semelhante ao do exercício 7. É a técnica chamada *Role-play*, onde pode-se explorar a criatividade e o contexto criado pelos alunos. Balboni (*op. cit.*) expõe que o *Role-play* é um complexo de técnicas para exercitar a habilidade de dialogar e os componentes sócio-situacional e a pragmática das competências comunicativas, que ativam todos os componentes. Entretanto, afronta-se a questão do expor-se para os colegas, sobre a qual Krashen (*op.cit*) acredita que se possa criar uma rede de proteção, denominada por ele, *filtro afetivo*. Pelo fato também de gerar ansiedade, é importante conhecer os alunos para que tal técnica venha a ser utilizada e como se dará.

O exercício nº 9 é uma atividade de áudio seletivo em que os alunos devem reconhecer os alimentos mencionados. É bastante interessante por se tratar de um texto autêntico. Balboni (*op.cit*) classifica como bem aceita devido ao seu caráter de jogo, desafio. Esta técnica tem por objetivo colher fragmentos

e usá-los para a criação de hipóteses contextuais, além de desenvolver a estratégia de *scanning*.

A tarefa 10 consiste em ouvir novamente o áudio do exercício 9 e fazer um exercício de “Verdadeiro ou Falso”. Como toda atividade de múltipla escolha, o “Verdadeiro ou Falso” é uma técnica muito precisa quanto ao conteúdo, como afirma Balboni (*op.cit.*). É usada para guiar ou verificar a compreensão, consentindo focalizar a atenção do aluno. É contextualizada pelo fato de o áudio ser um elemento verossímil, reconstruindo uma situação real.

O exercício 11 é uma produção escrita. Nela se aborda a técnica da síntese, pois deve ser realizado um resumo do diálogo anterior. Tal tarefa é bastante contextualizadora, pois como afirma Balboni (*op.cit.*), esta técnica opera no nível cognitivo antes do lingüístico, uma vez que requer a compreensão dos núcleos informativos e a sua hierarquização.

A técnica do resumo fornece dados essenciais sobre a capacidade de estudo e de reflexão semântica, mas para a avaliação são operações demasiado complexas, já que freqüentemente a atenção do estudante não é suficientemente focalizada na forma lingüística.

A atividade 12 é de produção criativa, na qual deve-se construir um diálogo oral, estilo *Role-play*, mas diferente do exercício 9, pois neste momento os alunos são mais independentes e podem usar de sua criatividade, utilizando alguns elementos fornecidos. São livres para utilizar seus *backgrounds* e contextualizarem como quiserem.

Nesse momento, a UD se subdivide em “Lessico” e tem três exercícios: o primeiro para correlacionar “*cibi rossi*”, “*cibi bianchi*” e “*cibi verdi*” com os

alimentos. O segundo é um exercício de produção escrita, para fazer uma lista de ingredientes para uma receita. O terceiro exercício é de produção oral, em duplas, para falar sobre as receitas. Os autores sugerem que para estes exercícios se deixe os alunos bastante livres para produzir, estimulando o conhecimento de mundo deles.

Nesta seção, há um ícone que indica atividade a ser realizada no site do manual [www.rete.co.it](http://www.rete.co.it). Esta é a ferramenta mais contextualizadora do manual *Rete!*, pois permite ao aluno a exposição a textos autênticos e atividades contextualizadas. Na UD7, são oferecidos exercícios baseados no site <http://cucina.temi.kataweb.it/>.

Após “*Lessico*”, vem “*Abilità*”, que na UD 7 trata da “*comprensione selettiva*”, ou seja, o entendimento global de um texto, sem se deter em todo o vocabulário. Há uma atividade para se responder a uma questão, após a leitura de três receitas, ou seja, texto autêntico e contextualizado, e também outro exercício de produção, com o tema “Preparando um jantar”, com situações concretas. Os autores afirmam que é importante que o professor treine o *Language Aquisition Device*<sup>44</sup> de seus alunos para prepará-los para situações reais de contato com a língua.

O tópico seguinte se chama “Fonologia”, que na UD 7 aborda os sons /η/, /λ/ e /š/. É uma seção de exercícios de áudio e reconhecimento de fonemas. A atividade em questão, nos quatro exercícios propostos, trabalha com palavras soltas, descontextualizadas, e pela primeira vez, apresenta palavras fora do tema “*Il cibo, al ristorante*”. Seria interessante utilizar palavras contextualizadas na UD.

---

<sup>44</sup> Chomsky (1965)

O ponto seguinte se intitula “*Civiltà*” e apresenta um recorte de cultura italiana contextualizado, nesse caso “*I pasti degli italiani*”, discriminando diferentes refeições do dia. Há exercícios para preencher tabelas, de acordo com os textos. Os autores propõem que se compare com o país de origem dos estudantes. É interessante para comparar a identidade cultural dos alunos.

A parte gramatical é apresentada no tópico “*Grammatica*”, através de tabelas resumidas e breves explicações. Mais uma vez há o emprego de vocabulário isolado, alheio ao tema proposto na UD e não inserido em textos.

Dentre os exercícios para praticar o *input* proposto, apenas o de número 1 é contextualizado de acordo com o tema da UD. O segundo exercício é com palavras isoladas e alheias ao tema. O terceiro contempla apenas o tópico gramatical e apresenta contextos diferentes do proposto. O número 4 retoma o tema “*Il cibo, al ristorante*”. O quinto exercício é descontextualizado e indiferente ao assunto do capítulo, assim como a sexta atividade.

A seção seguinte desta UD é um “*Sommario*” com uma atividade para correlacionar frases e funções comunicativas apresentadas em toda a unidade, como, por exemplo, “*Cameriere, il conto, per favore!*” que deve ser relacionada a “*Chiedere il conto*”. Bastante simples e direta, sem nenhum elemento contextualizador.

Sem nenhuma razão aparente, há uma foto da Catedral de Milão ao fim deste capítulo, que trata de alimentação. Poderia ser foto de comida italiana.

A última atividade de cada UD do manual *Rete!1* é um teste de verificação abordando todo o conteúdo visto no capítulo. A primeira questão é contextualizada e consiste em associar partitivos com ingredientes de receitas. A segunda, em reordenar as palavras de uma frase.

A terceira atividade está dentro do tema e consiste em associar desenhos a diálogos, estimulando o visual. A quarta, em reordenar as frases do texto de uma receita, e a quinta e última questão consiste em formar frases a partir de vocábulos expostos em um quadro.

Segundo Balboni (op.cit) todas essas questões de reorganização textual têm o objetivo de desenvolver a competência morfossintática, com um suporte semântico que fornece o significado global da frase.

*Rete 1!* sugere que se explore o conhecimento de mundo do estudante e sua criatividade, porém apresenta bastantes exercícios de cunho tradicional em sua extensão. Não só o livro do estudante, mas também o livro de exercícios e a gramática de base são assim. Caso o professor seja inexperiente, o processo tenderá para os métodos clássicos de ensino de língua estrangeira, conforme nos foi relatado por usuários do manual.

O capítulo em pauta se encontra nos Anexos, ao fim da tese.

## **4.2 *Progetto Italiano***

O manual *Progetto Italiano 1* é uma proposta de ensino elaborada por T. Marin e S. Magnelli, lançado pela edição Edilingua. É um material organizado em 12 UD, dividido por temas gramaticais que ao final de cada capítulo vem apresentado um tema cultural, com ou sem atividades. É um manual que intercala *input* e atividades. Para esta tese, analisaremos a VIII edição, de 2003.

Em sua premissa, os autores assumem que a língua é um complexo em contínua evolução e que utilizaram diversas teorias e técnicas que se permeiam da glotodidática à sociolingüística.

Classificam o livro como completo, de acordo com suas experiências pedagógicas e com as sugestões de colegas que utilizam o manual. Também levaram em consideração exigências de teorias recentes da glotodidática, assim como exigências dos exames de proficiência de italiano LE (Celi, Plida, etc) e do Quadro Comum Europeu de Referência. Afirmam buscar o equilíbrio – segundo eles, inexistente em outros materiais – entre o útil e o agradável, o eficaz e o interessante.

Além do livro-texto, o qual vamos analisar, há o livro de exercícios integrando o *Progetto Italiano 1*, ambos com um CD com os textos em áudio. O seu curso completo é composto pelo *Progetto Italiano 2 e 3*.

Para a nossa análise, tomamos como *corpus* a UD 10, que, assim como as outras UD, tem seu objetivo baseado em 3 elementos: “comunicativos e lexicais”, “gramaticais” e “culturais”.

Os elementos comunicativos e lexicais da UD 10 são “pedir algo emprestado”, “expressar opinião”, “expressar descontentamento”, “pedir um favor”, “expressar um desejo”, “falar de programas de TV” e “dar informações de direção”. Os elementos gramaticais são “pronomes indiretos e modo imperativo”. O elemento cultural é “música italiana”.

A unidade se inicia diretamente com um diálogo em áudio que abrange todos os elementos supracitados. Entretanto, Biral (2000) sugere que atividades iniciais de UD que apresentam temas novos precisam ser antecedidas por elementos facilitadores da compreensão. Cita a estratégia de

se usar imagens para contextualizar o novo assunto para que o aluno não venha a sentir-se frustrado, com uma possível lacuna no texto lingüístico.

De qualquer maneira, os autores propõem que os alunos ouçam duas vezes o áudio sem ler e respondam as perguntas referenciais<sup>45</sup> oralmente (questão 1). Segundo Balboni (1998), este tipo de atividade é a mais famosa e direta forma de se verificar a compreensão.

Logo após, é sugerido um exercício de “verdadeiro ou falso” (q. 2), sobre o qual afirmam ser criada uma primeira importante motivação que leva à compreensão global dos elementos novos. Já vimos em 4.1 que o “Verdadeiro ou Falso” é uma técnica muito precisa quanto ao conteúdo, como afirma Balboni (*op. cit.*).

Em seguida, o aluno deve ler o texto acompanhado do áudio, responder a perguntas levemente mais difíceis (q. 3) e tentar completar um texto semelhante com palavras dadas (q. 4). Esse tipo de exercício chama-se “*cloze* facilitado”, pois as palavras ausentes encontram-se ao lado do texto. De acordo com Balboni (*op. cit.*), é uma técnica fundamental para desenvolver/medir a capacidade de considerar um texto na sua globalidade, recorrendo a cada redundância contextual e co-textual.

A atividade de número 5 é de produção escrita e consiste em fazer um resumo do diálogo introdutivo da UD. Para Balboni (*op.cit.*), tal técnica opera a nível cognitivo, antes mesmo que lingüístico: requer a compreensão dos núcleos informativos, a sua hierarquização, a escolha da seqüência, a forma da organização e a produção textual em prosa, sem discurso direto. Conclui que é

---

<sup>45</sup> Utilizando as mesmas palavras do texto e, geralmente, as respostas são fechadas, de acordo com Balboni (1998).



uma das técnicas mais complexas e, ao mesmo tempo, mais eficazes por envolver globalmente processos cognitivos e lingüísticos.

Todos estes exercícios realizados a partir do texto encontram entre si elementos diversos que levam à contextualização, pelo fato da diferente abordagem em cada momento, fazendo o aluno refletir e construir concretamente o que lhe é passado de forma abstrata. Obviamente seria muito melhor se as ilustrações fossem mais específicas sobre o texto.

Após a atividade de resumo, há uma tabela com frases dando exemplos de pronomes indiretos *forti e deboli*, porém não há um tema específico abordado nas frases e nem estão inseridas em nenhum contexto, sendo prejudicial para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, de acordo com os autores, nesta seção, os alunos, sozinhos ou em duplas, refletem sobre a gramática, podendo pôr em prática nas atividades. O ideal seria que se seguisse o tema da UD, mesmo que fossem outros personagens, utilizando imagens e também explicando com diferentes exemplos o seu uso sócio-lingüístico.

Em seguida, vem o exercício número 6 para substituir palavras sublinhadas pelos pronomes. As frases vêm fora de contexto e sem abordar os pronomes fortes, nem mesmo no livro de exercícios. Tal questão é excluída do manual. Deveria ser pensada algum tipo de exemplificação, como falamos, e atividades para os "*pronomi forti*", já que o seu uso é uma razão cultural, não apenas uma regra gramatical, como vemos em Dardano & Trifone (1997).

Depois do exercício 6, há a indicação para exercícios no livro de exercícios. Logo após, mais uma tabela de pronomes nos tempos compostos, seguida do exercício 7, onde deve-se substituir trechos de frases pelos

“*pronomi deboli*”. As frases da tabela, assim como as da atividade também não estão contextualizadas e nem seguem um mesmo tema, sendo contrário ao que indicamos na p. 22, sobre a necessidade de se reconstruir a realidade no ensino de línguas<sup>46</sup>.

Balboni (1998) classifica esse tipo de atividade de substituição como “*Técnica de Manipulação*”. É a nível superficial, fora do escopo comunicativo, em que a língua é vista somente como forma, independentemente da questão pragmática e do componente sócio-cultural.

Técnicas assim operam somente sobre o aspecto morfossintático (hemisfério esquerdo) e são muito precisas no identificar um aspecto gramatical e no focalizar a atenção do aluno sobre aquele ponto específico, conforme afirma Balboni (*op. cit.*). Por serem superficiais, para Krashen (1983) não vão além de uma aprendizagem vazia e temporária, sem resultados efetivos no plano da aquisição profunda.

Dando continuidade à UD, há uma outra tabela para explicar a concordância com o verbo *piacere* no “*passato prossimo*”, seguida de um exercício mínimo (n. 8) de 4 questões, ao nosso parecer, insuficiente, embora complementado por mais um exercício no livro de exercícios. Deveria haver contexto, como já dito anteriormente.

A seção 9 contempla os elementos comunicativos e lexicais que já citamos. São apenas 11 frases soltas, sem contexto, com figuras aleatórias, não muito claras quanto a quais frases correspondem. São seguidas da atividade 10, com 8 frases soltas para serem completadas com as frases da

---

<sup>46</sup> Piaget (1975)

seção 9. Os autores afirmam que “o objetivo é o uso de novos elementos e uma expressão espontânea que levará à autonomia lingüística desejada”.

Não vemos como isso é possível se o livro não oferece subsídios para a autonomia do aluno. Percebe-se o grande papel do professor nestas questões.

Logo após, há uma outra tabela com os pronomes indiretos e verbos modais, porém sem exercícios no livro-texto. Indica apenas 2 tarefas no livro de exercícios. A seção de número 11 apresenta mais um diálogo para ser lido, acompanhado pela atividade 12 que consiste na verificação de 8 afirmações sobre o texto. Trata-se de um telefonema fictício entre Júlio César e Cleópatra, em que falam da programação da TV de Roma e do Egito. É um texto humorístico que usa de componentes históricos para falar de dados culturais atuais. É um diálogo que poderia ser mais aproveitado, mas não há exercícios extras no livro de exercícios. Poderia-se, inclusive, sugerir pesquisas sobre as antigas civilizações. A partir deste texto, o professor pode trabalhar bastantes assuntos e os temas gramaticais da UD, pois é um ótimo contexto.

As atividades 13 e 14 são as primeiras criativas do manual, pois propõem apresentações individuais dos alunos com suas opiniões, então podem realmente produzir oralmente. Há várias programações de TV e os estudantes podem discutir sobre o tema TV. O ponto mais interessante nessas duas atividades é a possibilidade de falar sobre algo real, totalmente contextualizado e autêntico (hemisfério direito). Os autores sugerem que os professores não devem corrigir a precisão lingüística neste momento, mas devem animar os alunos.

Os exercícios 15 e 16 têm outra função, pois são lexicais, trabalhando vocabulário específico de TV. Não estimulam o hemisfério direito por

permanecerem no nível lexical. Não há ilustrações, nem nenhum outro estímulo. É a primeira e única vez que estas palavras são citadas no livro.

As seções 17 e 18 apresentam o “Imperativo Direto”. A seção 17 apresenta material autêntico, como revistas e propaganda para induzir o aluno à gramática. A 18 apresenta mini-diálogos com as diferenças entre as 3 conjugações. São frases descontextualizadas, superficiais, sem figuras. Na atividade 19, o aluno deve completar 8 frases com verbos de um quadro no imperativo.

O tópico 20 é um *input* sobre “Imperativo Negativo”, também descontextualizado. Só frases soltas. O exercício 21 é para completar lacunas com os verbos dados no imperativo. Deve inserir as expressões conjugadas nas frases adequadas. Não apresenta contextualização. Logo após, há uma tabela com a conjugação do “*Imperativo Diretto*” dos verbos regulares.

A atividade 22 é para completar frases com os verbos entre parênteses, de acordo com um modelo. Também não há nenhum tipo de ligação entre as frases, nem fotos ou desenhos.

A seção 23 apresenta alguns *slogans* para demonstrar o uso de partículas acopladas ao Imperativo. Apresenta um mínimo de contextualização, já que há algumas fotos relacionadas diretamente às frases, mas sem tema central.

O exercício 24 é composto de três diálogos que contemplam o uso do Imperativo com partículas, seguidos de três perguntas diretas. Balboni (1998) afirma que essa técnica é a mais conhecida e direta para se verificar a compreensão, mas apresenta problemas como o fato de levar tempo para ser aplicada e freqüentemente não poder ser desenvolvida durante a audição /

leitura. Tais problemas poderiam ser resolvidos se fosse o caso de serem aplicados exercícios de múltipla escolha ou tabelas. Logo após a tarefa, há um quadro com exemplos de uso do imperativo com pronomes, sem nenhum tipo de contextualização.

A atividade 25 é um exercício oral, no qual deve-se responder afirmativamente e negativamente com o “Imperativo” acoplado a pronomes. A seção não posiciona as perguntas em nenhum contexto e todas são relativas a situações díspares. Após a tarefa, há a exposição de frases soltas chamando a atenção para o uso de verbos irregulares no “Imperativo”, sem contexto. Há também um quadro com a conjugação desses verbos.

O exercício 26 é sobre dar informações de direção, no qual deve-se relacionar os diálogos aos mapas. É um exercício contextualizado e verossímil, importante para a construção do significado. Aprende-se a usar as palavras certas nessas ocasiões.

O item 27 é um exercício bastante contextualizado, pois trata-se de localização, tendo como base um mapa ilustrado de Roma. É um *role-play*, no qual os participantes devem dar informações sobre a direção de alguns pontos turísticos. Como já foi dito em 4.1, Balboni (1998) afirma que os *role-plays* ativam habilidades ligadas a um contexto sócio-situacional, satisfazendo a pragmática das competências comunicativas (hemisfério direito). Porém deve-se conhecer a realidade psicológica dos alunos para que o objetivo da tarefa não seja interferida com a questão do *filtro afetivo*<sup>47</sup>.

O exercício 28, na verdade, é relativo ao *Libro degli Esercizi*, no qual deve-se, primeiramente, ouvir um texto e marcar as frases corretas. Logo após,

---

<sup>47</sup> Krashen (1983)

ouve-se uma segunda vez e completa-se uma tabela. Para Balboni (*op.cit*), este tipo de atividade é bastante válida porque verifica a compreensão sem as tradicionais perguntas, além de darem rapidez à tarefa.

A atividade 29 é composta de perguntas pessoais para serem respondidas pelo grupo e ser criada uma grande conversa. Balboni (*op.cit*) classifica tal exercício como válido pelo fato de as fases de compreensão e de produção se alternarem/misturarem em tempo real, envolvendo também códigos extra-lingüísticos (gestos, domínio de espaço, distâncias interpessoais, *status symbol* e significado de objetos). São atividades que ativam o hemisfério direito.

A seção número 30 propõe a redação de uma carta a um amigo italiano, falando da programação da TV italiana, em comparação com a TV do país de origem do aluno. O primeiro objetivo, mais cognitivo que lingüístico, segundo Balboni (1998), é referente à descoberta da arquitetura dos textos. Ao projetar um texto, a modalidade global e analógica do cérebro (hemisfério direito) é unida àquela analítica, seqüencial, lógica (hemisfério esquerdo). É, portanto, um exercício perfeito, pois atua em diferentes áreas do cérebro.

O segundo objetivo é saber identificar o contexto de tal evento comunicativo e saber suas conseqüências lingüísticas, ou seja, saber escolher o léxico, a chave ( segundo Hymes: humorismo, seriedade, etc) e a sintaxe de acordo com aspectos sócio-culturais, objetivos e situacionais.

A UD é encerrada com a seção "*Conosciamo l'Italia!*", que faz um panorama sobre 2 temas: A televisão italiana e A imprensa italiana. São apresentados textos explicativos, tendo ao fim um exercício de compreensão de múltipla escolha.

Percebe-se que no decorrer do material, há diversos tipos de exercícios, contextualizados ou não. Caberia a sugestão de se criar o contexto para cada situação descontextualizada, através de ilustrações ou frases explicativas. A editora Edilingua, porém, faz revisões periódicas do material *Progetto Italiano* e chegou a lançar o *Nuovo Progetto Italiano*, em 2006. Além disso, em conjunto com o *Livro de exercícios*, produziu outros materiais paralelos, como *La Prova Orale*, *Vídeo Italiano*, *Vocabolario Visuale*, *Sapore d'Italia*, *Scriviamo*, *Ascolto*, *Una Grammatica Italiana per tutti ecc*, que seguem a mesma estrutura gramatical do *Progetto*, porém contextualizados. Estão disponíveis em [www.edilingua.it](http://www.edilingua.it), para serem folheados *online*.

Acreditamos que se forem trabalhados todos esses materiais disponíveis com os alunos, eles terão subsídios suficientes para uma aprendizagem contextualizada de qualidade, pois serão ativados os dois hemisférios.

Nos anexos, há o capítulo em questão.

### **4.3 *Bravissimo***

O manual didático intitulado *Bravissimo*, de Katerin Katerinov e Maria Clotilde Boriosi Katerinov, é bem conhecido entre estudantes de italiano LE no mundo todo. Trata-se de um curso multimídia pensado para estudantes estrangeiros que, partindo do nível elementar, queiram adquirir competência para objetivos comunicativos a nível intermediário, seja através de cursos institucionalizados ou através de auto-aprendizagem. O manual constitui um eficaz instrumento na preparação das pessoas que desejam se submeter aos

exames de certificação do italiano como LE supracitados a nível elementar e intermediário.

O método que norteia o manual *Bravissimo*, segundo seus autores, é o comunicativo-situacional, que abrange o conhecimento e as habilidades da linguagem verbal, evidencia as estruturas de base e conduz o aluno à prática de comportamentos gramaticais capazes de orientar os atos lingüísticos com precisão e coerência. Suas atividades são diversificadas e os exercícios são direcionados a um aluno, a duplas, a trios, o que possibilita a interação lingüística.

O material é composto de um livro único com *input* e exercícios (*corpus* da nossa tese), mais material de áudio, de vídeo e um CD-Rom, que ajudam, através de imagens, a contextualizar os tópicos apresentados. Para ilustrar nossa análise utilizaremos uma UD, anexada ao fim deste capítulo. A UD selecionada foi a 14, que abrange a temática “Saúde”.

A UD 14 inicia-se a partir de uma atividade com figuras e questões para a apresentação do tema, onde o professor deve motivar os alunos e apresentar-lhes o novo tema. Mezzadri (2005) afirma que

Ricollegandosi all'accenno fatto in precedenza all'attivazione della capacità di anticipazione, riteniamo importante sottolineare la funzione che l'*expectancy grammar* ha sul piano psico-pedagogico e di utilizzo e sviluppo dei meccanismi cognitivi preposti alla comprensione o che la favoriscono (ad esempio schemi, cornici e copioni). Questa considerazione ci porta a riflettere sulla fase di pre-lettura e pre-ascolto come momento determinante ai fini di una corretta gestione del processo di comprensione che trova il proprio motore nella costante attenzione per l'attivazione di conoscenze e competenze pregresse di vario tipo (linguistiche, del mondo, strategiche).



Ainda na introdução, há um quadro com todo o conteúdo gramatical a ser aprendido, todas as funções comunicativas a serem exploradas e a área lexical envolvida.

Após a atividade com figuras (importante para a contextualização) e essa panorâmica sobre a UD, passamos ao áudio do diálogo, partindo da seção que se intitula “*Cosa succede...*”, que ainda engloba algumas atividades. O exercício nº 1 é “Verdadeiro ou falso”, o nº 2 propõe que se ouça novamente o diálogo, acompanhando com a leitura para, então, responder a 3 questões de cunho interpretativo/comunicativo. Nas atividades 3 e 4, pede-se que se rescute o diálogo introdutório e se repita para a prática da pronúncia e entonação da língua italiana.

Toda esta parte é contemplada por elementos que ajudam na contextualização, como as figuras e o áudio.

Passamos à seção “*Impariamo...*”, que em cada UD é destinada a atividades pré-comunicativas, com o objetivo na aquisição de aspectos pragmáticos do uso da língua e no enriquecimento lexical.

Littlewood (1981) afirma que atividades pré-comunicativas têm o intuito de levar os aprendizes a ganhar o controle de habilidades individuais como pronúncia, gramática, ou vocabulário, antes de aplicá-las em tarefas comunicativas. Além disso, este tipo de atividade auxilia na contextualização.

Na UD 14, esta seção se divide em “*Impariamo ... a descrivere i sintomi di una malattia; ... a consigliare; ... a fare supposizioni; ... a fare richieste; ... a rimproverare e ... un mondo di parole.*”

Em “*Impariamo a descrivere i sintomi di una malattia*”, há um exercício meramente gramatical sobre artigos e outro de singular e plural com as partes

do corpo humano. A atividade nº 8 já apresenta um áudio e os alunos precisam identificar os personagens do texto nas figuras apresentadas, através de estímulos audiovisuais. No exercício 9, deve-se indicar de qual mal os personagens sofrem. Balboni (1998) caracteriza este tipo de atividade como “capaz de verificar a compreensão seja referencial ou inferencial do tema”, que ativa o conhecimento de mundo do aluno, levando-os a fazerem *links* com sua experiência.

Em “*Impariamo a consigliare*”, há um *role-play* para os alunos em dupla praticarem situações de doenças e aconselhamentos com o uso do condicional simples dos verbos modais “*potere*” e “*dovere*”. É uma técnica com seus pontos positivos e negativos, como afirmamos em 4.1.

Trabalha-se com hipóteses, em “*Impariamo a fare supposizioni*”, a partir de situações propostas por desenhos e frases, focando o uso do condicional simples. Nessa seção, abordam-se outros temas, o que não facilita a aprendizagem, por estar à margem da contextualização criada na UD.

Na seção “*Impariamo a fare richieste*”, devem-se completar frases com modelos dados de acordo com o sentido, utilizando verbos no condicional simples. Assim como já vimos acima, em “*Impariamo a rimproverare*”, o tema da UD não é explorado. Esta seção sugere um trabalho em dupla para a prática do condicional composto, a partir de figuras com legendas representando situações de reprovação.

“*Impariamo un mondo di parole*” contempla a área lexical e apresenta a fotografia de uma farmácia e uma lista de produtos, em que devem ser selecionados aqueles vendidos em farmácias. A questão 15 propõe a divisão desses produtos indicados entre cosméticos e farmacêuticos. A atividade 16

encerra a seção “*Impariamo ...*” com um quebra-cabeças com as partes do corpo humano.

Os tópicos lexicais nas UD devem sempre ir além da mera tradução, é preciso que a palavra tenha uma função dentro de um contexto significativo para que o aluno não a esqueça. Como dito anteriormente, é preciso que se aborde a mesma palavra ou expressão bastantes vezes para que o aluno tenha exposição suficiente do que se quer ensinar.

O livro segue com a seção “*E ora la grammatica...*” que finalmente expõe e nomeia o tópico gramatical da UD, com esquemas, tabelas de conjugação, notas explicativas e exercícios de reforço. Os tempos verbais da UD 14 são o condicional simples e o condicional composto. Há um quadro chamado “*Usi*” para indicar quando usar o tempo verbal contemplado, seguido de exercícios de completamento simples. Há atividades que não contemplam o tempo proposto na UD.

O exercício 24 é para completar com um verbo condicional de acordo com o significado. Não há o verbo definido, nem se é condicional simples ou composto. Pretende-se que, pela contextualização na frase, seja possível os alunos entenderem. A atividade 25 é para transformar frases que estão no discurso direto para o discurso indireto. A questão 26 é para completar com os verbos entre parênteses no condicional simples ou composto.

A seção “*E ora la grammatica...*” continua com “*Plurais Irregulares*” através de quadros auto-explicativos, seguidos de uma única atividade de fixação, com algumas frases contextualizadas dentro do tema e outras, não. Logo após, há a “*Formação dos nomes femininos*”, também com um único exercício de verificação, não totalmente contextualizado.

São atividades meramente de nível lingüístico que ativam somente o hemisfério esquerdo. Não há exemplos reais do que se pede e não há estímulos sensoriais para o exercício.

Passa-se, então, a uma seção bastante contextualizada que explora os estímulos sensoriais, chamada “*Ditelo in italiano*”, composta de exercícios com textos autênticos orais e escritos para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção. É dividida em “*Ascoltare*”, “*Scrivere*” e “*Parlare*”. Em “*Ascoltare*”, há a atividade 29, em que se deve ouvir um diálogo, amparado de uma figura e identificar as partes do corpo humano envolvidas, enquanto no exercício 30, deve-se reescutar o áudio e interpretar algumas falas do médico.

Em “*Scrivere*”, é preciso analisar as figuras e formar diálogos dentro dos balões (história em quadrinhos) com queixas por causa de algum mal, respondidas com conselhos e comentários apropriados. Para “*Parlare*”, é proposta uma atividade de *role-play* dentro do tema “Saúde”, depois há o exercício nº 33, em que os alunos devem responder a perguntas pessoais e a questão 34, em que uns entrevistam os outros.

O uso de textos autênticos permite introduzir a realidade do mundo estrangeiro na aula, sendo também um elemento motivador, segundo Peacock (1997).

A seção seguinte é “*Alla scoperta...*”, em que são apresentados textos de cultura e *civiltà*<sup>48</sup> italianas. Na UD 14, esta seção se intitula “*Alla scoperta del Sistema Sanitario*” e há um texto sobre o Sistema de Saúde Italiano e duas atividades concernentes, contemplando novo vocabulário, interpretação de texto e uma reflexão comparativa com o país de origem dos alunos.

---

<sup>48</sup> SILVA, R. F. (2002)

“*Facciamo il punto*” é a seção final de cada UD. É um teste de verificação e auto-avaliação das novas aquisições organizado em compreensão oral e escrita e produção oral e escrita.

O teste de compreensão oral consiste no áudio de diálogo para completar duas tabelas. A verificação da compreensão escrita acontece através da leitura de um texto e a resolução de um questionário. A produção oral verifica-se através da formulação de perguntas para respostas pré-fornecidas. A produção escrita consiste na organização de frases, em que umas são contextualizadas, enquanto outras, não.

A proposta do manual *Bravissimo* é bastante interessante no que diz respeito à contextualização. É insistente em inserir o *input* e os exercícios no tema da UD. O manual investe também na contextualização através não só do texto, mas também dos estímulos sensoriais, como a visão, pela quantidade de imagens e a audição, pelo vasto número de atividades de compreensão oral.

Os tópicos gramaticais são apresentados de forma indutiva através de seu uso em contextos verossemelhantes<sup>49</sup>, como as atividades iniciais da UD. Desta forma, o cérebro do aluno funciona a partir do hemisfério direito (cf. Cap.2) em direção ao hemisfério esquerdo, realizando um processo de aprendizagem bimodal, integrando os dois hemisférios.

Conclui-se que, de certo modo, o manual *Bravissimo* está concernente com as mais modernas linhas de Didática de Línguas Estrangeiras, abarcando a contextualização em sua concepção, dando-lhe devida importância.

Pode-se encontrar a UD 14 de *Bravissimo* nos Anexos.

---

<sup>49</sup> SILVA, R. F. (2002)

#### 4.4 *Uno*

O material didático *Uno* é composto do *Libro dello studente*, com *input* e exercícios e composto do *Libro degli esercizi*, com exercícios e a síntese dos principais tópicos gramaticais. Os livros são divididos em 25 UD e são providos de material de áudio. Para os professores ainda há um guia didático passo a passo, explicitando detalhadamente as razões para a escolha da abordagem e o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de Italiano LE. O nível abrangido pelo *UNO* é do elementar ao intermediário, seguido do manual *DUE* que contempla o ensino da língua até o nível avançado.

Os autores partiram do pressuposto que não se atinge a competência comunicativa em uma LE apenas com o domínio de regras gramaticais, regras pragmáticas e o conhecimento lexical. Assumem o termo *língua* como um modo de ser, e não simplesmente, como um complexo de frases combinadas. Segundo eles, aprender uma LE ou até mesmo a materna, significa aprender a cumprir atos (funções comunicativas), exprimir e saber lidar com essas noções.

Esse manual permite ao estudante realizar uma análise nocional-funcional da língua italiana. Isto é muito importante, pois faz com que se explore o conhecimento de mundo e também atinja o funcionamento da língua.

Quanto à cultura, atribuem-na o mesmo valor da língua em si. Acreditam que a dimensão cultural no processo de ensino/aprendizagem de LE é intrínseco à interpretação do conteúdo lingüístico e extra-lingüístico, o que Danesi (1998) chama de Fluência Conceitual.

Consideram cultura tanto no sentido antropológico, como no sentido mais tradicional. Trata-se do conhecimento de mundo que nos ajuda a

compreender o interlocutor em sua plenitude e a comportar-nos de modo adequado em cada situação. No trabalho com cada área nocional-funcional, torna-se fundamental abranger o maior número de aspectos culturais relacionados.

As UD são organizadas não por temas, mas por grandes áreas nocionais-funcionais. De acordo com os autores, foi organizado dessa maneira, porque é a que melhor permite abordar os diversos níveis da competência comunicativa em uma LE, subordinados aos objetivos das funções comunicativas. Porém, mesmo partindo dessa escolha metodológica, a dimensão morfosintática, comum nos métodos tradicionais, também tem o seu lugar no *Uno*.

O manual é dotado de um Guia do professor que dá total apoio ao professor. Oferece o suporte para cada atividade pensada pelos autores.

A linguagem é um sistema de contextualização, no qual levamos em consideração tudo aquilo que já foi dito, que se torna fonte de interpretação para o que será dito.

Para a nossa análise, faremos o recorte da UD número 19, que retoma e desenvolve a área temática da descrição, introduzida na UD 9 (objetos) e UD 16 (alimentos), e ainda será revista na UD 21 (pessoas).

A UD 19, como conteúdos nocionais e funcionais abordará elementos para descrever objetos, para exprimir um parecer sobre um objeto, para falar de que material é feito, para falar de livros e filmes e para indicar posse.

Quanto aos conteúdos gramaticais, apresentará os possessivos, grau dos adjetivos, uso de superlativos, revisão de concordância singular/plural com verbos *piacere* e *sembrare*.

A área lexical abrange objetos, descrição e roupas. A seção de fonética e ortografia é sobre *m*, *doppia m*, *n* e *doppia n*.

A primeira atividade da UD 19 consiste em fazer uma correlação entre uma figura e sua descrição. Alguns desses objetos já são conhecidos, mas através da associação com as imagens, haverá compreensão daqueles ainda desconhecidos. Os autores propõem que essa atividade seja realizada individualmente e depois seja corrigida em grupo, para que se esclareçam dúvidas e sejam dados novos exemplos. Sugerem que sejam criadas frases simples com os objetos. Balboni (1998) afirma que associações entre língua e imagem é uma ótima atividade de compreensão e também é bem aceita por ser motivador (cf. Peacock 1997). Segue ainda indicando a possibilidade de uma atividade em conjunto pedindo aos estudantes para levarem imagens também.

O exercício 2 retoma o nº1, seu léxico e sua estrutura – mas não há correlações – é para formar frases a partir das figuras e suas características físicas.

O tópico 3 é um input de apresentação de elementos para pedir para descrever algo. Abrange os verbos *essere*, *piacere* e *sembrare*, concordância de número, além de transitar pelos aspectos semânticos / conceituais ao ensinar a exprimir opinião.

O item 4 é uma atividade de correlação entre imagens e áudios sobre os elementos representados. É bastante interessante, pois estimula os sentidos da visão e da audição, como afirma Antunes (2006) no artigo eletrônico “O



Cérebro e a sala de aula”. A partir do conhecimento de mundo dos alunos e dos esquemas<sup>50</sup>, poderão relacionar as descrições com as fotos.

A atividade 5 é uma prática oral em dupla para saber a impressão sobre os objetos dispostos. Os autores sugerem que sejam usadas as figuras dos itens anteriores.

O material apresenta um tipo de contextualização ao usar as funções comunicativas específicas e com o significado intencional real, que é uma característica do método nocional-funcional, além dos estímulos audiovisuais proporcionados pelos audiovisuais.

O exercício 6 é outra atividade interativa oral com imagens e apresentação de elementos para falar de outras características dos objetos, como o material e a disposição das cores.

A atividade 7 é sobre livros e filmes. Os alunos entre si devem falar de seus gostos e preferências. Este tipo de atividade é bastante contextualizada porque o estudante consegue “visualizar” o tema sobre o qual está produzindo em seu abstrato, conforme Danesi (1998).

O exercício 8 é de apresentação e prática de adjetivos freqüentemente usados para falar de livros e filmes. Utilizam-se os elementos aprendidos na atividade 7. Os livros e filmes são para introduzir o argumento da literatura e do cinema italianos. Os autores salientam que para um bom financiamento da atividade, é importante que os estudantes falem de obras conhecidas, para poderem participar do exercício. Danesi (1998) salienta que é importante fazer sentido dentro de um contexto de conhecimento do aluno.

---

<sup>50</sup> Rummelhart (1977 apud Omaggio 1986)

O exercício 9 é um áudio seguido de uma atividade de verificação, estilo *vero o falso*, que Balboni (1998) classifica como extremamente precisa, pois focaliza a atenção exatamente sobre o elemento que deve ficar em evidência, sobre o qual o aluno deve refletir.

O ponto número 10 trata de elementos indicativos de posse. Os autores sugerem que os professores estimulem os alunos com os objetos de classe, fazendo perguntas e jogos, para que os alunos se familiarizem bem com os pronomes.

O exercício 11 é um jogo para que os alunos adivinhem os donos de algumas peças de roupa e a atividade 12 é um jogo de investigação com perguntas e respostas sobre a descrição de objetos e a localização, com base no modelo proposto no diálogo.

A última tarefa é a de número 13: trabalha os níveis morfossintático e ortográfico. Trata do uso de *n*, *n doppia*, *m* e *m doppia*. Os alunos devem ouvir palavras soltas e identificar se os sons são dobrados ou não. É uma atividade completamente descontextualizada, após tantas providas de contexto. Poderiam ser trabalhados aspectos presentes na UD, ao invés de elementos isolados. Neste momento aborda elementos relativos ao hemisfério esquerdo, mas poderia abranger os dois se fizesse alusão ao que vinha sendo tratado até então.

A unidade em foco pode ser apreciada nos Anexos.

#### 4.5 *In Italiano*

O material didático *In Italiano* foi o primeiro curso multimídia de língua e *civiltà*<sup>51</sup> de italiano LE. Lançado em 1985, foi elaborado pelos professores Ângelo Chiuchiù, Fausto Minciarelli e Marcello Silvestrini da Universidade para Estrangeiros de Perugia. É composto de livro, fitas de áudio, fitas de vídeo, disquete e CD-Rom.

Após uma pesquisa recente na internet, utilizando sites de busca, como o Google<sup>52</sup> e o Yahoo<sup>53</sup>, verificamos que este material didático ainda é o mais utilizado em todo o mundo.

Seus autores o definem fruto da experiência de anos e do *feedback* de professores de italiano do mundo inteiro, utilizando algo distante do gramaticalismo precedente, buscando o de mais eficaz e estimulante nos vários métodos e sem aventurar-se pelo modernismo a qualquer custo<sup>54</sup>. Entretanto, o que se encontra é um manual bastante fincado nas teorias que emergiram nos basicamente nos anos 80 (pautadas nas do início do século XX), desenvolvido a partir da gramática normativa, focalizando suas regras e negligenciando a pragmática da língua. Não houve revisões em suas novas edições.

O livro é organizado em 24 UD, divididas basicamente por tópicos gramaticais. Cada UD tem um tema central, como por exemplo “Cinema”, na UD 9, que vamos analisar. Tal tema é abordado *en passant* no texto inicial, que é um diálogo artificial que contempla as questões gramaticais propostas na UD.

---

<sup>51</sup> SILVA, R.F. (2002)

<sup>52</sup> [www.google.com](http://www.google.com)

<sup>53</sup> [www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)

<sup>54</sup> CHICHIÙ, A , MINCIARELLI, F e SILVESTRINI (1985)

A unidade inicia-se com uma figura relativa ao diálogo inicial, porém sem nenhuma atividade proposta. Cabe ao professor, portanto, explorar o desenho para motivar os alunos a partir desse estímulo visual, como já vimos no início do capítulo a citação de Coracini (1995) sobre o papel do professor.

O diálogo introdutório vem acompanhado de 6 figuras ilustrativas que ajudam na compreensão do texto lingüístico, mas não é sugerido nada quanto à atividade de correlação. Logo após, há a seção “*Comprendere*”, constituída de questões objetivas simples de interpretação, seguidas de um questionário direto, ou seja, que não estimula a investigação. Esse tipo de atividade, de acordo com Balboni (1998) não é recomendado por não estimular nenhuma atividade criativa.

Os autores, contudo, caracterizam-na como “*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.*”, porém não compartilhamos da mesma opinião.

A seguir, há a seção “*Fissare le strutture*”, com exercícios estruturais (*drills*)<sup>55</sup> em que a conjugação dos verbos nos tempos em questão é alterada. No meio desta seção exibe-se uma figura: “*l’annunciatrice*”. Tal inserção não é ligada a nenhuma outra na página ou na seção. Ao fim, há uma atividade de *completamento* no tempo adequado com verbos pré-escolhidos e uma outra tarefa para transformar os tempos nas frases.

Os autores acreditam que induzir ou fixar as estruturas significa retirá-las de um texto, já bem trabalhado, para observá-las e focalizar seu tipo de

---

<sup>55</sup> Balboni (1991)

organização. Crêem que a aquisição indutiva de elementos gramaticais se aperfeiçoa através de exercícios de fixação, que na nossa opinião ainda é o “gramaticalismo”, negado pelos mesmos. São oferecidas 10 atividades de exercícios de respostas automáticas, fora de qualquer contextualização que proporcionam o desgaste dos alunos (cf Omaggio 2001)

A seção sucessiva intitula-se “*Lavorare sul testo*” e propõe, de modo exaustivo, exercícios divididos por cada tópico gramatical contemplado no diálogo introdutório. Apresenta exatamente as mesmas frases do texto, mas com lacunas para serem preenchidas. Ao fim há atividades de reordenação de frases, correlação de perguntas e respostas, elaboração de perguntas a partir de respostas dadas.

O método utilizado nesta seção não é sugerido atualmente por não abordar diversos exemplos de uso da língua, mas somente os mesmos paradigmas todo o tempo (cf. Balboni 1998).

Após o trabalho com o texto e a verificação dos tópicos gramaticais abordados, há a “*Sintesi grammaticale*” com tabelas auto-explicativas com a conjugação dos verbos inseridos em frases soltas, com os adjetivos/advérbios, com *Bello/Quello*, outras estruturas, além de gráficos de uso do *imperfetto* e do *trapassato prossimo*.

A seguir, a seção “*Occhio alla lingua*” contempla o vocabulário novo e as expressões idiomáticas presentes no diálogo. Há uma tabela com as funções e os atos comunicativos. É uma atividade só de leitura de abordagem nocional-funcional. São situações em mini-diálogos soltos. Não há uma contextualização completa, nem atividades de produção, o que dificulta a avaliação da aprendizagem.

Segundo os autores, essa seção foi proposta no centro da UD, entre o normativo e o criativo, subdividida em “Lessico” retomando e desenvolvendo o vocabulário e as expressões da UD e “*Funzioni*”, fazendo referência às situações retratadas no diálogo inicial, ao lado dos respectivo ato comunicativo.

A seção seguinte se intitula “*Momento creativo*” em que o professor deve ditar para os alunos uma paráfrase do diálogo introdutório em forma de discurso indireto. Em seguida, há uma atividade de leitura desse mesmo texto, memorização e repetição com o livro fechado. Depois há um exercício de preenchimento de lacunas desse mesmo texto. Essas atividades caracterizam bem o método gramático-tradutivo, de acordo com Marilia Daros (apud Schütz 2008).

Ao fim da seção, põem-se 4 perguntas personalizadas utilizando o *imperfetto* (descontextualizado), seguidas de 2 tarefas escritas; uma para descrever um filme policial visto e a outra para inventar um história policial. Os autores crêem que nesta seção os alunos são capazes de agir de modo autônomo, de reproduzir e reutilizar em outros contextos o conteúdo adquirido.

A seção “*Elementi di civiltà*” é a única que trata (panoramicamente) do cinema italiano, com textos e fotos sobre este tema. Paralelamente, há um vídeo sobre essa seção que também serve como estimulador áudio-visual. Ao fim da seção, há um questionário pessoal sobre o mesmo tema, com o qual o estudante pode ser bastante criativo.

Os autores do material propõem tal seção com o intuito de satisfazer o interesse na cultura italiana por parte dos estudantes. Acreditam que se realize a interação da habilidade lingüística com a sociolingüística e a habilidade comunicativa.

O que é fato é que apesar de os autores de *In Italiano* apresentarem-no comunicativo, moderno, motivador e inovador, o manual mostra-se bastante estruturalista, pautado nas questões tradicionalistas do método gramático-tradutivo. Tal afirmação talvez se refira à época de lançamento do manual, pois realmente se trata de um divisor de águas no ensino da língua italiana.

A UD em foco encontra-se nos Anexos.

#### 4.6 Estudo comparativo entre os manuais

Os autores de *Rete! 1* (cf. 4.1) afirmam que

Il curricolo è progettato con riferimento al Livello Soglia del Consiglio d'Europa ed è basato su un impianto "multissillabo", cioè sull'interazione e l'equilibrio di un sillabo grammaticale/strutturale, uno nozionale/funzionale, uno lessicale, uno relativo allo sviluppo delle abilità di ascolto, parlato, lettura e scrittura, un sillabo situazionale, uno fonetico, uno culturale...

Salientam que no manual estão em prática a linhas mais avançadas da pesquisa em glotodidática italiana: a abordagem indutiva à gramática, a precisão morfossintática com a mesma importância que a capacidade pragmática, comunicativa; o convite à reflexão sobre o quanto foi aprendido, a auto-avaliação, embora guiada e controlada pelo professor, é considerada essencial.

De acordo com o que foi analisado em 4.1, verifica-se que a proposta dos autores vem confirmada na elaboração das atividades e sugestões do guia do professor. O livro não é totalmente contextualizado, mas em sua concepção não se propõe a tal feito. A contextualização oferecida por todos os elementos do manual *Rete!* é suficiente para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Os autores de *Progetto Italiano* (cf. 4.2) afirmam que na concepção do manual consideraram as novas exigências das teorias mais recentes, assim como a realidade dos certificados de ILE e o Quadro Comum Europeu. Tudo isso sem excluir as abordagens e os métodos anteriores, buscando um equilíbrio entre o útil e o agradável, o eficaz e o interessante. Entendem língua como um conjunto em contínua evolução e estão cientes de que o fluxo de teorias e técnicas didáticas vão da glotodidática à sociolingüística:

La lingua moderna, le situazioni comunicative "complete" e quanto più naturali possibile, il sistematico lavoro sulle quattro abilità, la presentazione della realtà italiana e l'impaginazione moderna e accattivante fanno di *Progetto italiano* uno strumento didattico bilanciato, efficiente e semplice nell'uso, che ha l'ambizione di far innamorare dell'Italia chi ne studia la lingua e, nello stesso tempo, di fornire tutte quelle nozioni che permetteranno di comunicare senza problemi in italiano.

Ressaltam que o livro é "*qualcosa di nuovo*", mas que nenhum livro pode suprir os objetivos comunicativos e lingüísticos de todos os alunos. Não tem intenção de ser perfeito, nem de ser superior a nenhum outro livro do gênero.

Fazem notar que o livro inteiro alterna bastantes elementos comunicativos/textuais e estruturais, com o objetivo de renovar continuamente o interesse da classe e o ritmo da aula, através de atividades breves e motivantes. Deixam que os alunos descubram a gramática dedutivamente para pôr em prática nas várias atividades comunicativas.

A partir da nossa análise, percebe-se que o manual não considera a contextualização como elemento fundamental para o ensino de língua estrangeira, uma vez que há muita ambigüidade na intenção de frases nos exercícios propostos, cabendo ao professor contornar a situação com seu *feeling* pedagógico.



Os autores do *Uno* (cf. 4.3) trabalharam não com um grande contexto, mas com ilhas de contextualização, típico do método nocional-funcional. Frisam que os diversos atos podem ser expressos de vários modos, considerando a situação, o tipo de relação entre os interlocutores, a vontade do falante em mostrar-se mais ou menos disponível, etc. Afirmam construir uma verdadeira gramática da comunicação, destacando a dimensão cultural, através da interpretação dos enunciados. Afirmam que

una lingua non è soltanto un sistema di elementi da combinare in frasi, ma anche un sistema complesso di modi di agire. Imparare una lingua è, dunque, imparare a compiere degli atti (funzioni comunicative) e a esprimere e saper maneggiare delle nozioni.

A intenção dos autores é traduzida em diferentes *inputs* e atividades bastante claras quanto ao significado da mensagem. Esclarecendo o teor da comunicação é possível buscar possíveis soluções para o exercício em questão. Segundo nossa percepção, os autores de *Uno*, através da contextualização em ilhas, conseguem transmitir a mensagem desejada para os alunos, dando-lhes domínio das situações.

Os autores do *Bravissimo* (cf. 4.4) afirmam que

è un corso in linea con le più recenti tendenze della glottodidattica.

Realmente, *Bravissimo* é dentre os manuais analisados aquele que mais oferece input e atividades contextualizados dentro dos temas das UD, a partir de nossa observação, embora apresente poucos exemplos dentro de cada exercício.

Propõem um percurso didático articulado em duas fases integradas: uma primeira fase comunicativa, para familiarizar os estudantes com o uso da língua; uma segunda fase destinada ao conhecimento dos aspectos gramaticais utilizados.

Inclui uma variedade de práticas para o desenvolvimento das 4 habilidades de base, de modo especial a compreensão oral através de tarefas com áudio. Possui teste de verificação formativa, periódico e somativo.

O curso multimídia *Bravissimo!*, de acordo com os autores, foi pensado para quem, partindo do nível principiante, desejem atingir uma competência lingüístico-comunicativa a nível intermediário e adquirir um adequado conhecimento dos elementos sócio-culturais mais representativos da realidade italiana.

Segundo os autores, o curso é um instrumento didático flexível que se revela eficaz para quem estuda italiano com professor ou para quem aprende de maneira autônoma, tendo como objetivo a aprovação nos exames de certificação de conhecimento da língua italiana nos níveis A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*) e B2 (*Vantage*), estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas do Conselho da Europa.

Os autores de *In Italiano* descrevem que na glotodidática,

lavorare per la multimedialità equivale a pensare, progettare, realizzare e sperimentare materiali linguistici che, nel rispetto della coerenza metodologica, ai fini dell'utilizzazione, attingano anche alle risorse della tecnologia e alle intuizioni delle scienze della comunicazione.

buscaram acoplar ao livro, outros meios de ensinar, como o vídeo, o áudio e os disquetes. Elaboraram essas mídias para funcionarem como estímulos sensoriais, mas a sua artificialidade foi de encontro com a proposta, principalmente na repetição exaustivas de conteúdo gramatical.

Foi verificado, porém, que cada *input* ou exercício está envolvido somente na apresentação da gramática normativa, com suas regras e usos, negligenciando o contexto, a semântica, o que seria importante para a

pragmática da língua como um todo. Tentam ligar os exercícios ao texto inicial, mas escapam pois estão fixos na questão gramatical.

Percebe-se, portanto, que nos cinco manuais analisados, a questão da contextualização é associada, de alguma forma, ao elemento textual. Os autores superaram o método tradutivo tradicional dos anos 80, dando espaço para currículos mais variados.

Os cinco se mostram atentos a pesquisas glotodidáticas, mas cada um com seu enfoque particular. Não são perfeitos, mas com a experiência do professor e as novas tecnologias, podem tornar-se excelentes percursos de ensino de língua italiana para estrangeiros. Cabe, portanto, ao profissional, usuário desses manuais, inteirar-se e pesquisar na sua área de atuação para que tenha mais possibilidades de buscar e aproveitar os recursos disponíveis.

Questões como as de ambigüidade, podem ser solucionadas, visto que o professor, com embasamento adequado, pode revertê-las estimulando os seus usuários, dando-lhes chances de participar do processo de significação textual, permitindo-lhes também fazer a sua própria interpretação, colocando-se diante do texto de acordo com as suas experiências de vida, e, assim, recriando os possíveis sentidos do texto.

## 5 CONCLUSÃO

A língua de um povo traz em si toda sua referência cultural e identitária refletida em seus aspectos lingüísticos e extra-lingüísticos. Tratar tal complexo como elemento a ser ensinado a pessoas de outros países requer um processo bastante categórico devidos às implicações pertinentes aos variados fatores intrínsecos a essa relação internacional.

Na visão bakhtiniana, o signo lingüístico, sendo uma forma em movimento determinada e orientada por um contexto, vem apreendido no seu sentido particular através do seu uso. Por isso, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, observamos que palavras descontextualizadas dificilmente são apreendidas ao passo que contextualizadas elas adquirem uma dimensão ideológica e cultural.

A compreensão é um processo ativo que envolve fatores inter-relacionados como o conhecimento pessoal do código lingüístico, as habilidades cognitivas de vários tipos e o conhecimento individual de mundo. Demonstrou-se, até então, como a informação contextual relevante desempenha um importante papel na compreensão e que as pistas extra-lingüísticas e os organizadores avançados ativam redes de esquemas apropriados para preencher os espaços vazios causados pelo conhecimento imperfeito do código lingüístico.

Sempre se faz necessário enquadrar em contextos semântico-pragmáticos realísticos todas as atividades desenvolvidas em classe. Assim, o professor será capaz de *“accoppiare il dire e il fare”*, privilegiando *“quel dire che*

*è anche fare e che produce azione come avviene con le promesse, i divieti, gli ordini, le minacce, ecc*"<sup>56</sup>

Portanto, trata-se de focar o texto em seu funcionamento e em seu contexto, evidenciando as significações geradas mais que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.

Concordamos com Coracini (2005,25) que sustenta que

Não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que ultrapassam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade.

Logo, vê-se que não se pode negligenciar a fluência conceitual, ou seja, não há como fazer traduções *ipsis litteris* ao produzir em língua estrangeira ou banalizar o ensino de uma língua estrangeira ensinando apenas regras gramaticais. Assim, acreditamos que seria mais coerente dividir um livro didático por temas do que pretender que só se utilize um tempo verbal em toda uma unidade, como observa-se na grande maioria de livros didáticos de idiomas.

Com base na neurolingüística, numa UD bimodal – que atende às necessidades de ambos hemisférios – os contextos deveriam ser selecionados com base no tema conceitual sobre o qual seria estruturada a unidade: por exemplo, se o tema conceitual da UD fosse o tempo, então, deveriam-se selecionar contextos de uso que se referissem a este tema global, determinando quais são os argumentos, lugares, momentos, etc apropriados.

Após pesquisa bibliográfica, buscando justificativas para tais fatos, verificamos que na neurologia as investigações neste campo demonstram que os dois hemisférios cerebrais desempenham funções diferentes: enquanto o

---

<sup>56</sup> Freddi (1990:134-135, passim)

lado esquerdo é o lado lógico e analítico, o direito é o lado artístico, criativo, responsável pelas emoções, sensível à música e especializado em percepção e construção de modelos e estruturas de conhecimento. O hemisfério direito é, portanto, a porta de entrada das experiências e a área de processamento dessas experiências para transformá-las em conhecimento.

Partindo desses pressupostos, procuramos por elementos que funcionassem de acordo com essa teoria. Concluímos que, de um modo geral, uma falha dos manuais didáticos é a falta de exemplos dentro do mesmo contexto para as mesmas estruturas. Cada regra gramatical é apresentada, freqüentemente, de maneira inadequada nas UD e, certamente, não serão assimiladas, pois não "fazem sentido" para o aluno: ele não vê tal questão como útil para a sua comunicação. E para que isto aconteça é preciso que o aluno tenha oportunidade de se comunicar efetivamente através da língua.

Um *input* comunicativo, não-seqüenciado, muito provavelmente fornecerá suficiente exposição com a necessária revisão, pois, tanto o professor quanto o aluno têm que visar à comunicação real, uma negociação de significado, para que a aquisição se efetue, não esquecendo a tese de Krashen de que há ensino eficaz de gramática se os alunos tiverem grande interesse em aprender as regras ou se for ensinado através do *input* compreensível.

Por fim, esperamos que esta pesquisa sirva de incentivo e de base para novos estudos e que contribua para o ensino da Língua Italiana para estrangeiros.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBUD, Silvia. *The issue of culture in EFL lessons in Brazil: an ethnographic investigation*. Tese de Doutorado. Institute of Education, University of London, 1995.

ANTUNES, Celso. *As Inteligências Múltiplas*. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

\_\_\_\_\_. *O Cérebro e a Educação*. Florianópolis: Editora CEITEC, 2005.

\_\_\_\_\_. O cérebro e a sala de aula. Disponível em: <[http://www.celsoantunes.com.br/pt/textos\\_exibir.php?tipo=TEXTOS&id=31](http://www.celsoantunes.com.br/pt/textos_exibir.php?tipo=TEXTOS&id=31)>. Publicado em 01.02.2006. Acessado em 19 ago. 2007, 13:46:20.

ARNÒ, L. *La bimobilità nell'apprendimento di una lingua straniera*. Milão: Monografia final, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, 1994.

AUERBACH, E. R. Competency-based ESL: One step forward or two steps backward? *TESOL Quarterly* 20, 1986.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BALBONI, P. E. *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico*. Torino : UTET Libreria, 1991.

\_\_\_\_\_. *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma : Bonacci, 1994

\_\_\_\_\_. (a cura di), *Curricolo di italiano per stranieri*, Siena: Bonacci Editore, 1995.

\_\_\_\_\_. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino: UTET, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio, 1999.

BALBONI, P. E. e GOTTI, M. (a cura di) , *Glottodidattica: Aspetti e prospettive*. Bergamo: Juvenilia, 1987.

BALBONI, P. E. e LUISE, M. C. *Interdisciplinarietà nell'educazione linguistica*. Roma: Armando, 1984.

BALBONI, P. E. e MEZZADRI, M. *Rete!. Corso multimediale d'italiano per stranieri*. Perugia: Guerra, 2000.

BAUR, S.-MONTALI, S. (cur.). *Lingue tra Culture*. Merano: Alpha & Beta, 1994.

BIRAL, Marina. Indicazioni per l'analisi di testi per l'insegnamento dell'italiano come língua straniera. In: DOLCI, R. e CELENTIN, Paola ( a cura di ). *La*

*formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma: Bonacci Editore, 2000.

BONINI, Adair. Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto. In: *DELTA* vol. 15 n. 2. São Paulo: 1999  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000200004)

CANGIÀ, Caterina. *L'altra glottodidattica*. Firenze: Giunti, 1998.

CARIONI, Lilia. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen (p. 50-72, passim) In: *Tópicos de Lingüística Aplicada - O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

CELCE-MURCIA. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 25: 459-480, 1991.

CHIARELLO, C. Semantic priming in the intact brain: separate roles for the right and left hemispheres?, in *Right hemisphere contributions to lexical semantics*, a cura di C. Chiarello, pp.59-69. Berlin: Springer, 1988.

CHICHIÙ, A, MINCIARELLI, F e SILVESTRINI, *In Italiano*. 3 ed. Perugia : Guerra, 1985.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: [MIT Press](http://www.mitpress.com), 1965.

\_\_\_\_\_. *Knowledge of language*. New York: Praeger, 1986.

\_\_\_\_\_. *Language and problems of knowledge*. Cambridge (MA): MIT Press, 1988.

\_\_\_\_\_. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge: The MIT Press, 1990

\_\_\_\_\_. Language and mind, in *Ways of communicating*, a cura di D.H. Mellor, pp. 56-80. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *Language and Thought*. London: Moyer Bell, 1993.

\_\_\_\_\_. *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000a.

\_\_\_\_\_. *The Architecture of language*. Oxford: Oxford University Press, 2000b.

CILIBERTI, Anna. *Manuale di glottodidattica*. Firenze : La Nuova Italia, 1997.

COHEN, H. e SEGALOWITZ, S. Cerebral hemispheric involvement in the acquisition of new phonetic categories. *Brain and language* 39: 398-409, 1990.



CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O Jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: CARVALHO, R. C. & LIMA, P. (Org.). *Leitura múltiplos olhares*. Campinas; Mercado de Letras, 2005, p. 15-44.

\_\_\_\_\_. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CROOKES, G. "Action Rresearch for Ssecond Language Teachers: Going Beyond Teacher Research", in *Applied Linguistics*, 14, p. 2, 1993.

CURTISS, S. Dissociations between language and cognition: cases and implications. *Journal of autism and developmental disorders*. 1981, 11, 15-30.

CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DANESI, M. *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana, 1988.

\_\_\_\_\_. *Cervello, linguaggio e educazione*. Roma: Bulzoni, 1988.

\_\_\_\_\_. *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Roma : Armando, 1988.

\_\_\_\_\_. Neurological learning flow and second language: some evidence on the bimodality construct. *Rassegna italiana di linguistica applicata* 23: 19-29, 1991.

\_\_\_\_\_. The neuroscientific persperctive in second language acquisition research. *International review of applied* 22: 201-228, 1994.

\_\_\_\_\_. *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra, 1998.

DARDANO, M. E TRIFONE, P. *Grammatica italiana*. 3 ed. Bologna: Zanichelli, 1999.

DE LA COSTE, C. & WOODWARD, D.J. The Evolution of Hemispheric Specialization. In: *Brain, Behav. Evol.* 17, 209-217. Atlanta, Wilczynski W, 1988.

DE MAURO, Tulio .*Introduzione alla semantica*. Roma-Bari : Laterza, 1993.

\_\_\_\_\_. *Capire le parole*. Roma-Bari: Laterza, 1994.

\_\_\_\_\_. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza, 1995.

\_\_\_\_\_. *Ai margini del linguaggio*. Roma : Laterza, 1986.

- DENDRINOS, B. *The EFL Textbook and Ideology*. Athens: Grivas, 1992
- DENNIS, M.& WHITAKER, H.A. Hemispheric equipotentiality and language acquisition. In Segalowitz SJ, Gruber FA. (Eds.), *Language development and neurological theory*. New York :Academic Press, 1977.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio PARECER CEB 15/98, aprovado em 1/6/98
- DOUGHTY, C. e PICA, T. Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20:2, 305-325, 1986.
- ECO, Umberto. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma-Bari: Laterza, 1993.
- ELLIS,R. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: OUP, 1997.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. da UnB, 1992
- FAUST, M., KRAVITZ, S. e BABKOFF, H. Hemisphericity and top-down processing of language. *Brain and language* 44: 1-18, 1993.
- FLEGE, J. L. A critical period for learning to pronounce foreign language? *Applied linguistics* 8: 162-177, 1987.
- FONTANA, BEATRIZ. *Material autentico e educação em Línguas Estrangeiras*, RS-UNISINOS, 2004
- FREDDI, Giovanni. *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo : Minerva Italica 1989.
- \_\_\_\_\_. Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini. Padova: Liviana, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Glottodidattica : principi e tecniche*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Glottodidattica - Fondamenti, metodi e tecniche* . Torino: UTET, 1994.
- \_\_\_\_\_. "Insegnamento della língua e insegnamento della grammatica" in *"Pedagogia e Vita"*, n.1, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica : la formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere* . Torino: UTET,1999.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1994.
- \_\_\_\_\_. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995.

GOLDBERG, E. & COSTA, L. D. *Hemispheric differences in the acquisition of descriptive systems. Brain and language* 14: 144-173, 1981.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere* Turim: Einaudi, 1975.

GRODZINSKY, Y. *Theoretical perspectives on language deficits*. Cambridge (MA): MIT Press, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALLIDAY, M.A.K. *Didattica delle lingue moderne. Bergamo . Struttura linguistica e funzione linguistica* in J. Lyons, *Nuovi orizzonti della linguistica*. Torino : Einaudi, 1975.

JOB, R. *Psicolinguistica e glottodidattica*, in: *Glottodidattica e università, la formazione del professore di lingue*, a cura di PORCELLI, G. e BALBONI, P., pp. 46-47. Padova: Liviana, 1991.

JOHNSON, J. S. & NEWPORT, E. L. *Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. Cognitive psychology* 21: 60-99, 1989.

\_\_\_\_\_. *Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language. Cognition* 39: 215-258, 1991

JOHNSON-WEINER, K. M. *The effects of right and left hemisphere damage on the comprehension of stress in English*, in *The tenth LACUS Forum*, a cura di A. Maning, P. Martin, e K. McCalla, pp. 464-473. Columbia, S. C. : Hornbeam, 1984.

KANDEL, E., SCHWARTZ, J. & JESSEL, T. *Essentials of neural science and behavior*. East Norwalk: Prentice Hall International, 1995.

KAPLAN, R. B. *Tesol and Applied Linguistics in North America*. In SILBERSTEIN, S. (org.) *State of the Art Tesol essays celebrating 25 years of the discipline*, 1993.

KATERINOV, Katerin. *La grammatica didattica e l'uso dei moderni sussidi glottotecnici*. Perugia : Edizioni Guerra, 1989.

\_\_\_\_\_ e KATERINOV, M.C.B. *Bravissimo*. Milano : Bruno Mondadori, 2000.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching* .Oxford University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Expansion of the field. *AAALetter – The newsletter of the American Association for Applied Linguistics*, 1999. Disponível na internet. <http://aaal.lang.uiuc.edu/letter/20.2/expansion.html> em 13 fev. 2002.

KRASHEN, S. D. Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence. *Language learning* 23: 63-74, 1973.

\_\_\_\_\_. The development of cerebral dominance and language learning: more new evidence, in *Developmental psycholinguistics*, a cura di D. Dato, pp. 179-192. Washington DC: Georgetown University Press, 1975.

\_\_\_\_\_. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1983.

KUPFERMAN, I. Asimmetrie emisferiche e localizzazione corticale delle funzioni cognitive superiori e di quelle affettive, in *Principi di neuroscienza*, a cura di E. R. Keel e J. H. Schwartz, pp. 48-56. Milano: UTET, 1988.

LADO, Robert. *Language Teaching, A Scientific Approach*. Mcgraw-Hill Book Company, 1964.

LAMENDELLA, J. T. The limbic system in human communication, in *Studies in neurolinguistics*, a cura di H. A. Whitaker, pp. 157-222. New York: Academic, 1977.

LENNEBERG, E. *The biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons, 1967.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MARAZZINI, Claudio. *La lingua italiana. Profilo storico*. Bologna : Il Mulino, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. "O papel da lingüística no ensino de línguas". (UFPE 2000) in: [http://paginas.terra.com.br/educação/marcosbagnó/for\\_marcuschi.htm](http://paginas.terra.com.br/educação/marcosbagnó/for_marcuschi.htm).

MARTINET, André. *Elements of General Linguistics*. Chicago: University of Chicago, 1964.

MARTINS, Claudia Fátima Morais. *A didática do ensino de línguas estrangeiras. A abordagem comunicativa no ensino de italiano L2*. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 1995.

MAYEUX, R. & KEELE, E. R. Il linguaggio naturale, i disturbi del linguaggio ed altre alterazioni localizzabili delle funzioni cognitive, in *Principi di neuroscienza sperimentale*, a cura di C. A. Umiltà, pp. 43-45. Milano: Franco Angeli Editore, 1988.

- MCNEILL, D. The creation of language. *Discovery* 37: 34-38, 1966.
- MICHELI, Paola. *Testi d'ingresso di italiano per stranieri*. Roma : Bonacci, 1994.
- MEZZADRI, M. Insegnare le abilità primarie in: LEPSCHY e TAMPONI, *Prospettive sull'italiano come Lingua Straniera*, Guerra Edizioni: Perugia, 2005, pp. 157-160.
- MILBERG, W. Representation, control and interaction: What would a theory of right hemisphere lexical semantics look like? in: *Right hemisphere contributions to lexical semantics*, a cura di C. Chiarello, pp.89-98. New York: Springer, 1988.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada*. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 1996
- NOVAES, C. About the explanations of deficits in Broca's aphasia. Trabalho apresentado no XVI Annual Meeting of Theoretical and Experimental Neuropsychology, 2005.
- NUESSEL, F. e CICOGNA, C. Pedagogical applications of the bimodal model through visual and auditorial stimuli. *Romance languages annual* 3: 289-292, 1992.
- OMAGGIO, A. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 2001. 3 ed.
- ORLANDI, E. P. Identidade lingüística escolar. In SIGNORINI, I (org.) *Lingua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.
- ORSTEIN, Robert. *A Mente Certa*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PALLOTTA, L. I. The "bimodal" aspect of proficiency-oriented instruction. *Foreign language annals* 26: 429-434, 1993.
- PEACOCK, Matthew. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, Great Britain, v.5, n. 2, p.144-156, april 1997.
- PEIRCE, B. N. *Social identity, investment, and language learning*. *Tesol Quarterly*, v.29, n.1, Spring 1995.
- PENFIELD, W. & ROBERTS, H. *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press, 1959.
- PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: I. SIGNORINI & M. C. CAVALCANTI (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras: 23-50, 1998.

PICA e DOUGHTY. Input and interaction in the communicative classroom: Teacher-fronted vs group activities. In: Gass / Madden (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA.: Newbury House, 1985.

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975. 3ª edição.

PINKER, S. *Como a mente funciona*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

POLITO, A. G. *Pequeno Dicionário Italiano-Português / Português-Italiano*. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

PORCELLI, Gianfranco. *Educazione linguistica*. Torino: UTET, 1992.

\_\_\_\_\_. *Principi di glottodidattica*. Brescia: La scuola, 1994.

PYLYSHYN, Z. *Computation and cognition: toward a foundation of cognitive science*. Cambridge (MA): MIT Press, 1986.

RAJAGOPALAN, K. Tuning up amidst the din of discordant notes: on a recent bout of identity crisis in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, v.9,n.1,1999b.

ROSS, E. D. & MESULAM, M.M. Dominant language functions of the right hemisphere: Prosody and emotional gesturing. *Archives of neurology* 36: 144-148, 1979.

SCHÜTZ, Ricardo. *O Aprendizado das línguas*. Disponível em : <<http://www.sk.com.br/sk-ling.html>>. Online. 7 de fevereiro de 2008.

\_\_\_\_\_. "A Idade e o Aprendizado de Línguas." *English Made in Brazil* <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Online. 24 de fevereiro de 2008.

SEARLE, J. *Minds, Brain and Science*. 1984.

SEGRE, C. *Lingue, stile e società*. Milano : Feltrinelli, 1991.

SEMMES, J. Specializzazione emisferica: una possibile indicazione del meccanismo, in *I due cervelli. Neuropsicologia dei processi cognitivi*. a cura di F. Denes e C. Umiltà. pp. 331-350. Bologna: Il mulino, 1978.

SIGNORINI, I ( org. ) *Lingua ( gem ) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SILVA, Rafael Ferreira da. *O ensino da língua e da cultura italianas para estrangeiros : análise comparativa entre os manuais Uno, Bravissimo e In Italiano*. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras, 2002. Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Italiana. Órgão Financiador: CAPES.

SINGLETON, D. *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

SOBRERO, A. *Introduzione all'italiano contemporaneo*. La variazione e gli usi. Roma- Bari : Laterza, 1997.

SPRINGER, S.P. e DEUTSCH, G. *Left brain, right brain*. New York: W.H. Freeman, 1993.

TARIN, T. e MAGNELLI, S. *Progetto Italiano. Corso di lingua e civiltà italiana*. VIII ed. Atene: Edilingua, 2003.

TENTORI, T. *Antropologia Culturale*. Roma : Studium, 1996.

TITONE, Renzo. *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*. Roma : Armando, 1990.

\_\_\_\_\_. *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*. Roma : Bulzoni Editore, 1991.

\_\_\_\_\_. *Grammatica e glottodidattica*. Roma: Armando, 1992.

\_\_\_\_\_. *Psicopedagogia e glottodidattica*. Torino : Liviana, 1993.

\_\_\_\_\_. *Avamposti della glottodidattica contemporanea*. Perugia : Guerra, 1993.

\_\_\_\_\_ e DANESI, M. *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*. Roma: Armando, 1990.

TRAIANO, Romolo. *L'italiano, una lingua miliarda*. – 3 ed. Rio de Janeiro: Centro Studi Ca' Romana, 1998.

VAID, J. e HALL, J. D. Neuropsychological perspectives on bilingualism: right, left, and center, in *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning*, a cura di REYNOLDS, A.G., pp. 81-112. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.

WALSH, T. & DILLER, K. Neurolinguistical considerations on the optimum age for second language learning, in *Universal language learning aptitude*, a cura di K. Diller, pp. 34-45. Rowley, Mass.: Newbury House, 1981.

WHITAKER, H.A. Lateralization of language, in *International encyclopedia of linguistics*, vol. 2, a cura di BRIGHT, W., pp. 310-313. Oxford: OU Press, 1992.

ZINGARELLI, N. *Lo Zingarelli 2001: Il Vocabolario della Lingua Italiana*. Bologna: Zanichelli, 2001.

ZUANELLI, E. "Modelli disciplinari e interdisciplinari nell'educazione linguistica : il rapporto lingua-cultura", in BALBONI, P. E. e GOTTI, M. (a cura di), *Glottodidattica: Aspetti e prospettive*. Bergamo: Juvenilia, 1987.



## **7 ANEXOS**

Figura 1 – Capítulo 7 do Manual *Rete!*

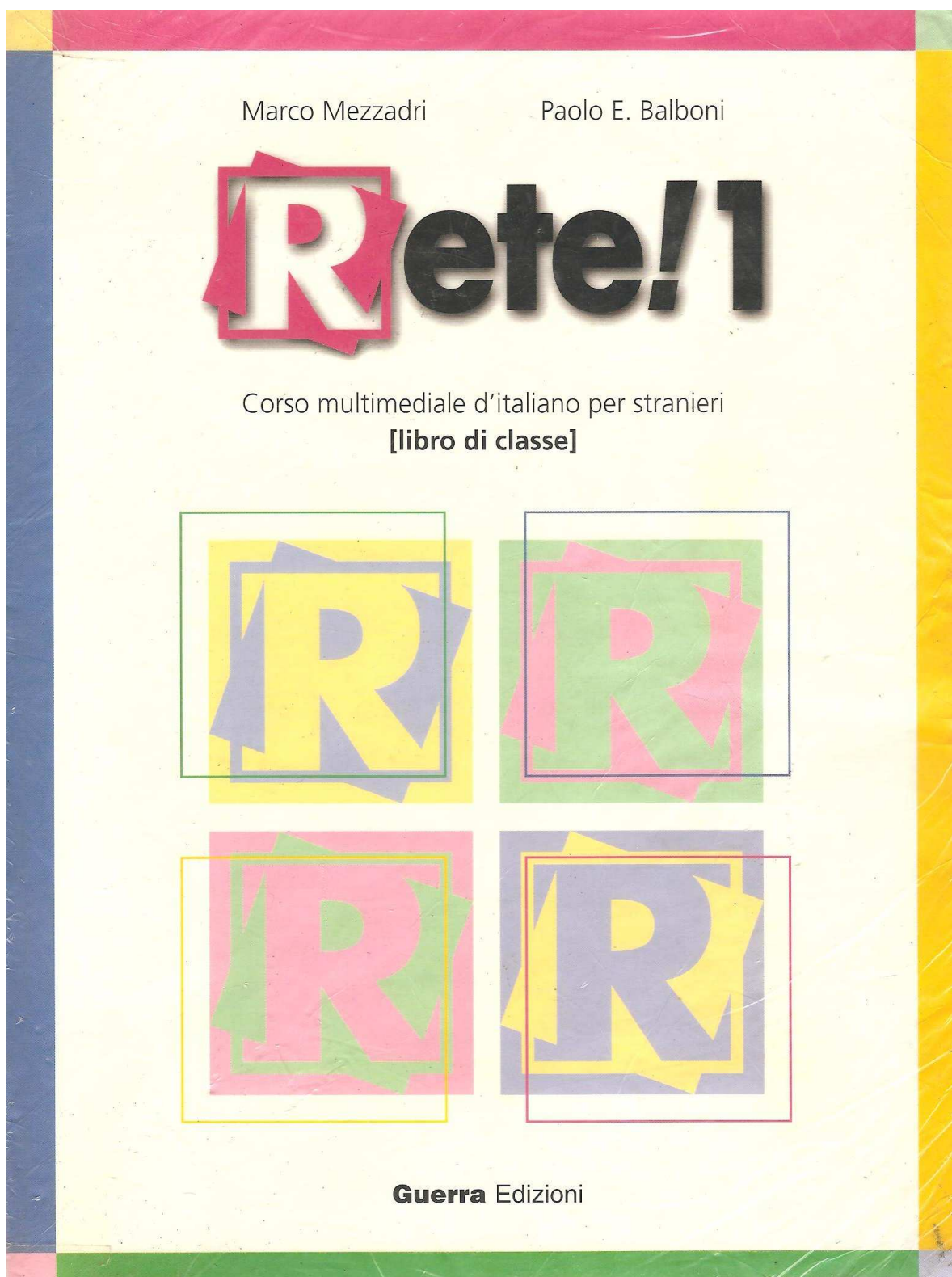
Figura 2 – Capítulo 10 do Manual *Progetto Italiano*

Figura 3 – Capítulo 14 do Manual *Bravissimo*

Figura 4 – Capítulo 19 do Manual *Uno*

Figura 5 – Capítulo 9 do Manual *In Italiano*

Figura 1 – Capítulo 7 do Manual *Rete!*



# unità 7

## il cibo al ristorante

1 Quali prodotti mancano? Abbina i nomi ai disegni.



1 cipolle, 2 latte, 3 prosciutto, 4 zucchero, 5 uova, 6 patate, 7 burro, 8 mela, 9 vino, 10 birra, 11 olio, 12 pera, 13 farina, 14 pomodori, 15 insalata, 16 aceto, 17 aglio, 18 sale, 19 carne, 20 pane, 21 formaggio

2 Ora completa la tabella con alcuni prodotti.

un chilo di	un litro di	una bottiglia di	una scatola di	un pacchetto di
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....

3 Ascolta il dialogo e, leggendo il testo, trova le differenze.

**Pietro:** Oggi devo andare io a fare la spesa, vero?  
**Chiara:** Sì, tocca a te.  
**Pietro:** Di cosa abbiamo bisogno?  
**Chiara:** Non lo so, guarda cosa c'è nel frigo.  
**Pietro:** Non c'è quasi niente. Allora: vino, uova, yogurt, formaggio...no, il formaggio c'è. Birra, almeno 15 bottiglie di birra.  
**Chiara:** Compra anche mezzo chilo di carne di maiale per fare delle braciole...E un pollo. Ah, io vorrei anche uno o due etti di prosciutto e un melone.  
**Pietro:** Nient'altro? Grappa, whisky?  
**Chiara:** Possibile che pensi solo a bere? Se hai sete, compra un pacchetto di caffè. Ah e due scatole di tonno e tre di piselli.  
**Pietro:** Posso andare adesso?  
**Chiara:** Sì, ma non dimenticare il giornale!  
**Pietro:** Ciao. Ah, e i soldi?  
**Chiara:** Tieni. Di quanti soldi hai bisogno?  
**Pietro:** Di 100 euro.

100 grammi = un etto  
 200 grammi = due etti

**4 Al ristorante! Completa il menu del Ristorante La Torre.**

### MENÙ Ristorante La Torre

<p><b>Antipasti:</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><b>Primi Piatti:</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><b>Secondi Piatti:</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><b>Contorni:</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><b>Dolci:</b></p> <p>.....</p> <p><b>Bevande:</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	--

- zucchini melanzane e peperoni alla griglia
- pollo ai funghi    fritto misto di pesce
- spinaci    carciofi alla diavola
- gelato della casa    birra    caffè
- zuppa di verdure    merluzzo con cipolle
- salsicce ai ferri    bibite gasate
- arrosto di maiale    antipasto di pesce
- torta di frutta fresca    lasagne
- pasta e fagioli    tè    insalata mista
- carne alla griglia    acqua minerale
- patate fritte    mousse al cioccolato
- salumi misti    penne all'arrabbiata
- carne alla griglia    penne all'arrabbiata
- vini rossi e bianchi italiani
- spaghetti al ragù    patate arrosto
- merluzzo con cipolle

**5 Ascolta la conversazione e indica quali piatti ordinano Sandro e il Sig. Di Napoli.**

**6 Ora leggi e riordina la conversazione.**

- A**
- 1 - Buonasera. Sì, avete un tavolo tranquillo dove possiamo parlare di affari?
  - 2 - Sì, di fianco a quella pianta...  
Prego, se volete, potete sedervi, il menù è sul tavolo.
  - 3 - Buonasera. Siete in due?

- B**
- 1 - Acqua minerale e una bottiglia di vino rosso della casa.
  - 2 - Vorrei dell'acqua.
  - 3 - Scusate, di chi sono queste chiavi? Sono vostre?
  - 4 - Ah, sono mie, grazie.
  - 5 - Volete ordinare?
  - 6 - Sì, allora, per me un piatto di risotto ai funghi e della carne alla griglia.
  - 7 - E di contorno?
  - 8 - E da bere? Cosa vuoi?
  - 9 - Sì, allora; vorrei dell'insalata mista.
  - 10 - E lei, cosa vorrebbe mangiare?
  - 11 - Un antipasto di mare e un piatto di penne all'arrabbiata.
  - 12 - E da bere?
  - 13 - Hmm, io vorrei un antipasto e un primo.

**▶▶ Alla scoperta della lingua**

Si sa quanta carne ordina il cliente?  
**Della** indica una quantità indeterminata.  
 Leggi il testo della conversazione e trova altri esempi dove **del/dello/della/dell'/dei/degli/delle** sono usati allo stesso modo.

A

B

C

- 1 - Le mie penne erano veramente buone.
- 2 - No, per me solo un caffè, grazie.
- 3 - Cameriere, il conto per favore.
- 4 - Volete un dolce, un po' di frutta?
- 5 - Per me del gelato al cioccolato. Vorresti un dolce anche tu?

C



7 Ascolta nuovamente la conversazione e controlla il tuo ordine.

▶▶ **Alla scoperta della lingua**

Sottolinea la domanda corretta.

- 1) - Con chi è questa penna?
- 2) - A chi è questa penna? - E' di Maurizio.
- 3) - Di chi è questa penna?



8 Lavora con due compagni. Fate una conversazione simile, usando il menu del Ristorante La Torre.



9 Ascolta le storie raccontate da due persone intervistate. Di che cibi parlano?



10 Ascolta nuovamente le due storie e indica se le affermazioni sono vere o false.

Prima storia

- 1 La persona che parla sta facendo una trasmissione radiofonica.
- 2 Sta facendo un'indagine su quello che mangiano i boliviani.
- 3 Vuole importare pane in Bolivia.
- 4 Preferisce il cibo boliviano al cibo italiano.

vero falso

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seconda storia

- 1 La persona che parla vive in Bolivia.
- 2 Non si trova bene in questo paese.
- 3 La sua compagna gli dà molte cose da mangiare.
- 4 Pensa di tornare in Italia.

vero falso

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



11 Scrivi alcune frasi per riassumere una delle due storie, servendoti delle informazioni dell'esercizio precedente.

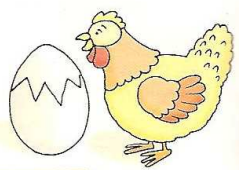


12 A coppie, inventate una storia ciascuno.

La storia di A comincia con una frase contenente "concerto rock" e finisce con una contenente l'espressione "acqua minerale". La storia di B comincia con "vino rosso" e finisce con "cioccolato". A e B devono usare almeno 5 parole relative al cibo.

**lessico**

Meglio un uovo oggi o una gallina domani?



1 Quante cose da mangiare conosci? Prova a completare gli schemi.



2 Sei un bravo cuoco o una brava cuoca? Scrivi la lista di ingredienti necessari per una ricetta tipica del tuo paese. Usa il dizionario se necessario.

3 Ora, a coppie parlate degli ingredienti delle vostre ricette. A turno, cercate di indovinare di cosa avete bisogno per preparare la ricetta del vostro compagno.

**abilità**

**comprensione selettiva**

Questa tecnica consiste nel leggere un testo alla ricerca di informazioni specifiche.

1 Hai alcuni ospiti che non mangiano carne di maiale. Leggi le tre ricette e scegli quella che non contiene questo tipo di carne. Hai tre minuti di tempo.

**FAGIOLI CON ORECCHIE**

Mettere i fagioli a bagno nell'acqua per dodici ore. Mettere a bagno anche le orecchie. All'inizio della preparazione pulire e tagliare una carota e una cipolla. Aggiungere un po' di sedano, due chiodi di garofano e il mazzetto aromatico. Scolare i fagioli e metterli in una casseruola insieme a tutti gli ingredienti preparati. In superficie mettere le orecchie intere. Versarci sopra un bicchiere di vino bianco e coprire con acqua fredda. Fare bollire a fiamma alta, poi abbassare la fiamma e far cuocere per 2 ore e mezza. A metà cottura aggiungere sale e pepe. A fine cottura togliere le orecchie di maiale ed eliminare il mazzetto aromatico e i chiodi di garofano. Mettere i fagioli ancora caldi in una vassoio e aggiungere pezzetti di burro. Tagliare le orecchie e disporle sopra i fagioli, quindi servire.

Pulite e lavate una melanzana, tagliatela a dadini e mettetela per un paio d'ore in un colapasta con sale perché perda l'acqua di vegetazione. Lavate poi i dadini e asciugateli. Tagliate la cipolla e versatela in un tegame con dell'olio, aggiungete la salsiccia e fate rosolare per 2-3 minuti. Versate il vino bianco e fate evaporare. Aggiungete la melanzana, il peperone tagliato a pezzetti e il peperoncino. Dopo 5 minuti aggiungete i pomodori, l'origano, il sale e il pepe. Coprite e fate cuocere per 20 minuti. Aggiungete prezzemolo e aglio tritato e fate cuocere per altri 7-8 minuti. Cuocete la pasta e conditela con la salsa, servite caldo dopo aver aggiunto il parmigiano grattugiato.

**Consigli.**  
Per chi preferisce una dieta senza carne di maiale è possibile sostituire la salsiccia di maiale con salsiccia di tacchino.

**ZUPPA DI PISELLI E CARCIOFI**

Pulite e tagliate a spicchi i carciofi. Metteteli in una terrina con acqua e succo di un limone. Tritate la metà di una cipolla e fatela rosolare con 3 cucchiaini d'olio. Unite i carciofi ben scolati, sale e pepe. Lasciate cuocere lentamente a recipiente coperto. Se necessario aggiungete un po' di brodo. Tritate l'altra metà della cipolla e fatela rosolare con un po' d'olio, aggiungete i piselli e fateli cuocere con mezzo bicchiere di brodo. Se necessario, aggiungete altro brodo per finire la cottura. Passate i piselli con il passaverdura, mettetevi il composto ottenuto in una casseruola abbastanza grande e aggiungete i carciofi. Mettete quanto brodo volete per ottenere una zuppa della densità che preferite. Fate cuocere ancora per 10 minuti e servite caldo.

▶▶▶ Quanto hai capito? Il 10%, il 30%, il 50%? E' abbastanza per rispondere alla domanda iniziale? Spesso non è importante capire tutte le parole e le informazioni.

**2 Con un compagno a turno parlate della cena che vorreste preparare**

- 1 a una persona che non apprezza il cibo;
- 2 a una persona che ama mangiare e abbondantemente;
- 3 a una persona che ama provare cibi e sapori nuovi;
- 4 a una persona che ha sempre fame.

**fonologia**

- I suoni /ɲ/ compagno; /ʎ/ figlio; /ʃ/ pesce
- Accento nelle parole (II)

**1 Ascolta le parole.**

cognome	gli	fascino	montagna	tovagliolo	prosciutto
compagne	griglia	scegliere	significato	raccogliere	sciocco

**2 Ascolta le parole e fa' un segno nella colonna corretta.**

	/ɲ/	/ʎ/	/ʃ/
1	X		
2			
3			

	/ɲ/	/ʎ/	/ʃ/
4			
5			
6			

	/ɲ/	/ʎ/	/ʃ/
7			
8			
9			

**3 Ascolta e scrivi le parole dell'attività precedente.**

	/ɲ/	/ʎ/	/ʃ/
bagno			

**4 Ascolta le parole e sottolinea le sillabe accentate.**

amara	città	farmacia	pavimento	nazionalità	telefonata
assetta	perché	caffè	camicia	ipotesi	ditta

## civiltà

## I pasti degli italiani.



1. la pasta



2. la pasta/le paste



I pasti al Sud, generalmente, si consumano più tardi, mentre in estate si cena più tardi in tutta l'Italia.

**La colazione**

E' il primo pasto della giornata e in generale si fa tra le 7 e le 8 a casa. La tradizionale colazione italiana è composta da tè, caffè o caffelatte con biscotti oppure un dolce (una fetta di torta, brioche, ecc.) o pane, burro e marmellata. In questi ultimi anni sono entrati nella colazione italiana i cereali e lo yogurt, ma, almeno per il momento, non sembra una pratica molto diffusa. Molte persone hanno l'abitudine di fare colazione al bar con il tipico cappuccino e brioche.

**Il pranzo**

Il pranzo si consuma di solito dalle 12,30 alle 13,30. Fino a non molti anni fa il pranzo in famiglia, insieme alla cena, era un momento molto importante nella giornata degli italiani. Ora, con le nuove abitudini di vita, sta perdendo importanza, molte persone pranzano alle mense nei luoghi di lavoro oppure, per mancanza di tempo, si consuma un panino fuori casa. Chi pranza ancora in famiglia di solito mangia un primo piatto a base di pasta, un secondo a base di carne, pesce o uova con un contorno di verdure; si beve spesso vino. Per finire, la frutta e non può mancare il caffè.

**La cena**

La cena è ancora un momento importante nella vita degli italiani ed è spesso il pasto principale della giornata. Tutta la famiglia si ritrova a tavola verso le 7,30-8 e si mangia senza fretta, parlando e discutendo. Il menu è molto simile a quello del pranzo in famiglia.



1 Adesso prova a riempire la tabella.

	colazione	pranzo	cena
A che ora?			
Dove?			
Cosa si mangia?			
Con chi?			

**Lo spuntino**

È un pasto molto leggero che si consuma tra i pasti principali, può essere costituito da un frutto, una merendina (dolce confezionato di vario tipo), un panino, un cappuccino.



**La merenda**

È il pasto di metà mattina o del pomeriggio dei bambini (dalle 4 alle 5). Tra compiti scolastici e giochi, i bambini mangiano un panino, un gelato o una merendina.



2 Come sono i pasti nei vostri paesi? Sono come in Italia?  
A piccoli gruppi rispondete a queste domande e provate a riempire la tabella.

paese		A che ora?	Dove?	Cosa?	Con chi?
.....	colazione	.....	.....	.....	.....
	pranzo	.....	.....	.....	.....
	cena	.....	.....	.....	.....
	merenda	.....	.....	.....	.....
.....	colazione	.....	.....	.....	.....
	pranzo	.....	.....	.....	.....
	cena	.....	.....	.....	.....
	merenda	.....	.....	.....	.....
.....	colazione	.....	.....	.....	.....
	pranzo	.....	.....	.....	.....
	cena	.....	.....	.....	.....
	merenda	.....	.....	.....	.....

grammatica

VERBI IRREGOLARI

volere - indicativo presente

voglio  
vuoi  
vuole  
vogliamo  
volete  
vogliono

ESPRIMERE UN DESIDERIO E OFFRIRE

volere

vorrei  
vorresti  
vorrebbe  
vorremmo  
vorreste  
vorrebbero



Queste sono forme del condizionale: RETE! 2 Unità 6.

Vorrei/vorresti/ecc. si usano per esprimere un desiderio o fare una richiesta (1) e per offrire (2) in modo gentile.

- 1 - Vorrei un piatto di spaghetti alla bolognese, per favore.
- 2 - Cosa vorrebbe bere?

1 Cosa dici in questi casi?

- 1 Al ristorante un cameriere ti chiede cosa vuoi mangiare. Cosa ti dice?  
Cosa vorrebbe mangiare?
- 2 Sei dal macellaio, vuoi un chilo di carne di manzo.  
Vorrei un chilo di carne di manzo.
- 3 Sei in pizzeria. Ordini una pizza margherita.  
Vorrei una pizza margherita.
- 4 Al ristorante un cameriere chiede a te e alla tua ragazza cosa volete mangiare. Cosa vi dice?  
Vorresti mangiare carne alla griglia.
- 5 Chiedi al tuo amico John se vuole venire al cinema con te.  
Vorresti venire al cinema con me?
- 6 Sei al bar con tua madre. Ordini un caffè e un tè.  
Vorresti un caffè e un tè.

**Nomi irregolari**

Non cambiano al plurale:

i nomi con una sola sillaba

SINGOLARE	PLURALE
il re	i re

i nomi di origine straniera

SINGOLARE	PLURALE
l'autobus	gli autobus
il bar	i bar
il computer	i computer
il film	i film
lo sport	gli sport

i nomi che terminano con una vocale accentata

SINGOLARE	PLURALE
la città	le città
la virtù	le virtù
il caffè	i caffè

i nomi che terminano in i

SINGOLARE	PLURALE
l'analisi	le analisi
la crisi	le crisi
la sintesi	le sintesi

Alcuni nomi sono usati solo al singolare:

la frutta  
la gente

La gente ama le lasagne!

Ci sono molti plurali irregolari:

SINGOLARE	PLURALE
l'uomo	gli uomini

Alcune parole che conosci terminano in -co, -ca, -go, -ga e hanno il plurale a volte diverso dal singolare:

SINGOLARE	PLURALE
amico	amici
amica	amiche

SINGOLARE	PLURALE
medico	medici
meccanico	meccanici
psicologo	psicologi

RETE! 2  
Unità 2.

Nomi in -io:

SINGOLARE		PLURALE	
-io	l'esempio il figlio il macellaio	-i	gli esempi i figli i macellai
-io (con l'accento sulla i)	lo zio	-ii	gli zii

**2 Metti gli articoli e il plurale dei nomi.**

- 1 l'... esempio ..... gli esempi.....
- 3 il re ..... i re.....
- 5 il bidè ..... i bidè.....
- 7 lo zio ..... gli zii.....
- 9 l'idraulico ..... gli idraulici.....
- 11 il problema ..... i problemi.....

*casa*

- 2 l'abilità ..... le abilità.....
- 4 il bacio ..... i baci.....
- 6 la foto ..... le foto.....
- 8 lo psicologo ..... gli psicologi.....
- 10 il computer ..... i computer.....
- 12 il negozio ..... i negozi.....

3 Completa le frasi con i nomi del riquadro. *casav* **Attenzione: i nomi del riquadro sono al singolare.**

- 1 Nella fabbrica dei miei ..... *zii* ..... costruiscono delle macchine molto moderne.
- 2 Per Natale vorrei comprare due ..... *orologi* ..... , uno per me e uno per mia moglie.
- 3 Al Motor show a Bologna ci sono delle ..... *moto* ..... bellissime.
- 4 Vorrei scrivere a Luis e Pamela, hai i loro ..... *indirizzi* ..... ?
- 5 Le ..... *lezioni* ..... di italiano sono molto allegre.
- 6 In questi giorni al cinema ci sono due ..... *film* ..... che vorrei vedere.
- 7 Studiare nelle ..... *università* ..... italiane può essere interessante, ma anche difficile.
- 8 I nuovi ..... *uffici* ..... della ditta di mio padre sono al terzo piano di un bel palazzo in centro.

zio, lezione, indirizzo, ufficio, orologio, università, film, moto

del/dello/della/dell'/dei/degli/delle



Nella figura 1 **degli** si usa per indicare una quantità indeterminata.

**Osserva** gli esempi:

- Ho **uno** studente molto simpatico.
- Ho **degli** studenti molto simpatici.

Nella figura 2 **dello** si usa per indicare una quantità indeterminata con nomi che non hanno di solito il plurale.

4 Osserva la figura per due minuti, poi scrivi quello che ricordi. *casav*



- 1 Ci sono delle uova nel frigorifero.
- 2 C'è dello zucchero sul tavolo.
- 3 C'è della farina sul tavolo.
- 4 c'è della pasta sul tavolo.
- 5 c'è degli involtini nel frigo.
- 6 c'è del latte nel frigo.
- 7 ci sono dei gelati nel frigo.
- 8 c'è del prosciutto sul tavolo.
- 9 ci sono dei capelli sul tavolo.
- 10 ci sono delle bibite gassate nel frigo.

**I numeri ordinali**

I numeri ordinali si comportano come gli aggettivi.

**5 Scrivi i numeri in lettere.**

- 1 Mia sorella abita al 2° piano.
- 2 Vedi quella finestra al 4° piano?
- 3 E' la 20ª volta che ti dico di aspettarmi!
- 4 Il mio ragazzo è arrivato al 27° posto nella gara di ieri.
- 5 E' esattamente la 42ª telefonata che ricevo oggi.
- 6 Sono le 12ª elezioni del dopoguerra.
- 7 C'è scritto 38°?
- 8 Questo è il 6° paio di calze che rompo questa settimana.

25 - venticinquesimo  
 24 - ventiquattresimo  
 23 - ventitreesimo  
 22 - ventiduesimo  
 21 - ventunesimo  
 20 - ventesimo  
 19 - diciannovesimo  
 18 - diciottesimo  
 17 - diciassettesimo  
 16 - sedicesimo  
 15 - quindicesimo  
 14 - quattordicesimo  
 13 - tredicesimo  
 12 - dodicesimo  
 11 - undicesimo  
 10 - decimo  
 9 - nono  
 8 - ottavo  
 7 - settimo  
 6 - sesto  
 5 - quinto  
 4 - quarto  
 3 - terzo  
 2 - secondo  
 1 - primo

- ...secondo.....  
 ...quarto.....  
 ...ventesima.....  
 ...ventisettesimo.....  
 ...quadragesimo secondo.....  
 ...addecime.....  
 ...ventottesimo.....  
 ...sesto.....

delle uova  
 dello zucchero  
 del sale  
 dell'acqua  
 degli spaghetti

ho un amico  
 degli amici

**I pronomi possessivi**

Osserva gli esempi:

- Di chi è quella casa? E' di Roberto?
- Sì, è **sua**.
- Nel caso di risposte brevi di solito non si mette l'articolo davanti al pronome possessivo.
- Quella casa è **tua**?
- No, non è mia, è di mio fratello.
- Nelle domande in cui il pronome possessivo segue il verbo essere non si mette l'articolo.

Una "quasi" regola per aiutarti a non sbagliare:  
 se c'è l'articolo nella domanda si ripete nella risposta!  
 - Questa è la vostra camera?  
 - No, non è la nostra.

**6 Rispondi alle domande.**

- 1 - Di chi è quella macchina? E' di Luca?
- 2 - Di chi sono quei libri? Sono di Stefania?
- 3 - Di chi è quel ristorante? E' di Salvatore e della sua famiglia?
- 4 - Di chi è questo computer? E' tuo e di tua moglie?
- 5 - Di chi è quel cane? E' tuo?
- 6 - Quelle giacche sono nostre?
- 7 - Questa penna è tua?
- 8 - Questa camera è vostra?

- Sì, è sua.
- No, non sono miei.
- Sì, è loro.
- No, non è nostro.
- No, non è mio.
- No, non sono nostri.
- Sì, è mia.
- No, non è nostra.


\*

## sommario

casa

 1 Abbina le frasi o espressioni alle descrizioni indicate sotto.

- 1 Oggi devo andare io a far la spesa, vero?
- 2 Abbiamo bisogno di comprare delle uova e del pane.
- 3 Vorresti un dolce anche tu?
- 4 Cameriere, il conto per favore.
- 5 In casa ci sono solo due mele e un litro d'olio.
- 6 E lei cosa vorrebbe mangiare?
- 7 Vorrei una birra per favore.
- 8 Di che cosa abbiamo bisogno?

 In questa unità abbiamo imparato a:

- |   |  |       |
|---|--|-------|
| 6 | a chiedere ciò che uno vuole mangiare o bere | ..... |
| 8 | b chiedere qualcosa da bere o da mangiare    | ..... |
| 4 | c chiedere il conto                          | ..... |
| 5 | d esprimere quantità                         | ..... |
| 1 | e chiedere conferma                          | ..... |
| 7 | f chiedere delle necessità                   | ..... |
| 2 | g parlare delle necessità                    | ..... |
| 3 | h offrire                                    | ..... |



Milano, Duomo

**1 Leggi gli ingredienti di queste ricette e completa la scheda come nell'esempio.**

Per preparare la mozzarella con gli ortaggi ti servono...

	del	dello	della	dell'	dei	degli	delle
pomodori					×		
mozzarella			×				
cipolla			×				
peperoni					×		
sedano <i>aglio</i>	×						
zucchine							×
carote							×

**Mozzarella con ortaggi**

12 fette di pomodoro  
12 fette di mozzarella  
250 gr. tra cipolla, peperoni,  
sedano, zucchine, carote

Per preparare gli spaghetti aglio e olio ti servono...

	del	dello	della	dell'	dei	degli	delle
spaghetti						×	
aglio				×			
olio di oliva				×			
sale	×						
pepe <i>peperoni</i>	×						
prezzemolo	×						

**Spaghetti aglio e olio**

500 gr. di spaghetti  
6 spicchi d'aglio  
olio di oliva  
sale, pepe, prezzemolo

Per preparare la torta di mele ti servono...

	del	dello	della	dell'	dei	degli	delle
mele							×
farina			×				
zucchero		×					
uova							×
lievito	×						
latte	×						
limone	×						
burro	×						

**Torta di mele**

800 gr. di mele  
200 gr. di farina  
150 gr. di zucchero  
3 uova  
25 gr. di lievito, latte,  
limone, burro

..... / 20

**2 Metti in ordine le seguenti frasi.**

1 il in spesso con pizzeria fine vado amici settimana gli

.....

2 di vorrei un due prosciutto di pacco e zucchero etti

.....

3 primo dei a solito pranzo contorni di solo prendiamo un e

.....

4 quinta banca la di destra Paolo è la a dopo la casa

.....

..... / 4

**3 Associa i dialoghi alle vignette. Fa' attenzione, due vignette non c'entrano.**

- 1 - Buongiorno, c'è un tavolo per due?  
- Prego, accomodatevi pure. A destra, vicino alla finestra, va bene?
- 2 - Io di primo prendo un risotto di pesce. E tu Anna?  
- Io preferisco una zuppa di verdure. La dieta...
- 3 - Perché non prendiamo anche due spaghetti alla carbonara?  
- D'accordo. Poi di secondo per me solo un'insalata mista, grazie.
- 4 - È Paolo. Vuole sapere se ci vediamo dopo, verso le cinque...  
- Per me va bene. Nel pomeriggio sono libero.
- 5 - Allora, ti piace questo ristorante?  
- Sì, però scusa, mi sembra un po' troppo caro.
- 6 - Tutto bene Signori?  
- Sì, grazie, però questo non è il mio conto!



1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

..... / 6

**4 Leggi questi consigli per cuocere bene la pasta e mettili in ordine secondo il senso.**

- a Quando l'acqua bolle buttate la pasta. Aggiungete quindi da sei a dieci grammi di sale per ogni litro d'acqua.
- b Scolate subito la pasta per togliere l'acqua e aggiungete il sugo.
- c Quindi spegnete il fuoco quando sentite che la pasta è al dente, cioè cotta, ma ancora consistente.
- d Dopo alcuni minuti controllate la cottura con la prova di un po' di pasta sotto i denti.
- e Mettete sul fuoco acqua abbondante, circa un litro per cento grammi di pasta.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

..... / 5

**5 Associa le parole di ogni colonna per ottenere delle frasi con senso compiuto e scrivile come nell'esempio. Ci sono più possibilità.**

lo Voi I miei genitori Io e Franco Marco e Luisa Lei Il mio amico Tu	vengono pranzate faccio hai bisogno non va esce andiamo vivono	sempre la spesa al mercato. spesso la sera con la sua ragazza. di una vacanza. mai a lavorare il sabato. da Milano, ma io preferisco vivere a Roma. raramente al cinema. sempre al ristorante. a Firenze da un anno.
---	---	---

H  
p102  
m26

..... / 8

NOME:
DATA:
CLASSE:

**totale** ..... / 45



Figura 2 – Capítulo 10 do Manual *Progetto Italiano*



# Unità 10

## Preferenze televisive

Daniela e Simone sono a casa e guardano la tv. Ascoltate il loro dialogo una prima volta senza guardare il testo scritto.

1

*Riascoltate il brano e rispondete alle domande che seguono*



1. Simone sta guardando una partita di calcio.
2. A Daniela interessa una trasmissione sociale.
3. Simone le spiega perché non gli piacciono questi programmi.
4. Alla fine Daniela si arrabbia con il conduttore del programma.

vero	falso

*Daniela:* Che stai guardando?

*Simone:* Niente di speciale, veramente sto facendo un po' di zapping. Fra mezz'ora, però, c'è il calcio.

*Daniela:* C'è una trasmissione su Canale 5 che vorrei vedere, se non ti dispiace.

*Simone:* Vediamo ... non è cominciata, c'è ancora la pubblicità. Ma che programma è?

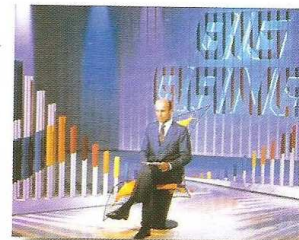
*Daniela:* Si chiama "Vi diamo ascolto". C'è il conduttore che ogni volta parla di un problema sociale diverso. Poi i telespettatori gli telefonano e gli raccontano le loro esperienze. Ieri, per esempio, si parlava di divorzi, matrimoni in crisi e così via.

*Simone:* Uffa, Daniela! Ti ho detto mille volte che è meglio non guardare questi programmi; fanno più male che bene. Non solo ma, secondo me, il conduttore sfrutta le persone che chiamano e non gli offre niente.

*Daniela:* Non è vero! Se guardi un po' vedrai che la trasmissione aiuta la gente. Per esempio, qualche giorno fa, mentre una signora, madre di tre figli, parlava delle difficoltà economiche che affronta, un signore ha chiamato e in diretta le ha offerto un posto di lavoro. Se questo non è aiuto, mi puoi dire che cos'è?

*Simone:* In questo caso, sì. Ma quello che cerco di farti capire è che programmi come questo mi sembrano poco intelligenti, fanno parte della sottocultura televisiva e hanno lo scopo di farti commuovere.

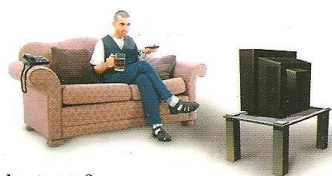
*Daniela:* Va bene! Io sarò pure una persona poco intelligente, forse mi interessa la sottocultura e mi piacciono trasmissioni come questa. Tu, invece, sei una persona intelligentissima, ti interessano solo le trasmissioni sportive che ti danno una cultura di altissimo livello!!!



**2** *Leggete e pronunciate*

Uno di voi è Daniela e un altro è Simone. Leggete ad alta voce il dialogo, cercando di imitare, quanto possibile, la pronuncia e l'intonazione delle persone ascoltate. Insomma, dovete "recitare" leggendo. Poi verificate le vostre risposte all'esercizio 1.

**3** *Rispondete oralmente alle domande*



1. Cosa succede in "Vi diamo ascolto"?
2. Cosa dice Simone di questo programma?
3. Cosa dice Daniela per fargli vedere che il programma aiuta la gente?
4. Perché si arrabbia Daniela alla fine?
5. Chi dei due ha ragione, secondo voi? Scambiatevi opinioni.

**4** *Il giorno dopo Simone parla con un suo amico, Eugenio. Completate il loro dialogo scegliendo dalla lista di pronomi indiretti a fianco*

**Eugenio:** Hai visto la partita ieri?  
**Simone:** No, ho litigato con Daniela e non l'ho vista.  
**Eugenio:** Ma che cosa ..... ha fatto la poverina?  
**Simone:** Niente... solo che insisteva a guardare "Vi diamo ascolto", un programma che ..... piace tanto. E ..... dà fastidio il fatto che ..... piacciono programmi stupidi.  
**Eugenio:** Perché stupidi?  
**Simone:** Perché c'è il conduttore che fa il filosofo e i telespettatori ..... telefonano e ..... parlano dei loro problemi. E Daniela non può capire che queste trasmissioni non ..... offrono niente.  
**Eugenio:** Scusa, ma non sono d'accordo. Anch'io spesso la guardo questa trasmissione e devi sapere che ..... ha insegnato parecchie cose. Come, per esempio, pensare agli altri. E ..... dirò anche una cosa che non sai: alcuni giorni fa c'era una donna, madre di tre figli, che aveva problemi economici. Ho telefonato e ..... ho offerto un posto di lavoro!!!

- mi
- le
- mi
- ti
- gli
- le
- le
- ti
- le
- gli

**5** *In base a tutto quello che avete letto scrivete un breve riassunto (30-40 p.) del dialogo introduttivo tra Daniela e Simone*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## I pronomi indiretti

La musica classica <b>a me</b> piace molto.	⇔	La musica classica <b>mi</b> piace molto.
<b>A te</b> interessa la politica?	⇔	<b>Ti</b> interessa la politica?
Offro la mia collaborazione <b>a Carlo</b> .	⇔	<b>Gli</b> offro la mia collaborazione.
Sei sicuro che darai i tuoi appunti <b>a lei</b> ?	⇔	Sei sicuro che <b>le</b> darai i tuoi appunti?
Signore/a, <b>a Lei</b> posso dire tutto!	⇔	Signore/a, <b>Le</b> posso dire tutto!
<b>A noi</b> sembra strano questo fatto.	⇔	<b>Ci</b> sembra strano questo fatto.
Alessio non presterà soldi <b>a voi</b> .	⇔	Alessio non <b>vi</b> presterà soldi.
Non chiedo mai niente <b>ai miei</b> genitori.	⇔	Non <b>gli</b> chiedo mai niente.
Telefono spesso <b>a Rita</b> e <b>Tiziana</b> .	⇔	<b>Gli</b> telefono spesso.

**Nota:** Offro il caffè **agli ospiti**. ⇔ **Gli** offro il caffè. / Offro **loro** il caffè.

6 *Osservando la scheda di sopra sostituite oralmente le parole sottolineate secondo l'esempio*

Ho fatto una sorpresa a Chiara. ⇔ *Le ho fatto una sorpresa.*

- Lorenzo telefonerà a Giovanna alle dieci.
- A me che cosa porterai dall'Italia?
- A voi piace la pallacanestro?
- Cosa regali ai tuoi amici?
- Purtroppo a te non scrivo molto spesso.
- A me e a Letizia interessa Internet.
- Chiederò a Beppe di aiutarmi.
- Signora Berti, a Lei sembra logico tutto ciò?



Nel *Libro degli esercizi* vedete n. 1 - 4

## I pronomi nei tempi composti

## Pronomi diretti

**Mi** ha visto/a ieri.  
**Ti** ho convinto/a?  
**L'**ho conosciuto tempo fa.  
**L'**ho invitata a casa mia.      *ma*  
**Ci** ha chiamato/i Andrea.  
**Vi** abbiamo presentato/i a tutti.  
**Li** ho portati a casa.  
**Le** ho prese in giro.

## Pronomi indiretti

**Mi** ha detto la verità.  
**Ti** ho spiegato tutto.  
**Gli** abbiamo regalato un vaso cinese.  
**Le** ho portato fortuna.  
**Ci** hanno prestato la loro moto.  
**Vi** ho telefonato più volte.  
**Gli** ha spedito una lettera.  
**Gli** ho offerto un po' di vino.

7 *Sostituire oralmente le parole sottolineate usando i pronomi indiretti*

1. Abbiamo inviato un telegramma di congratulazioni al dottor Marini.
2. Ho consigliato a mia sorella di non frequentare quel tizio.
3. A Flavio e a Nadia è successo un incidente.
4. Ho fatto vedere a Nicola l'anello che Gianni ha regalato a me.
5. Questo concorso di bellezza darà alle ragazze l'opportunità di diventare famose.
6. Sofia, chi ha parlato così male a te?

Nel *Libro degli esercizi* vedete n. 5, 6 e 7

**Attenzione:**

Ti	è piaciuto	il regalo di Davide?
Non mi	è piaciuta	la sua cravatta.
Non ci	sono piaciuti	i programmi di ieri.
Vi	sono piaciute	le nostre foto?

8 *Osservando la scheda completate le frasi*

1. Non ..... affatto la commedia che abbiamo visto.
2. .... gli amici di Nicola?
3. .... molto quell'articolo sui dialetti.
4. Non posso dire che ..... tutte le sue idee.

Nel *Libro degli esercizi* vedete n. 8

9 **Alcune espressioni con i pronomi indiretti**

**Chiedere qualcosa in prestito**



*Ci presti il tuo dizionario?*

*Mi dai in prestito questa cassetta?*

**Esprimere parere**



*Quel che dice non mi sembra logico.*

*Ti pare giusto?*

**Esprimere dispiacere**

*Mi dispiace, ma non ti posso aiutare.*

*Vi dà fastidio se fumo?*



**Chiedere un favore**

*Senti, mi puoi fare un favore?*

*Mi fai un piacere?*

*Mi puoi dare una mano, per favore?*



**Esprimere un desiderio**

*A dire la verità non mi va di uscire stasera.*

*Ti va un caffè?*



**10** *Osservando le battute precedenti completate le frasi*

1. Quella ragazza ..... un po' misteriosa.
2. ....? Mi dai un passaggio?
3. Giovanna, ..... se apro un po'?
4. Dopo tutto quel che è successo ..... di andare a casa sua.
5. .... questo cd? Lo voglio registrare.
6. ...., ma non possiamo vederci nemmeno domani.
7. .... quando mi danno del tu senza conoscermi bene.
8. Cerco di spostare questo armadio, ma non ci riesco; .....

**I pronomi indiretti con i verbi modali**

<b>Mi</b> puoi dire che cavolo vuoi?	=	Puoi dirmi che cavolo vuoi?
Non <b>ti</b> devo spiegare nulla.	=	Non devo spiegarti nulla.
<b>Gli</b> voglio regalare uno stereo.	=	Voglio regalarli uno stereo.
Cosa <b>le</b> vuoi chiedere?	=	Cosa vuoi chiederle?
Direttore, <b>Le</b> posso parlare?	=	Direttore, posso parlarLe?
<b>Ci</b> devi consegnare le chiavi.	=	Devi consegnarci le chiavi.
<b>Vi</b> volevo fare gli auguri!	=	Volevo farvi gli auguri!
Purtroppo, non <b>gli</b> posso dare di più.	=	Purtroppo, non posso dargli di più.

*Come tutti i pronomi anche quelli indiretti si mettono o prima del verbo modale, oppure alla fine dell'infinito, formando con esso una sola parola.*

Nel *Libro degli esercizi* vedete n. 9 e 10

11 *Leggete il programma televisivo e il dialogo telefonico tra Cesare e Cleopatra*

## RADIOTELEVISIONE IMPERIALE ROMANA I

domenica 14 marzo 44 a.C.

- 14.00 Telegiornale: cos'è successo oggi nell'Impero e nel mondo  
 15.00 Cartoni animati: Asterix legionario  
 15.30 Documentario: La Magna Grecia  
 17.30 Calcio: Roma - Cartagine (finale di coppa dei campioni)  
 18.30 Milagros (telenovela)  
 19.30 Beautiful (soap)  
 20.30 La ruota della fortuna (gioco)  
 21.30 Attualità: Cicerone intervista Marco Antonio  
 22.30 Film: La scoperta dell'America

*Cesare:* Ciao, amore! Come stai?

*Cleopatra:* Bene, e tu? Non ti sento bene.

*Cesare:* Sono queste linee telefoniche che mi danno ai nervi. Siamo quasi all'anno zero e non si può fare una telefonata internazionale senza problemi!

*Cleopatra:* Pazienza, Giulio! Allora, cosa hai fatto ieri sera?

*Cesare:* Ho guardato la tv.

*Cleopatra:* C'era qualcosa d'interessante? Sai, che in Egitto non riceviamo ancora i vostri programmi.

*Cesare:* Mah, le solite cose: ho guardato una puntata di Asterix, anche se mi è antipatico.

*Cleopatra:* A me, invece, Asterix piace; è molto carino. Poi?

*Cesare:* C'era un documentario sulla Magna Grecia che avevo già visto e la finale di coppa dei campioni tra Roma e Cartagine. Meno male che abbiamo vinto, altrimenti i leoni del Colosseo aspettavano i giocatori; sia quelli nostri che gli avversari!

*Cleopatra:* Meno male! Poi, che altro c'era?

*Cesare:* Una telenovela e una soap opera che a me non piacciono affatto. *La ruota della fortuna*, però, la guardo sempre.

*Cleopatra:* Anche a me piace molto. Poi la sera?

*Cesare:* Alle nove e mezzo c'era un'intervista a Marco Antonio di Cicerone. Bravo ragazzo Antonio, lo devi conoscere.

*Cleopatra:* Lo sai che mi interessi solo tu, amore. E mi manchi tanto!!!

*Cesare:* Lo so. Poi alle dieci e mezzo c'era un film di fantascienza: *La scoperta dell'America* che non ho guardato. Ma che cos'è questa America?

*Cleopatra:* È un continente che, secondo la leggenda, è oltre le colonne d'Ercole!

*Cesare:* Incredibile! Ma come le pensano queste cose? Insomma, la tv statale fa schifo!

*Cleopatra:* Forse qualcuno deve inventare quella privata!!!



12 *In base a quanto letto segnate le affermazioni esatte tra quelle che seguono*

1. Cesare e Cleopatra si trovano a Roma.
2. Cleopatra non guarda la tv romana perché non le piace.
3. Per quanto riguarda Asterix, Cleopatra e Cesare non sono d'accordo.
4. Roma ha conquistato la coppa dei campioni.
5. Cesare è un fan delle telenovelle.
6. A tutti e due piacciono i giochi televisivi.
7. Cesare non sa cos'è l'America anche se ha visto il film.
8. Cesare pensa di inventare la tv privata.

13 *Con l'aiuto del vostro insegnante e cinque minuti a disposizione per prepararvi, scegliete tra le attività che seguono quelle che ritenete più interessanti:*

1. presentate ai vostri compagni le trasmissioni di uno dei canali proprio come farebbe una presentatrice (*alle... c'è..., ...andrà in onda... ecc.*).
2. fate una lista dei programmi che vi piacciono e presentateli in breve ai vostri compagni (*su canale..., alle... ecc.*).
3. cercate trasmissioni che assomigliano ad altre del vostro paese; poi presentatele ai vostri compagni (*assomiglia a..., è uguale a... ecc.*).

**RAI UNO** TELEFONO 06/36864890

6,30 Tg1 - Notiziario.

6,45 Attualità. «Uno mattina» speciale elezioni». Chiamare 0769/73933 (giochi) e 0769/73915.

- Tg1 - Mattina (ore 7-7.30 e 9).

- Tg1 - Economia (ore 7-35).

- Tg1 - Flash (ore 8.30-9.30).

10,00 FILM-Aventura «Gli indomabili dell'Arizona». Di Burt Kennedy. (Usa. '65). Con Glenn Ford, Henry Fonda.

11,20 Attualità. «Verdemattina». Chiamare 0769/73999 (giochi). 167/552909 (consigli verdi) 0769/73910 (astrologo) Servizio da pag. 50.

Nel corso del programma:

11,30 Telegiornale.

12,25 Che tempo fa. 12,30 Tg1 - Flash.

12,35 TF-La signora in giallo. «Una vecchia storia danese».

13,30 Telegiornale. 13,55 Tg1 - Economia.

14,05 Documenti. «Passaggio a nord-ovest».

15,20 Attualità. «Sette giorni al Parlamento».

15,50 Varietà. «Solletico». Chiamare 0369/8034.

- Cartoni-Highlander.

«L'ultimo dei Mac Leads».

- Cartoni-Heldi. «I omni passi».

- Cartoni-Aladdin.

«La storia degli El-Kabib».

- TF-Zorro. «Un morto che parla».

18,00 Telegiornale.

18,10 Musicale. «Concerto per la riapertura del Teatro Massimo». Da Palermo.

18,45 Varietà. «Luna Park». Con Fabrizio Frizzi.

Nel corso del programma

19,20 Che tempo fa.

20,00 Telegiornale.

20,30 Tg1 - Sport.

20,35 Varietà. «La Zingara». Chiamare 0769/73921.

**RAI DUE** TELEFONO 06/36864890

6,40 Varietà. «Scanzonatissima».

7,00 Go-Carl Mattina

Cartoni-Don Coyote e Sancho Panda.

«Un drago per amico».

7,25 Cartoni-Papà Castoro.

7,55 Cartoni-Ape Maia.

«Fio in trapole».

8,15 Cartoni-Le avventure di Tin Tin.

«La stiera misteriosa».

8,35 TF-Lassie.

«Un cavallo selvaggio».

9,00 Attualità. «Protestantesimo».

9,35 Soap opera. «Quando si ama».

10,00 Tg2 - Speciale elezioni amministrative.

11,30 Varietà. «I fatti vostri». Con Massimo Giletti. Regia di Michele Guardì. Chiamare 0769/7397.

13,00 Tg2 - Giorno.

13,30 Tg2 - Costume e società. A cura di Mario De Scalzi.

13,45 Tg2 - Salute.

14,00 Varietà. «Ci vediamo in Tv». Con Paolo Limiti. Regia di Giuliano Nicastro. Chiamare 0369/8032.

Nel corso del programma

16,15 Tg2 - Flash.

16,30 Attualità. «La cronaca in diretta». Con David Sassoli.

Nel corso del programma

17,15 Tg2 - Flash.

18,10 Meteo.

18,15 Tg2 - Flash.

18,20 Tgs - Sportsera.

18,40 Attualità. «In viaggio con "Serenio variabile"».

19,00 TF-Hunter.

«La bob movente» 1ª parte.

19,50 Varietà. «Go-Carl». Con Violante Piacido, Silvio Scotti.

**RAI TRE** TELEFONO 06/36864890

6,00 Tg3 Mattino (ore 7-7.30).

- Meteo 3.

- Previsioni sulla viabilità.

8,30 Documenti. «Famosi per 15 minuti».

8,50 Attualità. «Elisir». Con Michele Mirabella (R).

10,30 Rai educational.

- Attualità. «Tema».

Con Enrico e Lupo Galino. Per partecipare o verde 167/255109.

11,30 Tg3 - Speciale elezioni amministrative.

13,00 Rai educational.

- Attualità. «Media/Mente». Con Carlo Messarini.

Nel corso del programma:

- Attualità. «Il grillo».

14,00 Tg regionali.

14,20 Telegiornale.

- Meteo 3.

14,50 Tgr - Leonardo o Speciale elezioni amministrative.

15,00 Tgs - Pomeriggio sportivo.

15,00 Tennis. Internazionali d'Italia maschili.

Dal Foro Italoico di Roma.

18,25 Meteo 3.

18,30 Soap opera. «Un posto al sole». Con Ida Di Benedetto. Federica è obbligata a confessare la sua relazione a Eleonora. Dopo le proprie disavventure sentimentali, Silvia si sforza di credere ancora all'amore. Michele, intanto, è sempre più sotto pressione.

19,00 Telegiornale.

19,35 Tg regionali.

- Tgr - Sport regione.

20,00 Attualità. «Dalle 20 alle 20». Con Maria Letellia.

20,15 Varietà. «Blob».

20,40 Attualità. «Misteri». Con Lorenza Foschini, Stefano Madia. Regia di Vittorio Nevano.

22,30 Tg3-Tg regionali.

TELEFONO 02/59418

6,00 Telenovela. «Lasciati amare».

7,00 FILM-Commedia B/N «Il principe tustò». Di Maurizio Arena (Italia. '60). Con Maurizio Arena, Lorella De Luca, Katia Caro.

8,30 Tg4 - Rassegna stampa (R).

8,50 Telenovela. «Vendetta d'amore».

9,50 Attualità. «Peste e corna». Con Roberto Gervaso.

10,00 Telenovela. «Perla nera». Con Gabriel Corrado.

10,30 Telenovela. «I due volti dell'amore».

11,00 Telenovela. «Aroma de café».

11,30 Tg4 - Telegiornale.

11,45 Telenovela. «Milagros». Con Grecia Colmenares.

12,45 Quiz. «La ruota della fortuna». Con Mike Bongiorno.

13,30 Tg4 - Telegiornale.

14,00 Attualità. «Es l'essenza della vita». Con Daniela Rosati.

14,15 Soap opera. «Sentieri». Con Robert Newman. Josh è preoccupato per la prolungata assenza di Annie. Quando viene a sapere che la sera precedente la ragazza aveva bevuto in un bar e se ne era andata con uno sconosciuto, prega Frank di avviare la ricerca.

15,25 Attualità. «Aspettando "Planeta bambino"». Con Susanna Messaggio.

15,35 FILM-Drammatico «Celebrità». Di Nino Grassia (Italia. '81). Con Nino D'Angelo, Regina Bianchi, Sonia Viviani, Lino Crispo.

17,45 Quiz. «Ok, il prezzo è giusto». Con Iva Zanicchi.



**TELEFONO 02/58418**

**6,00 Tg5 - Prima pagina.**

**9,00 Documenti.**  
«Galapagos».

**9,30 FILM TV - Drammatico**  
«Errore fatale».  
Di Filippo De Luigi. (Italia. 91). Con Patricia Millardet, Isabel Russinova, Spiros Focas. Prima puntata. Roma. Giulia Visconti, un'affermata giornalista televisiva, è sposata con Luca e ha un figlio di 7 anni, Marco. La sua vita scorre serena, ma un giorno viene a sapere che un suo amico, Ernesto, è malato di Aids. Giulia ricorda di aver avuto con lui una relazione durante un viaggio in Messico anni prima. Quindi si sottopone alle analisi necessarie a scoprire con sgomento di essere sieropositiva. Domani va in onda la seconda e ultima puntata.

**11,30 Attualità. «Forum».**  
Con Rita Dalla Chiesa, Santi Licheri, Regia di Laura Basile.

**13,00 Tg5 - Pomeriggio.**

**13,25 Attualità. «Sgarbi quotidiani».** Con Vittorio Sgarbi.

**13,40 Soap opera. «Beautiful».**  
Con Ronn Moss, Dylan Neal, Darlene Conley.

**14,10 Attualità. «Uomini e donne».**  
Con Maria De Filippi.

**15,30 TF-La Tata.**  
«La festa della mamma».

**16,00 FILM TV-Drammatico**  
«Causa di divorzio».  
Di Eric Till. (Usa. 95). Con Patty Duke, Linda Dano.

**18,00 Attualità. «Verissimo».**  
Con Cristina Parodi.  
Regia di Gigi Botta.

**18,45 Varietà. «Tira & molla».**  
Con Paolo Bonolis, Ela Weber.  
Chiamare 0876/5005.

**20,00 Telegiornale 5.**

**20,30 Varietà. «Striscia la notizia».**  
Con Gene Gnocchi, Tullio Solenghi.  
Regia di Roberta Bellini.

**20,50 FILM-Spionaggio**  
«True Lies».  
Con Arnold Schwarzenegger, Jamie Lee Curtis, Tom Arnold, Tic Carere.

**23,30 Tg5 - Sera.**

**23,35 Varietà.**  
«Maurizio Costanzo Show».  
Con Maurizio Costanzo, Franco Bracardi.  
Regia di Paolo Pietrangeli.  
Nel corso del programma.

**0,30 Tg5 - Notte.**

**1,30 Attualità. «Sgarbi quotidiani».**

**1,45 Varietà. «Striscia la notizia».**

**2,00 Tg5 - Edicola.**

**2,30 TF-Dream on.**  
«Tra due fuochi».

**TELEFONO 02/58418**

**6,10 TF-Segni particolari: genio** — Cartoni-Corn è grande l'America — Cartoni-Ghostbusters — Varietà-«La posta di «Ciao Ciao mattina» — Cartoni-La sui monti con Annette — Varietà-«Giochiamo con «Ciao Ciao mattina» — Cartoni-Che papà Braccio di ferro — Cartoni-C'era una volta Pollon — Varietà-«Tutti svegli con «Ciao Ciao»».

**9,15 TF-A-Team.**  
«Un reporter molto vivace».

**10,15 TF-Magnum P.I.**  
«Compagni di scuola».

**11,20 Attualità. «Planet».**

**11,30 TF-Mc Gyver.**

**12,20 Studio sport.**

**12,25 Studio aperto.**

**12,50 Attualità.**  
«Fatti e misfatti».

**12,55 TF-Happy Days.**  
«Una partita a poker».

**13,30 Cartoni-Lupin, l'incorreggibile Lupin.** «Il letto d'oro».

**13,55 Varietà. «Ciao Ciao Parade».**  
Con Carlo Sacchetti.

**14,00 Cartoni-Street Sharks: quattro pinne all'orizzonte.**

**14,25 Varietà.**  
«Ciao Ciao news».

**14,30 Musicale. «Free Pass».**

**14,35 Attualità. «Colpo di fulmine».**  
Con Alessia Marcuzzi.

**15,00 TF-Alta marea.**  
«Pedinata a vista».

**16,00 Cartoni-Dolce Candy.**  
«La grande decisione di Terence».

**16,30 Cartoni-Mila e Shiro due cuori nella pallavolo.**  
«Una promessa mantenuta».

**16,55 Varietà. «Prove su strada di «Bim Bum Bam»».**

**17,00 Cartoni-Piccoli problemi di cuore. «Studiamo insieme?».**

**17,25 Varietà.**  
«L'allegria fattoria».

**17,30 TF-Primi baci.**  
«Il grande dubbio».

**18,00 TF-Karine e Ari.**  
«La grande partenza».

**18,30 Studio aperto - Meteo.**

**18,50 Studio sport.**

**19,00 TF-Baywatch.**  
«Indovina chi viene a cena?».

**20,00 Varietà. «Edizione straordinaria».** Con Enrico Papi.

**20,30 Studio aperto.**

**20,45 FILM-Commedia**  
«Piccolo grande amore». Con Barbara Snellenburg, Raoul Bova.

**22,45 Varietà.**  
«Facciamo cabaret». Con Claudio Bisio. Vedere a pag. 24.

**0,15 Sport. «Goals, il grande calcio inglese».**

**0,45 Attualità. «Fatti e misfatti».**

**0,55 Italia 1 sport/Studio sport.**

**5,00 TF-Ragionevivi dubbi.**

**6,00 TF-S...**

14 Osservate la lista che segue con le trasmissioni più seguite in una settimana di aprile, parlate delle preferenze televisive degli italiani e confrontatele a quelle vostre

**I PIU' VISTI** dal 24 al 30 aprile

1	<b>Calcio - Italia-Polonia</b> Raiuno, mercoledì 30	<b>14.910.000</b> 54,02% share
2	<b>Automobilismo - G.P. di S. Marino</b> Raidue, domenica 27	<b>11.010.000</b> 57,43% share
3	<b>Film - Philadelphia</b> Canale 5, lunedì 28	<b>8.910.000</b> 34,32% share
4	<b>Telefilm - Linda e il brigadiere</b> Raiuno, lunedì 28	<b>7.670.000</b> 27,29% share
5	<b>Varietà - Striscia la notizia</b> Canale 5, lunedì 28	<b>7.661.000</b> 30,22% share
6	<b>Calcio - Fiorentina-Barcellona</b> Raidue, giovedì 24	<b>7.587.000</b> 29,32% share
7	<b>Varietà - Stranamore e poi...</b> Canale 5, domenica 27	<b>6.468.000</b> 26,46% share
8	<b>Varietà - Viva le italiane!</b> Canale 5, sabato 26	<b>6.227.000</b> 29,86% share
9	<b>Varietà - La Zingara</b> Raiuno, lunedì 28	<b>6.136.000</b> 23,56% share
10	<b>Film Tv - Racket</b> Raidue, martedì 29	<b>6.015.000</b> 23,13% share

15 Abbinare tra loro i sinonimi

- |            |              |
|------------|--------------|
| notiziario | rete         |
| canale     | varietà      |
| show       | pubblicità   |
| spot       | puntata      |
| episodio   | telegiornale |

16 Completate le frasi scegliendo dalla lista di parole sulla destra

1. Per cambiare canale abbiamo bisogno del .....
2. Per ricevere programmi satellitari ci serve un' .....
3. Nel telegiornale ci sono anche ..... culturali.
4. Un telefilm è composto da una serie di .....
5. Ogni varietà ha il suo .....

- a. puntate
- b. servizi
- c. telecomando
- d. conduttore
- e. antenna parabolica

- 17 *Osservate le frasi che seguono e cercate di spiegarle: da dove sono prese, secondo voi? A chi si rivolgono? Parlatene tra di voi e con il vostro insegnante*



- 18 *Leggete con attenzione le battute e fate l'esercizio che segue*

-are

- Questo esame è veramente difficile! Che faccio?  
- Studia di più!

- Vado all'edicola; ti serve qualcosa?  
- Sì, compra *Panorama*!

- Amore, ti prego: stasera facciamo qualcosa di diverso! Mangiamo alla cinese!

- Avete perso le chiavi? Cercate bene!

**-ere**

- Se trovi il tempo, leggi quest'articolo!

- A piedi è un po' lontano:  
prendiamo il metrò!

- Leggete con attenzione  
queste frasi!

**-ire**

- C'è troppo fumo qua dentro.  
- Se ti dà fastidio, apri la finestra!

- Finiamo questo lavoro e  
usciamo: sono proprio stufo!

- Partite subito! Il cliente vi aspetta  
e siete in ritardo!

19 *Completate le frasi scegliendo dalla lista di verbi a fianco*

1. .... di più! Solo così realizzerai i tuoi sogni.
2. Ragazzi, avete già studiato abbastanza: .....
3. Non ho voglia di uscire. Dai, ..... ancora un po'!
4. .... come volete!
5. .... al concorso! Non hai niente da perdere.
6. Per favore, ..... la sigaretta! Mi dà fastidio.
7. Andremo al cinema stasera: ..... con noi!
8. .... una lettera ai tuoi! È da un mese che non gli scrivi.

*parliamo  
spegni  
uscite!  
scrivi  
lavora  
venite  
fate  
partecipa*

20 *Osservate di nuovo le battute*

Non parlare così a tuo nonno!  
Lo devi rispettare di più!

Anna, non prendere la  
macchina oggi! Mi serve.

Ezio, non partire tardi, altrimenti arriverai di notte!

Questo fine settimana non rimaniamo  
in città! Facciamo una gita!

Non invitiamo Carla! Se si mette a  
parlare, non la smette mai!

Non apriamo un conto corrente in questa banca!

Ragazzi, non fate tardi! Domani  
è una giornata difficile.

Non dite niente! Avete  
ragione voi!

Non perdetevi più tempo! Fate presto!

21 *Inserite opportunamente i verbi nelle frasi*

1. .... lo spiritoso con me!
2. Ragazzi, ..... Dacia a quest'ora: sta dormendo.
3. Stasera ..... pesante! Devo fare un po' di dieta.
4. .... così triste! Cerca di non pensarci!
5. .... di prendere i vostri asciugamani!
6. Ti prego, ..... i miei sentimenti per te!

*non dimenticate  
non fare  
non tradire  
non mangiamo  
non chiamate  
non essere*

**L'imperativo diretto (verbi regolari)**

<b>studiare</b>		
	<i>affermativo</i>	<i>negativo</i>
tu	studia!	<b>non studiare!</b>
noi	studiamo!	<b>non studiamo!</b>
voi	studiate!	<b>non studiate!</b>

<b>leggere</b>		
	<i>affermativo</i>	<i>negativo</i>
tu	leggi!	<b>non leggere!</b>
noi	leggiamo!	<b>non leggiamo!</b>
voi	leggete!	<b>non leggete!</b>

<b>aprire - preferire</b>		
	<i>affermativo</i>	<i>negativo</i>
tu	apri! - preferisci!	<b>non aprire! - non preferire!</b>
noi	apriamo! - preferiamo!	<b>non apriamo! - non preferiamo!</b>
voi	aprite! - preferite!	<b>non aprite! - non preferite!</b>

22 *Osservando la scheda di sopra costruite frasi orali secondo l'esempio*

(tu-portare) il vino per favore! ⇔ *Porta il vino per favore!*

1. (voi-completare) questo questionario e consegnatelo alla segreteria!
2. (noi-non-ascoltare) di nuovo Pavarotti! (noi-ascoltare) Lucio Dalla, invece!
3. Se trovi un'edicola, (tu-comprare) *L'Espresso*!
4. (voi-venire) anche più presto se volete! Noi ci saremo dalle otto.
5. (noi-cercare) di essere puntuali all'appuntamento di domani!
6. (tu-vedere) un po': a che ora c'è quel film di Tarantino?
7. (tu-non-spedire) oggi tutte le lettere! Solo quelle per l'estero.
8. (tu-girare) a destra, poi a sinistra e troverai la stazione!



Nel Libro degli esercizi vedete n. 11 - 14

- 23 *Leggete le frasi e parlatene: potete capire da dove sono prese?*

**MAL DI GOLA? AFFRONTALO CON NEO FORMITROL STRONG**

SALVALA DALLA VIOLENZA.

**SCRIVICI, TI RISPONDIAMO.**

Coccolateli se non li volete perdere.

- 24 *Leggete i mini dialoghi e rispondete alle domande che seguono*

- ◆ Gianni, ti serve *Panorama*? Lo posso prendere?
- ◆ Prendilo pure, Alice! Cerchi qualcosa in particolare?
- ◆ Sì, ci deve essere un articolo sulle vacanze studio che mi interessa. Ah, ecco: c'è anche un concorso. Si può vincere una vacanza studio in Inghilterra. Posso tenerlo?
- ◆ Prendilo, ma non dimenticarlo a casa perché non l'ho letto ancora. Ma se ti interessa solo questa pagina, strappala pure!
  
- ◆ Pronto, Laura? Sono il signor Corrado, dalla redazione. Senti, mandami per favore via fax quella statistica sulle vendite dei quotidiani in Europa.
- ◆ Non ce l'ho ancora; ho chiamato il signor Baldi e mi ha detto che è molto impegnato.
- ◆ Allora, telefonagli di nuovo e digli che mi serve al più presto. Ricordagli anche di mandarmi la relazione che gli avevo chiesto.
  
- ◆ Dai, Lucio, svegliati! Sono già le otto e mezzo!
- ◆ Ti prego, mamma! Lasciami dormire ancora un po'!
- ◆ Non cominciare! Alzati, devi andare a lezione!
- ◆ Macché lezione?! Oggi è sabato!
- ◆ Scusami, tesoro! Mi sono confusa!!!

1. Perché Alice vuole il giornale di Gianni? Come risponde lui?
2. Cosa chiede a Laura il signor Corrado?
3. Che errore ha fatto la madre di Lucio?

**DOVE SI LEGGE**

Paesi	Copie di quotidiani
Norvegia	619
Svezia	522
Finlandia	521
Germania	426
Svizzera	415
Austria	409
Gran Bretagna	362
Danimarca	340
Lussemburgo	333
Olanda	317
Irlanda	177
Belgio	173
Francia	157
Italia	115
Grecia	83
Spagna	81
Portogallo	39

Copie di quotidiani vendute per migliaia di abitanti secondo il rapporto World press trends per il 2003 curato dalla Fiej

## L'imperativo con i pronomi

Ti serve il giornale?	Tienilo pure!
Vuoi l'intera pagina?	Strappala!
Mi volete parlare?	Parlatemi adesso!
Devi telefonare a Caterina?	Telefonale domattina!
Quante riviste compriamo?	Compriamone due!
Vedrai Guido?	Digli che gli voglio parlare!
Non ti sei preparato ancora?	Preparati subito!
È da un po' che non ci vediamo.	Vediamoci stasera!

*Nota: Come vedete i pronomi seguono l'imperativo diretto formando con esso una sola parola.*

## L'imperativo negativo con i pronomi

Non tenerlo!		Non lo tenere!
Non andarci!		Non ci andare!
Non parlarne!	ma	Non ne parlare!
Non sbrigarti!	anche	Non ti sbrigare!
Non incontratevi!		Non vi incontrare!

*Nota: Nell'imperativo negativo mettiamo i pronomi prima oppure dopo il verbo.*

25 *Rispondete oralmente secondo l'esempio*

Vuoi prendere questa rivista?  
a. Prendila! / b. Non prenderla!

1. Volete parlare a Debora?
2. Vuoi vestirti elegantemente?
3. Dobbiamo andare alla festa?
4. Devi finire il compito oggi?
5. Volete comprare questi libri?
6. Dovete alzarvi presto?
7. Possiamo trovare una casa migliore?
8. Devi scrivere ai tuoi amici?

Nel *Libro degli esercizi* vedete n. 15 - 18

Osservate:

Lidia, va' in cantina e portami una bottiglia di vino!

Se vuoi proprio andare a vivere in Italia, vacci pure!

Sergio, da' una mano a mio padre per favore!

Enrica, dammi per piacere un altro bicchiere! Questo qua è rotto!

Lucio, di' la verità: dove hai trovato questi soldi?

Se vedi Giorgia, dille di chiamarmi!

## L'imperativo con i pronomi

Ti serve il giornale?	Tienilo pure!
Vuoi l'intera pagina?	Strappala!
Mi volete parlare?	Parlatemi adesso!
Devi telefonare a Caterina?	Telefonale domattina!
Quante riviste compriamo?	Compriamone due!
Vedrai Guido?	Digli che gli voglio parlare!
Non ti sei preparato ancora?	Preparati subito!
È da un po' che non ci vediamo.	Vediamoci stasera!

*Nota: Come vedete i pronomi seguono l'imperativo diretto formando con esso una sola parola.*

## L'imperativo negativo con i pronomi

Non tenerlo!		Non lo tenere!
Non andarci!		Non ci andare!
Non parlarne!	ma	Non ne parlare!
Non sbrigarti!	anche	Non ti sbrigare!
Non incontratevi!		Non vi incontrare!

*Nota: Nell'imperativo negativo mettiamo i pronomi prima oppure dopo il verbo.*

## 25 Rispondete oralmente secondo l'esempio

1. Volete parlare a Debora?
2. Vuoi vestirti elegantemente?
3. Dobbiamo andare alla festa?
4. Devi finire il compito oggi?

Vuoi prendere questa rivista?  
a. Prendila! / b. Non prenderla!

5. Volete comprare questi libri?
6. Dovete alzarvi presto?
7. Possiamo trovare una casa migliore?
8. Devi scrivere ai tuoi amici?

Nel Libro degli esercizi vedete n. 15 - 18

## Osservate:

Lidia, va' in cantina e portami una bottiglia di vino!

Se vuoi proprio andare a vivere in Italia, vacci pure!

Sergio, da' una mano a mio padre per favore!

Enrica, dammi per piacere un altro bicchiere! Questo qua è rotto!

Lucio, di' la verità: dove hai trovato questi soldi?

Se vedi Giorgia, dille di chiamarmi!

Angela, fa' presto! Siamo in ritardo!

Fatti sentire! Chiamami a casa quando vuoi!

Sta' zitto! Non fare tanto rumore!

Ho bisogno di te: stammi vicino!

**Verbi irregolari all'imperativo diretto**

andare	dare	dire	fare	stare
va'	da'	di'	fa'	sta'
andiamo	diamo	diciamo	facciamo	stiamo
andate	date	dite	fate	state

*Nota:* Come abbiamo visto negli esempi di sopra quando un pronome si unisce alle forme va', da', di', fa', sta' la consonante iniziale si raddoppia (falle, dimmi ecc.). Fa eccezione il pronome gli (digli, dagli ecc.).

Nel *Libro degli esercizi* vedete n. 19

**26 Dare indicazioni**

*Leggete i mini dialoghi e indicate a quale cartina corrisponde ognuno*

1

- ◆ Scusate, ragazzi, sapete dov'è la mensa?
- ◆ Certo; va' sempre dritto per un centinaio di metri e alla terza strada gira a destra e subito a sinistra. Non puoi sbagliare, c'è una lunga fila fuori.
- ◆ Grazie tante!

2

- ◆ Luca, sai dirmi dov'è il negozio di Sandra?
- ◆ Dunque... è abbastanza facile: prendi questa strada e va' dritto; alla seconda strada gira a sinistra e al primo incrocio a destra. All'angolo sulla tua destra troverai il negozio.
- ◆ Grazie!

3

- ◆ Carla, sai dov'è la *Libreria Italiana*?
- ◆ Ascolta: va' sempre dritto; gira a destra in via Meridiana, che è la terza strada che troverai. Poi gira subito a sinistra e ci sei; non è difficile.
- ◆ Grazie mille!





27

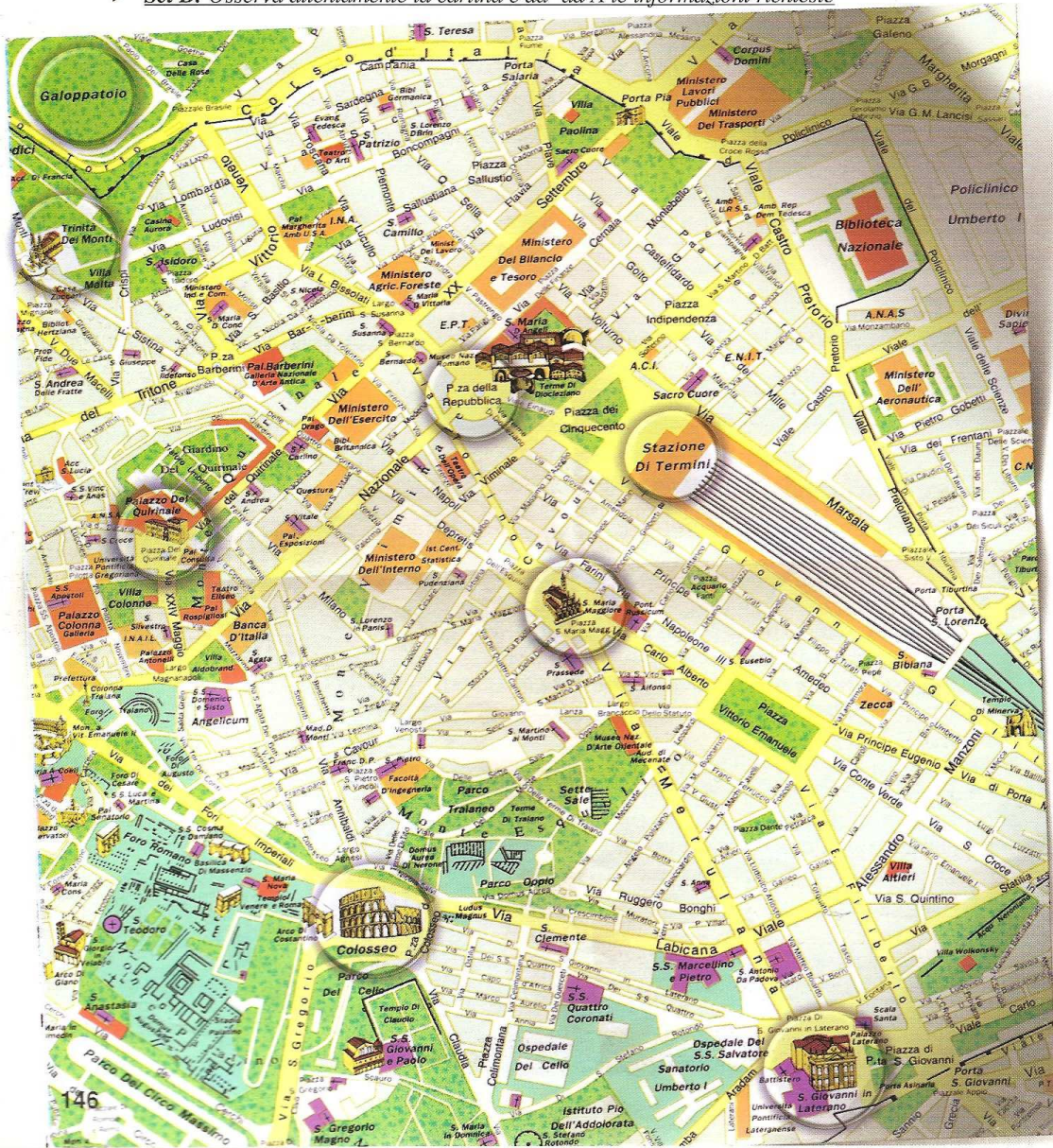


Role-play

► Sei A e ti trovi a Roma per la prima volta; chiedi a B, che è un amico romano, indicazioni per andare:

1. da Piazza della Repubblica (centro della cartina) a Piazza del Quirinale (a sinistra)
2. dalla Stazione Termini (centro) a San Giovanni in Laterano (in basso a destra)
3. dal Palazzo del Quirinale (centro a sinistra) a Trinità dei Monti (a sinistra in alto)
4. dalla Stazione Termini (centro) al Colosseo (centro, in basso)
5. da Santa Maria Maggiore (centro) al Galoppatoio (in alto)

► Sei B: Osserva attentamente la cartina e da' ad A le informazioni richieste



## L'imperativo diretto dei verbi ausiliari

	avere		essere	
	affermativo	negativo	affermativo	negativo
tu	<b>abbi!</b>	<b>non avere!</b>	<b>sii!</b>	<b>non essere!</b>
noi	<b>abbiamo!</b>	<b>non abbiamo!</b>	<b>siamo!</b>	<b>non siamo!</b>
voi	<b>abbiate</b>	<b>non abbiate!</b>	<b>siate!</b>	<b>non siate!</b>

Nel *Libro degli esercizi* vedete n. 20

## 28 Ascolto



*Ascoltate il brano e rispondete alle domande (Libro degli esercizi, p. 131)*

## 29 Parliamo

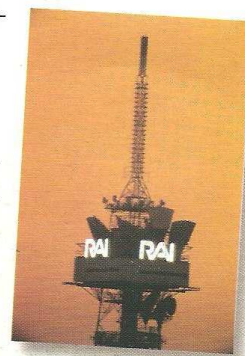


1. Guardi spesso la tv? Che tipo di programmi preferisci? Scambiatevi preferenze.
2. Parla in breve della tua trasmissione preferita: per quali motivi ti piace, qual è il contenuto, il conduttore (se c'è) ecc.
3. Cosa pensi della televisione del tuo paese? Cosa bisogna cambiare, secondo te? Cosa bisogna aggiungere o togliere e perché? Scambiatevi idee.
4. Quanti canali privati e quanti statali ci sono da voi? Che differenze ci sono?
5. Che cosa ci offre la televisione? Parlatene.
6. Ascolti la radio e in quali occasioni? Parla delle stazioni che preferisci spiegando i motivi di queste scelte.
7. Leggi il giornale o no e perché? Scambiatevi opinioni. Preferisci essere informato da un giornale o da un telegiornale? Che differenze ci sono tra i due?
8. Che tipo di articoli leggi di solito? Scambiatevi preferenze.
9. Leggi riviste e di che tipo? Parla in breve di quella che leggi più spesso: a chi si rivolge, quali sono le sue caratteristiche ecc. Scambiatevi idee.
10. Cosa pensi della pubblicità sui mass media (stampa, tv, radio)? Ti dà fastidio? Ha dei lati positivi? Spiega.

## 30 Scriviamo



Da un po' di tempo ricevi alcuni canali italiani grazie all'antenna parabolica che hai fatto installare allo scopo di migliorare il tuo italiano. Scrivi una lettera ad un amico napoletano nella quale lo informi di questo fatto. Inoltre, fai una breve critica dei programmi italiani a volte simili, ma più spesso diversi da quelli del tuo paese. Chiedi, infine, quali sono le sue trasmissioni preferite e quali sono utili per te (100-120 p.).



*Fate il test finale dell'unità*

## La televisione italiana

La televisione è uno dei passatempi preferiti degli italiani che la guardano in media circa tre ore al giorno. Questo è dovuto anche al fatto che ci sono moltissimi canali, che possiamo dividere in quattro categorie.

**I canali statali**, ovvero la RAI, nata nel 1954. Statali perché sono sotto l'amministrazione di un consiglio scelto dal governo. Per riceverli gli italiani pagano una tassa di abbonamento e la pubblicità non interrompe, in genere, le trasmissioni, ma è posta all'inizio o alla fine di esse.



**I canali privati**, nati negli anni '70 e, soprattutto, le 3 reti della Mediaset di Silvio Berlusconi: *Canale 5* (il più seguito insieme a RAI 1), *Italia 1* e *Rete 4*. Qua la pubblicità interrompe spesso i programmi mentre gli sponsor e i loro messaggi non mancano mai da quiz e varietà (lo

stesso vale per quelli della RAI). Altri noti canali privati sono *La 7*, *Video Italia* ecc.

**I canali locali** che, oltre a vecchi film e telefilm, presentano le notizie della loro regione e trasmissioni pubblicitarie.

**I canali a pagamento**, per gli abbonati che hanno il decodificatore. Le trasmissioni di *Telepiù 1* (solo film), *Telepiù 2* (sport) e *Telepiù 3* (per bambini) non sono interrotte da pubblicità.



**Maurizio Costanzo** (qua tra gli ospiti di una sua trasmissione) è il re dei talk shows.



**Mike Bongiorno** è dal 1955 (!) il re dei quiz (*Lascia o raddoppia*, *La ruota della fortuna* ecc.).



**Alba Parietti** e **Fabrizio Frizzi** sono tra i conduttori di grande successo degli ultimi anni.



**Pippo Baudo** (a sinistra) e **Raffaella Carrà**, da anni tra i più famosi conduttori, e **Silvio Berlusconi**.

1. La RAI è sotto il controllo indiretto dello Stato.
2. La tv statale e quella privata hanno la stessa età.
3. Per ricevere i canali locali bisogna avere il decodificatore.
4. Mike Bongiorno non conduce talk shows.

vero	falso

La stampa in Italia

Gli italiani non leggono molto il giornale (115 lettori per ogni mille abitanti) rispetto agli altri europei, forse perché lo possono comprare solo in edicola (e non in libreria o ai supermercati come altrove), mentre pochissimi (7%) fanno l'abbonamento. Malgrado ciò ci sono più di 60 testate, alcune a diffusione nazionale e molte a carattere regionale.



**Corriere della Sera** e **La Repubblica** sono i quotidiani d'opinione più venduti, con una media di 700.000 copie al giorno ognuno. Il primo è tra i più vecchi quotidiani italiani, fondato a Milano nel 1876. Il secondo è di un secolo più giovane, fondato a Roma nel 1976 da un gruppo di giornalisti del settimanale *L'Espresso*, ed ha uno stile più intellettuale. **La Stampa**, di proprietà della famiglia Agnelli (FIAT), ha sede a Torino; **La Nazione** a Firenze. **Il Resto del Carlino** di Bologna, **Il Messaggero** di Roma, **Il Mattino** di Napoli, **Il Giorno** e **il Giornale** di Milano dedicano parecchie pagine alle notizie locali. Alcuni quotidiani sono organi ufficiali di partiti politici; l'unico a diffusione nazionale è **L'Unità** (di sinistra). Un fenomeno italiano sono i giornali sportivi: **La Gazzetta dello Sport** (il quotidiano più venduto!), **Il Corriere dello sport-Stadio** e **Tutto Sport**. Molti giornali presentano inserti su vari argomenti (cultura, economia ecc.), quasi tutti sono in bianco e nero e parecchi esistono anche in forma elettronica su Internet.



- l'occhiello: introduce l'argomento dell'articolo
- il titolo: annuncia il fatto commentato
- il sommario: riassume l'argomento trattato

10 MARTEDÌ 3 GENNAIO 2003 **CRONACHE ITALIANE**

Sodoto da una bella madrilenia, il primo cittadino di Sant'Omero sparisce lasciando nei guai i suoi collaboratori

## Il sindaco è fuggito per amore

Si è trasferito in Spagna senza dimettersi: il Comune è alla paralisi

**TERAMO** - Il sindaco di Sant'Omero, dove sta a sedere il sindaco, è fuggito con la sua amante, una spagnola, lasciando il Comune in una situazione di paralisi. Il sindaco, che si chiama Sodoto, è stato sostituito dal vice, ma il Comune non può funzionare perché il sindaco non ha dimesso le cariche. La giunta comunale è in attesa di un verdetto della Corte costituzionale. Il sindaco è stato sostituito dal vice, ma il Comune non può funzionare perché il sindaco non ha dimesso le cariche. La giunta comunale è in attesa di un verdetto della Corte costituzionale.



1. Gli italiani
  - a. possono comprare il giornale dappertutto
  - b. non amano molto il giornale
  - c. possono scegliere tra 115 testate diverse
2. Corriere e la Repubblica
  - a. sono di Milano
  - b. hanno la stessa età
  - c. sono i giornali più letti
3. Il Messaggero
  - a. dà molta importanza alla cronaca locale
  - b. è il quotidiano più venduto
  - c. è organo ufficiale di un partito

Figura 3 – Capítulo 14 do Manual Bravissimo



## unità 14

# come va la salute?



• Osservate le immagini e associatele alle definizioni.

1. servizio sanitario che sostituisce il medico di base nei giorni festivi
2. luogo destinato al ricovero e alla cura dei malati
3. autoveicolo adibito al trasporto di malati o feriti
4. luogo di prima assistenza medica

• Ora associate ai luoghi i verbi corrispondenti.

- |                                    |                          |                       |                          |
|------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| prestare le prime cure a un malato | <input type="checkbox"/> | trasportare un ferito | <input type="checkbox"/> |
| visitare un paziente               | <input type="checkbox"/> | ricoverare un malato  | <input type="checkbox"/> |

Con l'aiuto dell'insegnante, scoprite ora cosa imparerete a fare in questa unità.

**Scopi comunicativi:** descrivere i sintomi di una malattia; consigliare; fare supposizioni (2); fare richieste (1); rimproverare

**Grammatica:**

- condizionale semplice (2) regolare e irregolare
- condizionale composto (1) • usi del condizionale semplice (1)
- usi del condizionale composto (1) • plurali irregolari (2)
- formazione dei nomi femminili

**Area lessicale:** salute; servizi medici

## COSA SUCCUDE...

### ► ... in attesa del medico

- Ascoltate il dialogo fra la signora Bruni e la signora Lanzi e dite quale pediatra va a visitare il bambino della signora Bruni.

OH, CIAO MAMMA. LUCA E' A LETTO CON LA FEBBRE.  
CHE HA?  
NON SAPREI...

POTREBBE ESSERE UN' ALLERGIA. HA DELLE MACCHIE ROSSE SUL PETTO E SULLE BRACCIA...  
POVERO BAMBINO!  
DICE CHE GLI FA MALE LA TESTA. SPERAVO CHE LA FEBBRE SAREBBE PASSATA CON L'ASPIRINA, MA HA ANCORA PIU' DI TRENTOTTO.

PIU' DI TRENTOTTO? E SECONDO TE SAREBBE SOLO UN' ALLERGIA? SENTI CHE TOSSE... PER ME, HA PRESO L'INFLUENZA. AVRESTI DOVUTO CHIAMARE IL PEDIATRA.  
L'AVREI CHIAMATO ANCHE IERI SERA, MA IL DOTTOR CARDI NON C'E'. LA SETTIMANA SCORSA MI HA DETTO CHE SAREBBE ANDATO FUORI PER UNA VENTINA DI GIORNI.

- 1 • Riascoltate il dialogo e decidete se le seguenti affermazioni sono vere (V) o false (F).
1. Il bambino sta male da due giorni
  2. La signora Bruni ha chiamato subito il pediatra
  3. La signora Bruni è sicura che il bambino ha un'allergia
  4. La signora Lanzi insiste per chiamare il sostituto del pediatra
  5. Il telefono del medico è occupato

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 2 • Riascoltate il dialogo leggendo il testo, poi indicate qual è lo scopo comunicativo nei seguenti casi.
1. La signora Bruni risponde "Non saprei..." per dire
    - a. che non ha nessuna idea del perché il bambino ha la febbre
    - b. che forse la febbre dipende da un'allergia
    - c. che la febbre non ha niente a che fare con l'allergia

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>



2. La signora Lanzi chiede "Avrà pure un sostituto, no?"
  - a. per sapere se il pediatra ha un collega che lo sostituisce
  - b. per dire che non è possibile che il pediatra non abbia un sostituto
  - c. per dire che forse il pediatra ha un sostituto
  
3. La dottoressa risponde "... sarei venuta anche subito..." per dire
  - a. che passerà subito a visitare il bambino
  - b. che non potrà passare a visitare il bambino
  - c. che passerà a visitare il bambino, ma non subito



3 • Per la pronuncia e l'intonazione, ascoltate e ripetete.



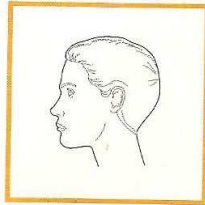
4 • Ora riascoltate la cassetta e parlate voi con la signora Bruni.



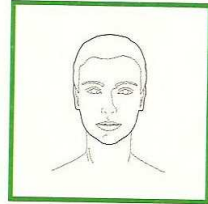
# IMPARIAMO...

## ► ... a descrivere i sintomi di una malattia

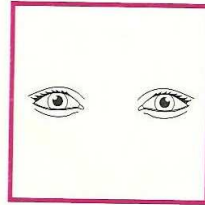
5 • Scrivete l'articolo appropriato (singolare o plurale) davanti ai nomi delle parti del corpo.



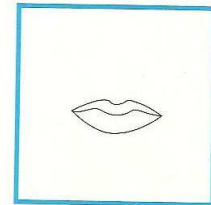
1. \_\_\_ testa



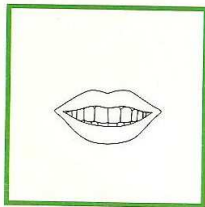
2. \_\_\_ viso



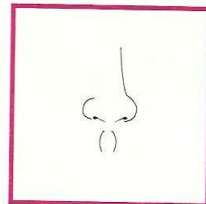
3. \_\_\_ occhi



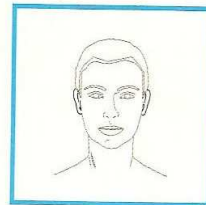
4. \_\_\_ bocca



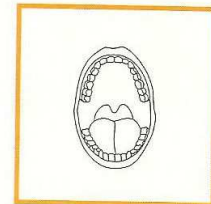
5. \_\_\_ denti



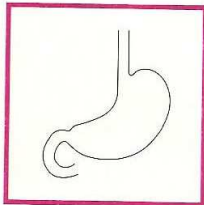
6. \_\_\_ naso



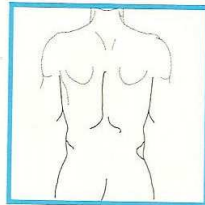
7. \_\_\_ orecchie



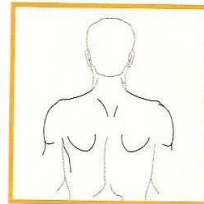
8. \_\_\_ gola



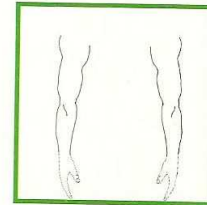
9. \_\_\_ stomaco



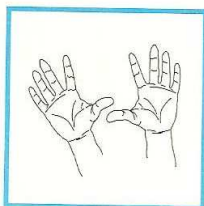
10. \_\_\_ schiena



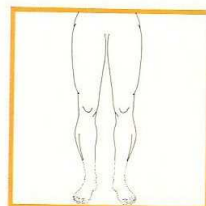
11. \_\_\_ spalle



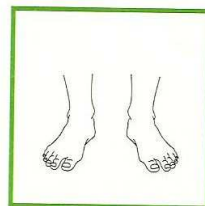
12. \_\_\_ braccia



13. \_\_\_ mani



14. \_\_\_ gambe



15. \_\_\_ piedi



6 • Ora ascoltate la cassetta e verificate.

224 DUECENTOVENTIQUATTRO

7 • Trovate ora il singolare dei seguenti nomi di parti del corpo.

braccia / il \_\_\_\_\_  
 orecchie / l' \_\_\_\_\_  
 spalle / la \_\_\_\_\_  
 denti / il \_\_\_\_\_

occhi / l' \_\_\_\_\_  
 mani / la \_\_\_\_\_  
 piedi / il \_\_\_\_\_  
 gambe / la \_\_\_\_\_

8 • Adesso ascoltate la cassetta e verificate.



1. Piero



2. Franco



3. Carla



4. Gianna



5. Luca

9 • Completate le frasi guardando le immagini.

1. Piero ha \_\_\_\_\_ .  
 2. Gianna ha \_\_\_\_\_ .  
 3. Franco ha \_\_\_\_\_ .

4. Carla ha \_\_\_\_\_ .  
 5. Luca ha \_\_\_\_\_ .

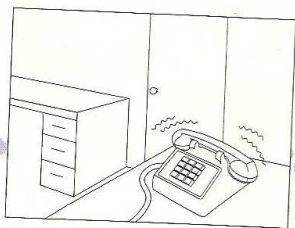
### ► ... a consigliare

10 • Lavorate in coppia (A e B), come nel modello. A sceglie un malessere fra quelli illustrati nelle immagini dell'esercizio precedente. B va in fondo al libro, alla sezione "Attività", e dà il consiglio appropriato.

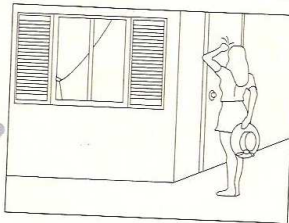
- A Non mi sento bene: ho un mal di testa terribile.**  
**B Dovresti prendere un'aspirina.**

MENÙ	dovere	potere
(io)	dovrei	potrei
(tu)	dovresti	potresti
(Lei)	dovrebbe	potrebbe

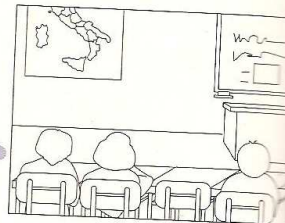
## ► ... a fare supposizioni



Maria non risponde al telefono.



Gianni non è in casa.



Piero non è a scuola.

11 • Guardando le immagini, formulate le vostre ipotesi sulle situazioni date, come nel modello.

**Maria non risponde al telefono.**

**Maria potrebbe essere fuori; eppure a quest'ora dovrebbe essere a casa.**

## ► ... a fare richieste

12 • Completate le frasi secondo il senso, utilizzando le espressioni date, come nel modello.

*preparare una camomilla - prendere il termometro - fare un massaggio -  
controllare la pressione - dare delle pastiglie*

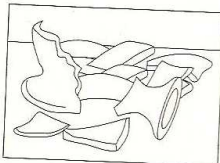
**Scusa, non riesco a dormire: mi prepareresti una camomilla?**

1. Scusa, mi pare di avere il polso debole: \_\_\_\_\_ ?
2. Scusa, ho la fronte calda e i brividi: \_\_\_\_\_ ?
3. Scusa, ho un mal di schiena terribile: \_\_\_\_\_ ?
4. Scusa, ho la gola secca: \_\_\_\_\_ ?

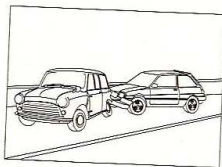
MEMO	
preparare	prepareresti
prendere	prenderesti

MEMO	
fare	faresti
controllare	controlleresti
dare	daresti

## ► ... a rimproverare



rompere un vaso



tamponare un'auto



bagnarsi



sentire freddo

13 • Lavorate in coppia (A e B). Guardando le immagini, conversate come nel modello, trovando la forma di rimprovero per ciascun caso dato.

**A Ieri ho rotto un vaso di cristallo.**

**B Avresti dovuto stare più attento.**

MEMO		
(io)	avrei	dovuto
(tu)	avresti	
(Lei)	avrebbe	

► ... un mondo di parole



14 • Indicate che cosa potete trovare in farmacia.

1.  una crema da giorno
2.  una pomata per le scottature
3.  una confezione di pasta alimentare
4.  un termometro per misurare la febbre
5.  uno shampoo per capelli
6.  un paio di guanti
7.  uno sciroppo per la tosse
8.  una confezione di aspirina
9.  un olio solare
10.  un deodorante spray
11.  un maglione
12.  una scatola di cerotti

15 • Fra gli oggetti che avete indicato nell'esercizio precedente, quali sono cosmetici e quali sono medicine?

Cosmetici:

---



---

Medicine:

---



---

16 • Trovate nel puzzle otto nomi di parti del corpo.



G	O	L	A	T	S	U	A	Z	P
A	L	M	Q	R	I	M	A	N	I
S	R	A	T	E	C	Q	N	C	E
M	S	P	A	L	L	E	T	A	D
B	T	I	E	B	N	U	V	N	I
E	O	R	E	C	C	H	I	E	Z
C	M	A	R	E	Z	L	U	C	E
L	A	R	G	O	T	N	A	S	O
S	C	H	I	E	N	A	B	A	R
P	O	S	T	E	Q	U	E	Z	E

227 DUECENTOVENTISETTE

## E ORA LA GRAMMATICA...

### ► condizionale semplice: coniugazione regolare

	chiamare	prendere	finire
(io)	chiamerei	prenderei	finirei
(tu)	chiameresti	prenderesti	finiresti
(lui)	chiamerebbe	prenderebbe	finirebbe
(lei)			
(Lei)			
(noi)	chiameremmo	prenderemmo	finiremmo
(voi)	chiamereste	prendereste	finireste
(loro)	chiamerebbero	prenderebbero	finirebbero

- Per i verbi in *-care, -gare, -ciare, -giare* valgono le stesse regole già viste nell'unità 11 per il futuro:
- Al posto tuo, **cercherei** un altro medico.
  - Chissà cosa **pagherei** per avere un bravo fisioterapista!
  - Scusa, quando **cominceresti** la dieta?
  - Alcuni italiani **mangerebbero** sempre gli spaghetti.

17 • Riformulate le frasi per fare richieste in modo informale.

- Chiedi a Carlo di accompagnarti dal medico.  
"Scusa, Carlo, \_\_\_\_\_?"
- Chiedi a Pietro di consigliarti un fisioterapista.  
"Scusa, Pietro, \_\_\_\_\_?"
- Chiedi a Laura di comprarti delle pastiglie per la gola.
- Chiedi a Lucio di portarti il termometro.  
"Scusa, Lucio, \_\_\_\_\_?"
- Chiedi a Nadia di cercarti la tessera sanitaria.  
"Scusa, Nadia, \_\_\_\_\_?"

### ► condizionale semplice: coniugazione irregolare

avere	av-	rei
essere	sa-	
dare	da-	resti
dire	di-	
fare	fa-	rebbe
stare	sta-	
andare	and-	remmo
dovere	dov-	
potere	pot-	reste
sapere	sap-	
vedere	ved-	rebbero

bere	be-	rrei
tenere	te-	rresti
venire	ve-	rrebbe
volere	vo-	rremmo
rimanere	rima-	rreste
		rrebbero

18 • Completate i dialoghi secondo il senso.

- Credi che Marco direbbe quello che pensa?  
Lui non so, ma io \_\_\_\_\_.
- Pensi che Franco darebbe lezioni di informatica?  
Lui non so, ma io \_\_\_\_\_.
- Secondo te, Piero farebbe la dieta mediterranea?  
Lui non so, ma io \_\_\_\_\_.

4. Credi che Giorgio starebbe in una clinica come questa?  
Lui non so, ma io \_\_\_\_\_.
5. Pensi che Aldo andrebbe dal mio medico?  
Lui non so, ma io \_\_\_\_\_.
6. Secondo te, Giulio berrebbe il latte a colazione?  
Lui non so, ma io \_\_\_\_\_.
7. Credi che Sergio verrebbe con me dal dentista?  
Lui non so, ma io \_\_\_\_\_.
8. Pensi che Roberto saprebbe come curare questo disturbo?  
Lui non so, ma io \_\_\_\_\_.
9. Credi che Ugo vorrebbe un mio consiglio?  
Lui non so, ma io \_\_\_\_\_.
10. Secondo te, Alberto rimarrebbe con me in ospedale?  
Lui non so, ma io \_\_\_\_\_.

## ► condizionale composto

### ausiliare AVERE

(io)	avrei	chiamato	il dottore
(tu)	avresti		
(lui)	avrebbe	chiamato	il dottore
(lei)			
(Lei)	avremmo	chiamato	il dottore
(noi)			
(voi)			
(loro)	avreste	chiamato	il dottore
	avrebbero		

### ausiliare ESSERE

sarei		
saresti		
sarebbe	venuto / a	subito
saremmo		
sareste	venuti / e	
sarebbero		

#### ■ Al condizionale composto

- a. i verbi *pronominali* si coniugano con l'ausiliare *essere*:  
- Laura si **sarebbe** ammalata improvvisamente;
- b. i verbi *modali* (*dovere, potere, volere*) prendono l'ausiliare del verbo che accompagnano:  
- Avrebbe chiamato il dottore - Avrebbe dovuto chiamare il dottore  
- Sarebbe venuta subito dal dentista - Sarebbe voluta venire subito dal dentista  
- Sareste andati subito dal dentista - Sareste potuti andare subito dal dentista.

19 • Completate le frasi con la forma corretta del condizionale composto dei verbi indicati fra parentesi.

1. Paolo \_\_\_\_\_ con noi, ma non era libero. (venire)
2. Eravamo sicuri che Anna \_\_\_\_\_ l'influenza. (prendere)
3. Sapevo che Luisa \_\_\_\_\_ la guardia medica. (chiamare)
4. A maggio mio padre \_\_\_\_\_ le cure termali, ma non ha potuto. (fare)
5. L'estate passata Rossana ha detto che non \_\_\_\_\_ (prendere il sole)
6. Per quel tipo di disturbo \_\_\_\_\_ utile il riposo a letto. (essere)
7. Pensavo che il dottore mi \_\_\_\_\_ delle medicine. (prescrivere)
8. Carla ripeteva sempre che \_\_\_\_\_ da uno specialista. (andare)

## ► usi del condizionale semplice

a) fare richieste, rispondere, dare consigli in modo gentile

- Scusa, mi **daresti** il nome di un bravo medico?
- **Vorrei** parlare con il dottore.
- **Potresti** chiudere la finestra?
- **Dovresti** telefonare subito.

## unità 14

### b) fare supposizioni

- A quest'ora il dottore **dovrebbe** esserci.
- **Potrebbe** essere un'allergia.

### c) esprimere incertezza

- Che ha il bambino? - Non **saprei**.
- **Potrebbe** essere un'allergia? - **Direi** di sì.

### d) esprimere un'azione voluta e considerata possibile

- Il medico è fuori, ma **potrei** chiamare il sostituto.
- Quest'anno **farei** volentieri una cura termale.
- **Mi metterei** a letto, perché ho un po' di febbre.

20 • Completate i dialoghi con le forme del condizionale semplice dei verbi indicati fra parentesi.

1. Le va qualcosa di fresco, signora?  
Sì, grazie, \_\_\_\_\_ volentieri  
dell'acqua. (bere)
2. Carlo ha deciso di rimanere ancora un po'.  
Allora \_\_\_\_\_ anch'io. (rimanere)
3. Se non ti senti bene, devi fare qualcosa.
4. Sì, \_\_\_\_\_ sentire il medico. (volere)
5. Cosa mi consiglia per il mal di schiena?  
\_\_\_\_\_ fare dei massaggi. (dovere)
5. sento che mi sta venendo il raffreddore.  
Allora \_\_\_\_\_ subito  
un'aspirina. (volerci)

21 • Come l'esercizio precedente.

1. Ho delle macchie rosse sulle spalle:  
che sarà?  
\_\_\_\_\_ essere un'allergia. (potere)
2. Marco vuole rimanere a casa?  
No, \_\_\_\_\_ volentieri con noi. (venire)
3. Mi fa così male la gola che non posso  
neppure parlare.  
Al posto tuo, \_\_\_\_\_ una sciarpa  
intorno al collo. (tenere)
4. Dovrò decidermi a fare quella piccola  
operazione.  
Credo anch'io, Nadia: dopo \_\_\_\_\_  
molto meglio. (stare)
5. Lei assiste Suo marito anche di notte?  
\_\_\_\_\_ farlo, ma i medici non lo  
permettono. (volere)

## ► usi del condizionale composto

### a) esprimere un'azione passata o presente, voluta ma non realizzata o non possibile

- Perché non hai chiamato subito il medico?
- **L'avrei chiamato**, ma *sapevo* che non c'era.
- Perché non chiami subito il medico?
- **L'avrei chiamato**, ma *so* che a quest'ora non c'è.

22 • Completate le risposte con la forma appropriata del condizionale per esprimere un'azione non possibile, usando le espressioni indicate fra parentesi.

1. Parti domani, Anna?  
\_\_\_\_\_ . (lavorare anche domani)
2. Vieni domani, Marta?  
\_\_\_\_\_ . (avere un impegno qui)
3. Torni stasera, Laura?  
\_\_\_\_\_ . (non stare bene)
4. Vai via domani mattina, Rita?  
\_\_\_\_\_ . (essere troppo stanca)
5. Rimani ancora un po', Patrizia?  
\_\_\_\_\_ . (avere tanto da fare)

23 • Completate le risposte con la forma appropriata del condizionale per esprimere un'azione non realizzata, usando le espressioni indicate fra parentesi.

1. Perché non ha chiamato lo stesso medico?  
Non era bravo?  
\_\_\_\_\_ . (essere in ferie)
2. Perché non ha comprato quel pigiama? Non Le piaceva?  
\_\_\_\_\_ . (costare troppo)
3. Perché non ha continuato la cura? Non Le andava bene?  
\_\_\_\_\_ . (volerci la ricetta)
4. Perché non ha misurato la febbre? Era sicuro di non averla?  
\_\_\_\_\_ . (non avere il termometro)
5. Perché non ha preso dei tranquillanti? Preferiva evitarli?  
\_\_\_\_\_ . (volerci la ricetta)

b) esprimere un'azione posteriore a un'altra passata (*futuro nel passato*)

Ieri la dottoressa	ha detto / diceva	che	sarebbe passata	verso le sette,	e infatti è venuta puntualmente invece non è venuta
--------------------	-------------------	-----	-----------------	-----------------	---

- Il futuro nel passato si esprime con il condizionale composto o con l'imperfetto indicativo. Non importa se l'azione è accaduta o no:
- Il signor Negri mi ha detto che *sarebbe andato* (*andava*) dal medico,
    - e infatti ci è andato
    - ma poi non ci è andato
    - ma non so se ci è andato veramente.

24 • Completate le frasi con la forma appropriata del condizionale.

1. Paola ha assicurato che \_\_\_\_\_ alle nove, ma sono già le 10 e non ha chiamato.
2. Ugo ripeteva sempre che \_\_\_\_\_ una dieta, invece è ancora grasso.
3. Ieri Giorgio ha detto che \_\_\_\_\_ dal dentista e infatti l'ho incontrato lì.
4. Il medico ha assicurato che \_\_\_\_\_ subito, ma lo stiamo ancora aspettando.
5. Sabato scorso Piero ha detto \_\_\_\_\_ oggi, ma non so se è già tornato.

25 • Trasformate le frasi per riferire cosa hanno detto queste persone.

**Esempio:**

Il mio medico di base ha detto: "Andrò via per una ventina di giorni".  
Il mio medico di base ha detto che sarebbe andato via per una ventina di giorni.

1. La signora ha detto: "Mi ricovererò in ospedale per un'operazione".  
\_\_\_\_\_ .
2. Gianni ha detto: "Rimarrò in clinica per una decina di giorni".  
\_\_\_\_\_ .
3. Carla ha detto: "Farò una serie di analisi al day-hospital".  
\_\_\_\_\_ .
4. Lucio ha detto: "Dopo la cura starò molto meglio".  
\_\_\_\_\_ .
5. Sara ha detto: "Prenderò un congedo per malattia".  
\_\_\_\_\_ .



26 • Completate le frasi con la forma appropriata del condizionale (semplice o composto) dei verbi indicati fra parentesi.

- Scusi, dottore, \_\_\_\_\_ consigliarmi una cura per il mal di testa? (potere)
- Sono la signora Zanetti. \_\_\_\_\_ parlare con il pediatra. (volere)
- Ti consiglio di andare subito dal medico: a quest'ora \_\_\_\_\_ essere in ambulatorio. (dovere)
- Purtroppo non posso spendere, altrimenti \_\_\_\_\_ una cura termale a Ischia. (fare)
- Gianni \_\_\_\_\_ fare un controllo, ma al day-hospital non c'è posto. (volere)
- Carla \_\_\_\_\_ uscire oggi dalla clinica, invece l'hanno trattenuta ancora. (dovere)
- I medici hanno assicurato che Ugo \_\_\_\_\_ in poco tempo. (guarire)
- Sapevo che Luisa non \_\_\_\_\_ la cura. (continuare)
- Secondo me, tu \_\_\_\_\_ perdere un po' di chili. (dovere)
- Guarda, \_\_\_\_\_ la visita del medico, ma devo proprio andare. (aspettare)

### ▶ plurali irregolari

a) nomi in *-cia* e *-gia*

la camicia	le camicie	la farmacia	le farmacie	la provincia	le province
la valigia	le valigie	l'allergia	le allergie	la spiaggia	le spiagge

- Al plurale
  - se la "c" e la "g" sono precedute da consonante, la "i" cade;
  - se però la "i" è tonica, resta al plurale in ogni caso.

b) nomi maschili in *-o* che al plurale diventano femminili e terminano in *-a*

il	paio centinaio migliaio dito braccio	→	le	paia centinaia migliaia dita braccia	ma	l'uomo	→	gli uomini
----	--	---	----	--	----	--------	---	------------

c) nomi invariabili

- alcuni nomi maschili in *-a*

il cinema	i cinema
il vaglia	i vaglia
- alcuni nomi femminili in *-o*

la radio	le radio
l'auto	le auto
la foto	le foto

ma

la mano	le mani
---------	---------
- i nomi in *-i* e *-ie*

l'analisi	le analisi
la diagnosi	le diagnosi
la serie	le serie

4. i nomi che terminano con vocale accentata

il caffè la città	i caffè le città
----------------------	---------------------

5. i nomi che terminano per consonante

il film il bar lo sport	i film i bar gli sport
-------------------------------	------------------------------

27 • Completate le frasi secondo il senso.

- All'interno dell'ospedale c'è un \_\_\_\_\_ fornitissimo.
- Prima dell'operazione devo fare alcune \_\_\_\_\_ cliniche.
- In tutte le \_\_\_\_\_ puoi acquistare sia le medicine sia i cosmetici.
- Alla TV hanno dato una \_\_\_\_\_ di film di Fellini.
- L'Umbria è una regione piccola e ha solo due \_\_\_\_\_.
- Devo assolutamente comprare un \_\_\_\_\_ di jeans nuovi.
- Mi fanno male le \_\_\_\_\_ della mano destra.
- I medici non hanno ancora fatto una \_\_\_\_\_ precisa.
- Il dottore dice che dovresti fare un po' di \_\_\_\_\_, per esempio il nuoto.
- All'interno dell'ospedale non possono circolare le \_\_\_\_\_ private.
- Il bagagliaio della mia macchina può contenere quattro \_\_\_\_\_.
- Lungo le coste dell'Adriatico ci sono delle \_\_\_\_\_ bellissime.

### ► formazione dei nomi femminili

a) maschile in *-e*,  
femminile in *-a*

signore padrone infermiere cameriere	signora padrona infermiera cameriera
---	---

b) maschile in *-tore*,  
femminile in *-trice*

attore scrittore lettore	attrice scrittrice lettrice
--------------------------------	-----------------------------------

c) maschile in *-e*,  
femminile in *-essa*

studente dottore professore	studentessa dottoressa professoressa
-----------------------------------	--

d) nomi che hanno un'unica forma per il maschile e il femminile:

singolare

il parente il cantante l'insegnante	la parente la cantante l'insegnante
il pianista il pediatra il collega	la pianista la pediatra la collega

ma

plurale

i parenti i cantanti gli insegnanti	le parenti le cantanti le insegnanti
i pianisti i pediatri i colleghi	le pianiste le pediatre le colleghe

nomi indipendenti

padre papà marito fratello genero uomo celibe	madre mamma moglie sorella nuora donna nubile
---	---

28 • Completate le seguenti frasi secondo il senso.

- Per pagarsi gli studi Adele lavora come \_\_\_\_\_ in una pizzeria.
- Agatha Christie è una celebre \_\_\_\_\_ di romanzi polizieschi.
- Da giovane la signora Martini faceva la \_\_\_\_\_ in una clinica privata.
- Serena è una \_\_\_\_\_ del secondo anno di Medicina.
- Il signor Carli è un \_\_\_\_\_ di lavoro di Roberto.
- Tanti \_\_\_\_\_ sono maschilisti e non rispettano le donne.
- La dottoressa Marini è \_\_\_\_\_ d'italiano in una università tedesca.
- Il professor Nardi è un \_\_\_\_\_ di matematica.

## DITELO IN ITALIANO

### ▶ ascoltare



- 29 • Una paziente, la signorina Daniela Scotti, sta parlando con un medico dei suoi problemi di salute. Ascoltate la conversazione (non cercate di capire ogni parola) e scrivete le parti del corpo che vengono nominate.




---



---



- 30 • Riascoltate la cassetta e individuate, per ogni sintomo, le domande che fa il medico per capire la causa.

dolore allo stomaco

---

mal di testa

---



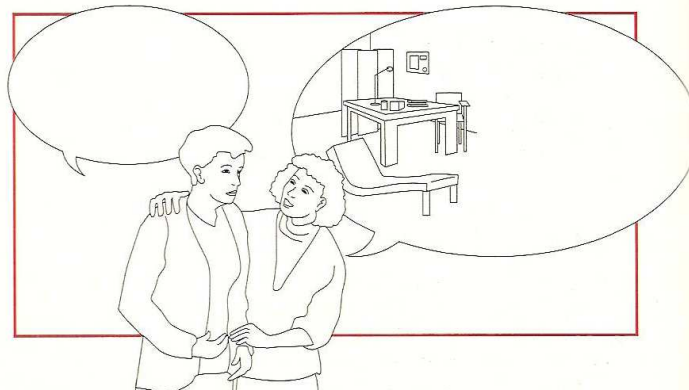
---

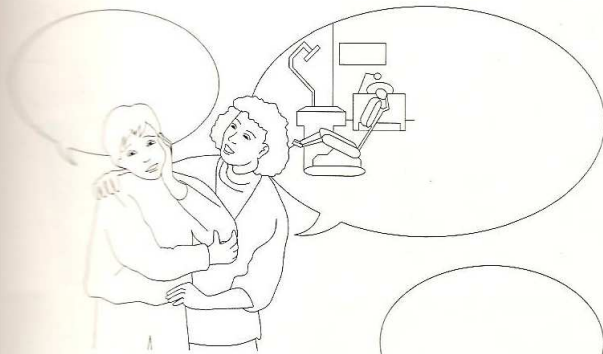
### ▶ scrivere

- 31 • Osservate le immagini e completate i dialoghi come nel modello: il primo personaggio parla dei suoi disturbi, il secondo personaggio replica con consigli e commenti appropriati.

**A** Oggi ho un mal di stomaco terribile!

**B** Potresti andare dal medico. Riceve dalle 2 alle 4 del pomeriggio.



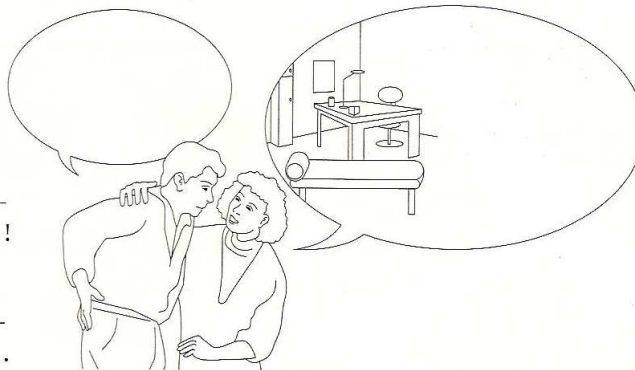


1. A \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ !

B \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ .

2. A \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ !

B \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ .



**▶ parlare**

32 • Lavorando in coppia (A e B), dramatizzate le seguenti situazioni.

**Situazione 1**

**Studente A** Lei sta parlando con un medico. Dica quali sintomi ha.

**Studente B** Lei è il medico. Chieda allo studente A da quanto tempo ha quei disturbi. Faccia poi altre domande per capire meglio di che si tratta.

**Situazione 2**

**Studente A** Una persona della Sua famiglia sta male e Lei telefona al medico. Gli spieghi perché lo sta chiamando e gli chieda quando potrebbe passare.

**Studente B** Lei è il medico. Dica perché non può andare subito e quando pensa di passare.

33 • Rispondete alle seguenti domande personali.

1. Lei sta male spesso?
2. Quali disturbi ha in questo periodo?
3. Di solito prende medicine?
4. Nel Suo paese si paga molto per una visita medica?
5. Le piacerebbe fare il medico? Perché?

34 • Domandate al vostro compagno di banco

1. quando è stato l'ultima volta dal medico
2. per quale motivo si è fatto visitare
3. se continua ad avere gli stessi disturbi
4. se da bambino è stato malato spesso
5. se ha mai avuto qualche allergia

## ALLA SCOPERTA...

### ► ... del sistema sanitario

35 • Leggete attentamente il seguente testo.



**I**n Italia l'assistenza sanitaria è a gestione pubblica. Tutti i cittadini hanno una carta sanitaria, provvista di un codice individuale, che dà diritto all'assistenza di un medico di base, il quale visita gratuitamente gli assistiti e prescrive medicine, visite specialistiche, esami diagnostici e ricoveri ospedalieri.

Il Servizio Sanitario Nazionale (SSN), nato nel 1978 con lo scopo di fornire assistenza medica gratuita alla totalità dei cittadini, ha incontrato enormi difficoltà a causa dei costi eccessivi. Ciò ha portato all'introduzione di quote a carico degli assistiti - chiamate *ticket* - su farmaci e analisi, il cui importo può arrivare fino al 50% del loro costo.

Dal pagamento del ticket sono esonerati i cittadini con reddito minimo.

I lavoratori dipendenti con reddito medio-alto pagano il *ticket* in aggiunta al contributo fisso mensile che viene trattenuto dal loro stipendio. I ricoveri in ospedale sono a carico del SSN e gli assistiti sono tenuti a pagare solo le spese extra, come la degenza in camera singola.

I cittadini degli altri paesi dell'Unione Europea che soggiornano in Italia hanno diritto all'assistenza medica gratuita, a condizione che siano forniti di un apposito modulo, il modello E 111, che attesta la loro iscrizione al servizio sanitario nazionale del paese di origine.

L'assistenza medica è garantita anche agli extracomunitari, purché abbiano un regolare permesso di soggiorno.

36 • Cercate di capire il senso delle seguenti espressioni.

1. L'assistenza sanitaria è a *gestione pubblica*

\_\_\_\_\_

2. *reddito* medio-alto

\_\_\_\_\_

3. *trattenuto dal loro stipendio*

\_\_\_\_\_

4. gli assistiti sono *tenuti a pagare*

\_\_\_\_\_

5. la *degenza* in camera singola

\_\_\_\_\_

6. a condizione che *siano forniti di...*

\_\_\_\_\_

37 • Rileggete attentamente il testo e dite poi

1. quali sono le principali differenze fra il sistema sanitario italiano e quello del vostro paese
2. a quali condizioni i servizi medici sarebbero garantiti in Italia a un cittadino del vostro paese
3. quali servizi sarebbero gratuiti per un cittadino straniero nel vostro paese.

## FACCIAMO IL PUNTO

### ► comprensione orale



- 1 • Il signor Melzi sta parlando con il medico di fiducia. Ascoltate attentamente la conversazione (non cercate di capire ogni parola), poi completate la scheda con i dati corretti.



*Sig. Melzi* \_\_\_\_\_

età \_\_\_\_\_

statura \_\_\_\_\_

peso \_\_\_\_\_



- 2 • Riascoltate la cassetta e scrivete NO accanto ai cibi proibiti e SI accanto ai cibi permessi dal medico.

pane \_\_\_\_\_

verdura \_\_\_\_\_

cognac \_\_\_\_\_

pasta \_\_\_\_\_

frutta \_\_\_\_\_

pollo \_\_\_\_\_

dolci \_\_\_\_\_

vino \_\_\_\_\_

latte \_\_\_\_\_

carne \_\_\_\_\_

burro \_\_\_\_\_

pesce \_\_\_\_\_

olio \_\_\_\_\_

► **comprensione scritta**

3 • Leggete il testo seguente e dite poi

1. quali sono i sette sintomi della sindrome di cui si parla
2. perché non è facile riconoscerla
3. che cosa potrebbe servire per fare una diagnosi esatta

**Quando la stanchezza diventa malattia**

*La sindrome da stanchezza cronica è un raro insieme di sintomi simili a quelli dell'influenza. Riconoscere questa malattia non è semplice, perché i suoi sintomi possono essere scambiati con quelli di altre affezioni, come l'anemia o le malattie polmonari o cardiache. Compaiono all'improvviso mal di gola, febbre, debolezza muscolare. È, insomma una stanchezza senza motivo, con frequenti mali di testa associati a dolori delle braccia e delle gambe, disturbi del sonno e cambiamenti di umore.*

*Sulle cause di tale sindrome, per ora, si avanzano soltanto ipotesi. Di conseguenza, anche le possibilità di cura sono ancora molto ridotte. Uno strumento prezioso per la diagnosi potrebbe essere un test specifico, messo a punto a San Francisco, che, se risulterà efficace, potrà servire a fare chiarezza sui molti punti oscuri di questa sindrome.*

► **produzione orale**

4 • Ecco le risposte: fate le domande!

1. \_\_\_\_\_  
Ha detto che sarebbe venuto alle sette.
2. \_\_\_\_\_  
Attenda un attimo: glielo passo subito.
3. \_\_\_\_\_  
Poca. Ho trentasette e tre.
4. \_\_\_\_\_  
Sì, infatti ho delle macchie rosse sulle braccia e sulle mani.

► **produzione scritta**

5 • Combinare in modo appropriato le parole della colonna A con quelle della colonna B.

- | A  | B                                |
|--|----------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> A quest'ora tuo fratello   | a. che sarebbero venuti stasera. |
| 2. <input type="checkbox"/> Mia moglie ha detto        | b. ma la farmacia era chiusa.    |
| 3. <input type="checkbox"/> Avrei comprato le medicine | c. che avrebbe fatto una dieta.  |
| 4. <input type="checkbox"/> Dai sintomi                | d. sembrerebbe l'influenza.      |
| 5. <input type="checkbox"/> Mi hanno assicurato        | e. dovrebbe essere arrivato.     |

Figura 4 – Capítulo 19 do Manual *Uno*





# UNITÀ 19

## Come si chiama quella cosa che si usa per lavarsi i denti?

**1** Guarda le descrizioni di questi oggetti con l'aiuto del tuo insegnante. A che oggetto corrisponde ognuna?



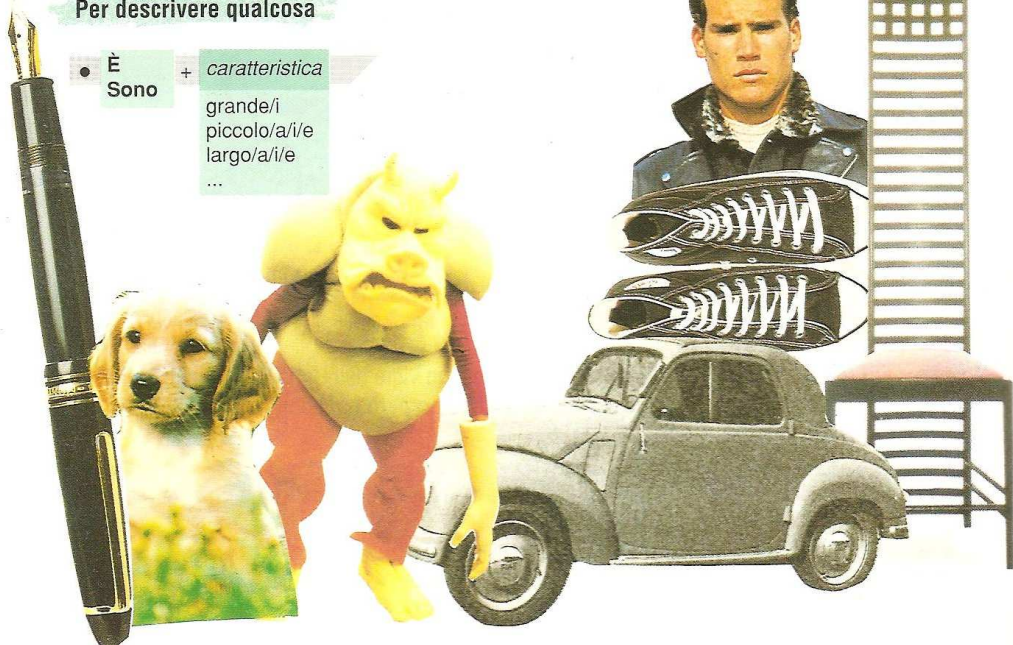
- |                              |                      |
|------------------------------|----------------------|
| 1. Piccolo, leggero, pratico | 5. Lunga, stretta    |
| 2. Grande, sportiva, nuova   | 6. Vecchia, brutta   |
| 3. Corta, stretta, bella     | 7. Elegante, moderno |
| 4. Antica, pesante           |                      |

**2** Ora descrivi tu queste altre foto insieme ai tuoi compagni.



### Per descrivere qualcosa

• **È** + *caratteristica*  
**Sono** + grande/i  
 piccolo/a/i/e  
 largo/a/i/e  
 ...



**3** Guarda questo.

## Per chiedere a qualcuno di descrivere qualcosa

- Com'è ?  
Come sono

Di solito quando chiediamo a qualcuno di descrivere un oggetto sappiamo già di che oggetto si tratta perché ne stiamo parlando, e non ne ripetiamo il nome. Spesso introduciamo la domanda con **e**.



- Sai cosa mi ha regalato Anna per il mio compleanno?... Un impianto stereo.
- Ma davvero!?! E com'è?
- È stupendo... Ha anche il compact...

Ai punti 1 e 2 di quest'unità hai già imparato a descrivere degli oggetti in modo semplice... Ma quando descriviamo le cose, non ci limitiamo quasi mai a esprimere caratteristiche oggettive. Diamo quasi sempre un nostro giudizio personale. Ecco come.

## Per descrivere un oggetto

Per presentare caratteristiche che ci sembrano positive, neutre o negative



Ti ricordi di **mi piace/mi piacciono**? **Mi sembra** funziona nello stesso modo.

La camicia                      *singolare*                      • **Mi sembra** bella.

I pantaloni                      *plurale*                      • **Mi sembrano** belli.



- Ieri siamo andati a pranzo da Walter e Costanza.
- Ah... E com'è la casa?
- Bellissima... E' molto grande... E per essere al primo piano, mi sembra anche luminosa...
- Guarda questi quadri. Ti piacciono?
- Sì , mi sembrano molto belli.

# UNITÀ 19



Per presentare caratteristiche che ci sembrano negative usiamo inoltre

• Ø E'/Sono Mi sembra/sembrano ...	+	un po' (+ troppo) troppo	+	caratteristica grande/i leggero/a/i/e ...	?
---	---	-----------------------------	---	--	---

Ti ricordi dell'Unità 16? Un po' e troppo presentano qualsiasi caratteristica come negativa.

- Com'è?
- E' un po' grande, e comunque, mi sembra troppo bello.  
Non gli voglio fare un regalo così bello.

A volte, per presentare in modo meno diretto una caratteristica negativa, usiamo queste espressioni:

• Non Ø è/sono mi sembra/sembrano ...	+	molto	+	caratteristica considerata positiva bello/a/i/e carino/a/i/e ...
--	---	-------	---	---

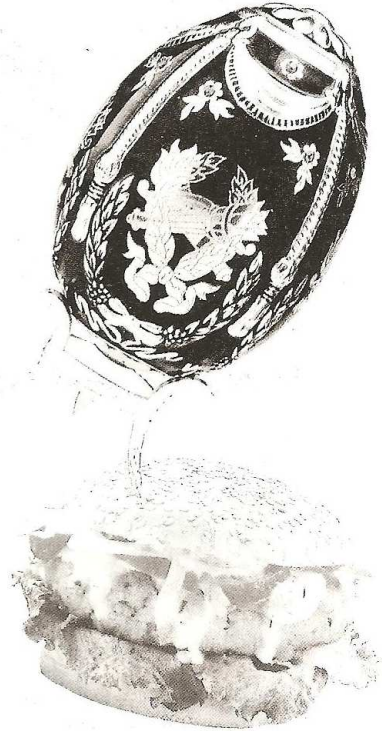


- Guarda che bel divano! E' proprio quello che ci vuole per noi.
- Sì, ma non mi sembra molto comodo. E poi lo trovo un po' caro.

## UNITÀ 19

4

Ascolta i dialoghi. A quali fotografie si riferiscono?



5

Guarda questi oggetti insieme a un tuo compagno. Vi piacciono? Cosa ve ne pare? Parlatene.



centocinquantuno 151

# UNITÀ 19

## 6 Come ti piacciono o non ti piacciono queste cose?



le camicie  
gli orologi  
le moto

i pantaloni  
le valige  
le scarpe

i maglioni  
i quadri  
i mobili

le gonne  
le automobili  
le case



- A me piacciono le camicie a righe.
- A me no, io preferisco quelle a tinta unita.
- E le scarpe, come ti piacciono?
- Con i tacchi, nere, eleganti.

### Altra caratteristiche degli oggetti

di + **materiale**

stoffa  
lana  
cotone  
legno  
metallo  
oro  
vetro  
carta  
plastica  
...

a +

righe  
quadri  
tinta unita  
pois



## 7 E ora guarda cosa puoi dire per parlare di libri e film.

### Quando parliamo dei libri e dei film

libri

un romanzo  
un racconto  
...

un libro  
un film  
un romanzo  
...

poliziesco  
giallo  
d'avventura  
di fantascienza  
storico  
d'amore  
...

un libro (che parla) di + **argomento**

storia  
filosofia  
poesia  
...



Come sono i libri e i film che preferisci? Parlane con i tuoi compagni.



- A me piacciono molto i gialli.
- A me no. Preferisco i libri e i film d'avventura.
- ▲ A me, invece, piacciono i film psicologici.
- △ Io preferisco i libri e i film che parlano di storia.



# UNITÀ 19

9 Ascolta il dialogo.



Ora ascoltalo di nuovo e segna le informazioni esatte.

- Anna e la sua amica sono andate insieme a fare spese
- Anna ha comprato una giacca marrone
- Anna aveva una gonna marrone
- Anna ha comprato una camicia rossa
- Anna ha comprato una camicia a righe
- Anna ha comprato un paio di scarpe basse
- Anna ha pagato le scarpe 25.000 lire
- L'amica di Anna vuole comprare un paio di scarpe con i tacchi.
- L'amica di Anna ha visto un film bellissimo

10 Guarda questo.

## Per parlare della proprietà

• Di chi è sono + questo  
il libro  
quelle fotografie  
...

◦ Ø  
È  
Sono

di + nome

Barbara  
Riccardo  
...

possessivo

mio/mia/miei/mie  
tuo/tua/tuoi/tue  
...

## Per situare rispetto alle persone: i possessivi

	singolare		plurale	
	maschile	femminile	maschile	femminile
io	<b>mio</b>	<b>mia</b>	<b>miei</b>	<b>mie</b>
tu	<b>tuo</b>	<b>tua</b>	<b>tuoi</b>	<b>tue</b>
lui/lei	<b>suo</b>	<b>sua</b>	<b>suoi</b>	<b>sue</b>
noi	<b>nostro</b>	<b>nostra</b>	<b>nostri</b>	<b>nostre</b>
voi	<b>vostro</b>	<b>vostra</b>	<b>vostri</b>	<b>vostre</b>
loro	<b>loro</b>	<b>loro</b>	<b>loro</b>	<b>loro</b>

I possessivi concordano con l'oggetto che situano rispetto a una persona o cosa, e non con la persona o cosa rispetto alla quale lo situano.



il libro di Anna	→	il suo libro
il libro di Gianni	→	il suo libro
la casa di Anna	→	la sua casa
la casa di Gianni	→	la sua casa

Generalmente in italiano i possessivi sono preceduti dall'articolo. Fanno eccezione i sostantivi che indicano parentela al singolare.



<b>mia</b> madre	→	<b>i miei</b> genitori
<b>mia</b> sorella	→	<b>le mie</b> sorelle
<b>mio</b> nonno	→	<b>i miei</b> nonni

**11**



Giochiamo? Osserva come sono vestiti i tuoi compagni e che oggetti hanno addosso. Poi dividete la classe in due gruppi e fate uscire dalla classe una persona per gruppo. Tutti quelli che rimangono mettono sul tavolo un loro oggetto o indumento (una penna, un maglione, un orologio, ...). A questo punto fate rientrare quelli che erano usciti, e domandategli di chi sono gli oggetti sul tavolo. Vediamo chi ha più memoria. Poi ripetete il gioco facendo uscire altri compagni.



- Di chi è questo?
- Mmm... di Maria.
- No, hai sbagliato.
- Ah! E' di Peter!
- Bravo!

**12**



Un altro gioco. Pensa a un oggetto. I tuoi compagni ti fanno a turno domande di ogni genere per cercare di indovinare che cos'è.



- Dov'è di solito?
- Generalmente in casa.
- ▲ Tu ce l'hai?
- Sì.
- ▲ Dove lo tieni?
- In camera mia, su un tavolo, davanti al letto.
- ▲ Com'è?
- Abbastanza piccolo. A forma di cubo.
- △ Di che colore è?
- Può essere di molti colori. Il mio è nero.
- ▲ Di che materiale è fatto?
- Di plastica e vetro. E ha anche delle parti di metallo.
- A cosa serve?
- Per guardare cose che sono lontano.
- Il binocolo!
- No. Non è il binocolo.
- Quando lo usi?
- Di solito la sera.
- ▲ E' il televisore?
- Sì!

**13**



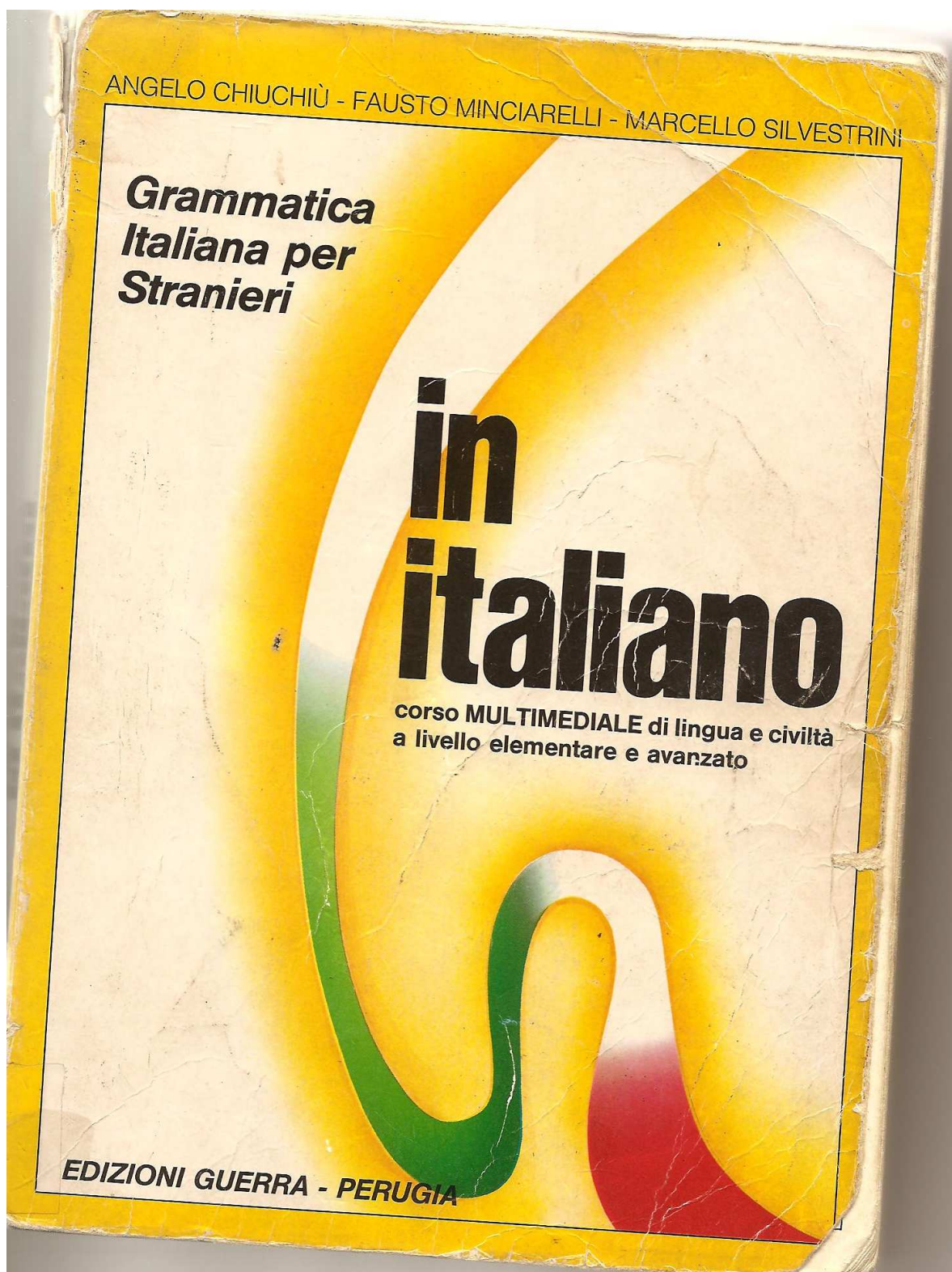
Continuiamo a fare esercizio con le doppie. In questa unità rivediamo i suoni /m/ e /n/. Ascolta le parole dei due gruppi, e dì quali contengono una doppia consonante.

Ascolta di nuovo le stesse parole e scrivile.

Ora leggi ad alta voce le parole che hai scritto.



Figura 5 – Capítulo 9 do Manual *In Italiano*



INDICATIVO: IMPERFETTO E TRAPASSATO PROSSIMO

# un giallo in tv



181  
centottantuno

Giorgio, appassionato di gialli, racconta a Paolo l'ultimo film poliziesco che ha visto, la sera prima, alla TV.

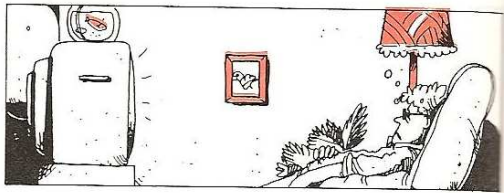


*Paolo:*  
Sei uscito ieri sera, Giorgio?

*Giorgio:*  
No, Paolo, non sono uscito, perché non *avevo* voglia: *ero* molto stanco.

*Paolo:*  
Che cosa hai fatto a casa?

*Giorgio:*  
Ho visto un bel film alla televisione.



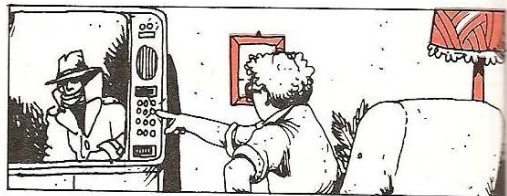
*Paolo:*  
Che film hai visto?

*Giorgio:*  
Un film poliziesco.

*Paolo:*  
Ah, vado pazzo per i gialli. Qual *era* il titolo e chi *era* il regista del film?

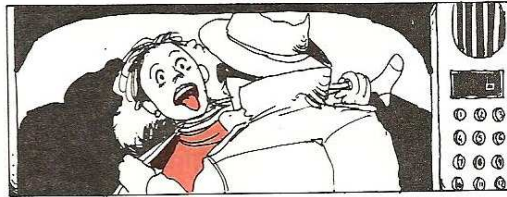


*Giorgio:*  
Non lo so, perché quando ho acceso il televisore, il film *era* già *cominciato* e la polizia *cercava* un assassino che *andava* in giro di notte ad uccidere donne giovani e belle.



Paolo:  
E come le *uccideva*?

Giorgio:  
Le *uccideva* con una calza di seta  
che *stringeva* intorno al loro collo.  
Quando ho cominciato a vedere il  
film ne *aveva* già *uccise* tre con  
questo sistema.



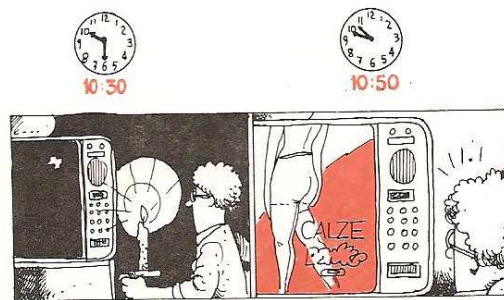
Paolo:  
Come è finito il film? Chi *era*  
l'assassino? La polizia è riuscita a  
scoprirlo?

Giorgio:  
Non lo so. È un mistero.



Paolo:  
Perché è un mistero?

Giorgio:  
Perché alle dieci e mezza è andata  
via la luce e quando è ritornata, dopo  
circa un quarto d'ora, il film *era* già  
*finito* e sullo schermo c'*era* la  
pubblicità delle calze da donna ...  
"Mistero".



## 1. Scelta multipla

- |  |  |
|--|--|
| 1. Giorgio è appassionato di                     | <input type="checkbox"/> gialli<br><input type="checkbox"/> cavalli<br><input type="checkbox"/> sport                              |
| 2. Giorgio non è uscito perché non aveva         | <input type="checkbox"/> tempo<br><input type="checkbox"/> la macchina<br><input type="checkbox"/> voglia                          |
| 3. Giorgio era molto                             | <input type="checkbox"/> stanco<br><input type="checkbox"/> malato<br><input type="checkbox"/> preoccupato                         |
| 4. Alla TV ha visto un film                      | <input type="checkbox"/> western<br><input type="checkbox"/> d'avventura<br><input type="checkbox"/> poliziesco                    |
| 5. Quando ha acceso il televisore il film        | <input type="checkbox"/> era già cominciato<br><input type="checkbox"/> era già finito<br><input type="checkbox"/> era già a metà  |
| 6. L'assassino uccideva le sue vittime           | <input type="checkbox"/> di sera<br><input type="checkbox"/> di notte<br><input type="checkbox"/> di mattina                       |
| 7. L'assassino uccideva donne                    | <input type="checkbox"/> giovani e brutte<br><input type="checkbox"/> vecchie e brutte<br><input type="checkbox"/> giovani e belle |
| 8. Alle dieci e trenta è                         | <input type="checkbox"/> mancata l'acqua<br><input type="checkbox"/> mancata la luce<br><input type="checkbox"/> mancato il gas    |
| 9. Sullo schermo c'era la pubblicità delle calze | <input type="checkbox"/> da uomo<br><input type="checkbox"/> da bambino<br><input type="checkbox"/> da donna                       |

184

centottantaquattro

## 2. Questionario

- |   |   |
|---|---|
| 1. Perché Giorgio non aveva voglia di uscire ieri sera? | 7. Perché Giorgio non sa come è finito il film?       |
| 2. Che film ha visto alla TV?                           | 8. Che cosa è successo alle dieci e trenta?           |
| 3. Perché non sa il titolo del film?                    | 9. Quando è tornata la luce, sullo schermo che c'era? |
| 4. Chi cercava la polizia?                              | 10. Che cosa presentava la pubblicità?                |
| 5. Che cosa faceva, di notte, l'assassino?              |   |
| 6. Come uccideva le sue vittime?                        |   |

3. Rispondere

1. Ora sei qui, ma dove eri poco fa?  
(*al bar*) — Poco fa ero al bar.
2. Oggi sei a lezione, ma dove eri ieri? (*a casa*) \_\_\_\_\_
3. In questo momento sei a scuola, ma dove eri un'ora fa? (*per strada*) \_\_\_\_\_
4. Adesso sei in Italia, ma dove eri l'anno passato? (*in Francia*) \_\_\_\_\_
5. Ora siete qui, ma dove eravate poco fa? (*al bar*) — Poco fa eravamo al bar.
6. Oggi siete a lezione, ma dove eravate ieri? (*a casa*) \_\_\_\_\_
7. In questo momento siete a scuola, ma dove eravate un'ora fa? (*per strada*) \_\_\_\_\_
8. Adesso siete in Italia, ma dove eravate l'anno passato? (*in Francia*) \_\_\_\_\_

4. Rispondere

1. Perché non sei uscito?  
(*non avere voglia*) — Non sono uscito perché non avevo voglia.
2. Perché non hai mangiato?  
(*non avere fame*) \_\_\_\_\_
3. Perché non hai dormito?  
(*non avere sonno*) \_\_\_\_\_
4. Perché non sei venuto?  
(*non avere tempo*) \_\_\_\_\_
5. Perché non siete partiti?  
(*non avere la macchina*) — Non siamo partiti perché non avevamo la macchina.
6. Perché non avete messo il cappotto? (*non avere freddo*) \_\_\_\_\_
7. Perché non avete scritto a Giorgio? (*non avere l'indirizzo*) \_\_\_\_\_
8. Perché non avete telefonato a Paolo? (*non avere il numero*) \_\_\_\_\_



## 5. Trasformare

1. Non ha scritto perché non aveva l'indirizzo. — Non hanno scritto perché non avevano l'indirizzo.
2. Non ha mangiato perché non aveva fame. \_\_\_\_\_
3. Non ha comprato niente perché non aveva soldi. \_\_\_\_\_
4. Non ha guardato la TV perché aveva sonno. \_\_\_\_\_
5. Non è andato a dormire perché non aveva sonno. — Non sono andati a dormire perché non avevano sonno.
6. Non è uscito perché non aveva tempo. \_\_\_\_\_
7. Non si è fermato perché aveva fretta. \_\_\_\_\_
8. Non ha aspettato perché aveva un appuntamento. \_\_\_\_\_

186

centottantasei

## 6. Rispondere

1. Dove andavi quando ti ho incontrato? (*andare a fare la spesa*) — Andavo a fare la spesa.
2. Che cosa facevi quando ti ho telefonato? (*preparare un caffè*) \_\_\_\_\_
3. Che cosa facevi quando sono entrato? (*scrivere una lettera*) \_\_\_\_\_
4. Che cosa facevi quando è arrivato il professore? (*studiare i pronomi*) \_\_\_\_\_
5. Con chi parlavi quando ti ho visto al centro? (*parlare con il padrone di casa*) \_\_\_\_\_
6. Che cosa facevi quando è cominciata la lezione? (*prendere un cappuccino al bar*) \_\_\_\_\_
7. Che cosa cercavi quando ti sei alzato? (*cercare il dizionario*) \_\_\_\_\_
8. Che cosa sognavi quando ti ho svegliato? (*sognare di fare un viaggio*) \_\_\_\_\_

## 7. Rispondere

1. A che cosa pensavi quando rispondevi alla mia domanda? (*pensare all'esame*) — Pensavo all'esame.
2. Con chi parlavi mentre aspettavi l'autobus? (*parlare con un compagno di scuola*) \_\_\_\_\_
3. Che cosa cantavi mentre ti vestivi? (*cantare una vecchia canzone americana*) \_\_\_\_\_
4. Che cosa leggevi mentre sentivi la radio? (*leggere un giallo*) \_\_\_\_\_
5. Che cosa facevi mentre il professore spiegava? (*sognare ad occhi aperti*) \_\_\_\_\_
6. Che cosa facevi mentre io studiavo? (*preparare il pranzo*) \_\_\_\_\_
7. A chi telefonavi mentre ero a tavola? (*telefonare al medico*) \_\_\_\_\_
8. Dove andavi mentre pioveva? (*andare dal fioraio*) \_\_\_\_\_

187

centottantasette

## 8. Rispondere

1. Dove mangiavi quando eri al mare? (*in pensione*) — Mangiavo in pensione.
2. Dove abitavi quando eri a Parigi? (*da un amico*) \_\_\_\_\_
3. A che ora ti alzavi quando eri in vacanza? (*alle dodici*) \_\_\_\_\_
4. Dove passavi le vacanze quando eri bambino? (*in montagna*) \_\_\_\_\_
5. Con chi trascorrevi il tempo quando frequentavi l'università? (*con gli amici*) \_\_\_\_\_
6. Chi ti curava quando stavi male? (*un noto specialista*) \_\_\_\_\_
7. Quale lingua straniera studiavi quando eri alla scuola media? (*il francese*) \_\_\_\_\_
8. Quale sport praticavi quando eri nel tuo paese? (*il tennis*) \_\_\_\_\_



**9. Trasformare**

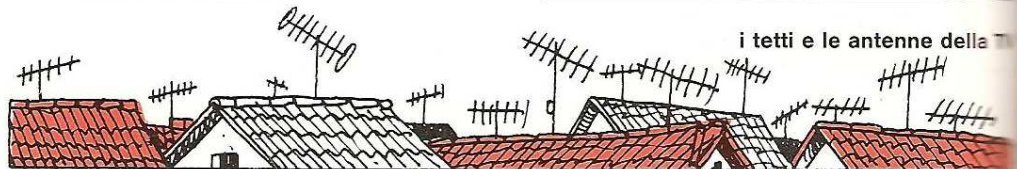
- |  |  |
|--|--|
| 1. Quando sono arrivato qui non conoscevo nessuno.                 | — Quando siamo arrivati qui non conoscevamo nessuno. |
| 2. Quando ho cominciato il corso non sapevo una parola d'italiano. | _____  |
| 3. Non ho comprato quella cravatta perché costava troppo.          | _____  |
| 4. Quando ho visto lo studente sembrava soddisfatto.               | _____  |
| 5. Non sono uscito perché dovevo studiare.                         | — Non siamo usciti perché dovevamo studiare.         |
| 6. Non ti ho aiutato perché non potevo.                            | _____  |
| 7. Non sono venuto a trovarti perché non stavo in città.           | _____  |
| 8. Non ho sentito suonare il telefono perché ero in giardino.      | _____  |

188

centottantotto

**10. Trasformare**

- |   |   |
|---|---|
| 1. Vado a letto perché sono stanco morto.                 | — Sono andato a letto, perché ero stanco morto. |
| 2. Non esco perché non ho voglia.                         | _____   |
| 3. Accendo la TV perché voglio vedere un giallo.          | _____   |
| 4. Ascolto la radio perché c'è un programma interessante. | _____   |
| 5. Non aspetto perché devo partire.                       | _____   |
| 6. Non aspetto perché ho un appuntamento.                 | _____   |
| 7. Non spedisco la lettera perché non ho un francobollo.  | _____   |
| 8. Prendo una aspirina perché mi fa male la testa.        | _____   |



## 11. Completare

1. Sono rimasto a casa, perché stavo male. (*stare*)
2. Sono uscito, perché \_\_\_\_\_ fare una passeggiata. (*volere*)
3. Non ho aspettato ancora, perché \_\_\_\_\_ tornare in fretta a casa. (*dovere*)
4. Non ho comprato la macchina, perché non \_\_\_\_\_ spendere tanto denaro. (*potere*)
5. Non ho risposto al telefono, perché non \_\_\_\_\_ in casa. (*essere*)
6. Non ho mangiato, perché non \_\_\_\_\_ fame. (*avere*)
7. Ho aperto la finestra, perché \_\_\_\_\_ caldo. (*avere*)
8. Ho riposato un po', perché \_\_\_\_\_ stanco. (*essere*)



annunciatrice

189

centottantanove

## 12. Trasformare al passato e trapassato

1. Ho fame, mangio la bistecca ai ferri che ha preparato mia moglie. — Avevo fame, ho mangiato la bistecca ai ferri che aveva preparato mia moglie.
2. Sono libero, leggo il libro che ho comprato da tempo. \_\_\_\_\_
3. Ho tempo, rispondo alla lettera che ho ricevuto da qualche settimana. \_\_\_\_\_
4. Sto male, prendo le medicine che ho portato dal mio paese. \_\_\_\_\_
5. Fa brutto tempo, non esco e studio la lezione che il professore ha spiegato. \_\_\_\_\_
6. Sono al bar, saluto lo studente che ho conosciuto a Firenze. \_\_\_\_\_
7. Sono con amici, guardo le foto che ho fatto al mare. \_\_\_\_\_
8. Sono in classe, correggo gli esercizi che ho assegnato da qualche giorno. \_\_\_\_\_

**13. Completare** (con l'imperfetto)

1. Ieri sera non sono uscito, perché non \_\_\_\_\_ voglia:  
\_\_\_\_\_ molto stanco.
2. Ah, vado pazzo per i gialli. Qual \_\_\_\_\_ il titolo e chi \_\_\_\_\_ il regista del film?
3. Non lo so, perché quando ho acceso il televisore, il film era già cominciato e la polizia \_\_\_\_\_ un assassino che \_\_\_\_\_ in giro di notte ad uccidere donne giovani e belle.
4. E come le \_\_\_\_\_ ?
5. Le \_\_\_\_\_ con una calza di seta che \_\_\_\_\_ intorno al loro collo.
6. Come è finito il film? Chi \_\_\_\_\_ l'assassino? La polizia è riuscita a scoprirlo?
7. Quando è ritornata la luce, dopo un quarto d'ora circa, il film era già finito e sullo schermo c'\_\_\_\_\_ la pubblicità.

190

centonovanta

**14. Completare** (con il trapassato)

1. Non so qual era il titolo, perché, quando ho acceso il televisore, il film \_\_\_\_\_ già \_\_\_\_\_ e la polizia cercava un assassino.
2. Quando ho cominciato a vedere il film, l'assassino ne \_\_\_\_\_ già \_\_\_\_\_ tre con questo sistema.
3. Alle dieci e mezza è andata via la luce e quando è ritornata, dopo circa un quarto d'ora, il film \_\_\_\_\_ già \_\_\_\_\_ e sullo schermo c'era la pubblicità.

**15. Completare** (con il passato prossimo)

1. Giorgio, appassionato di gialli, racconta a Paolo l'ultimo film poliziesco che \_\_\_\_\_, la sera prima, alla TV.
2. \_\_\_\_\_ ieri sera, Giorgio?
3. No, non \_\_\_\_\_, perché non avevo voglia: ero molto stanco.
4. Che cosa \_\_\_\_\_ a casa?
5. \_\_\_\_\_ un bel film alla televisione.
6. Che film \_\_\_\_\_ ?
7. Non so quale era il titolo, perché quando \_\_\_\_\_ il televisore il film era già cominciato.

8. Quando \_\_\_\_\_ a vedere il film ne aveva già uccise tre con questo sistema.
9. Come \_\_\_\_\_ il film? Chi era l'assassino? La polizia \_\_\_\_\_ a scoprirlo?
10. Alle dieci e mezza \_\_\_\_\_ via la luce e quando \_\_\_\_\_ dopo circa un quarto d'ora, il film era già finito.

#### 16. Completare (con le preposizioni)

1. Giorgio, appassionato \_\_\_\_\_ gialli, racconta \_\_\_\_\_ Paolo l'ultimo film poliziesco che ha visto, la sera prima, \_\_\_\_\_ TV.
2. Che cosa hai fatto \_\_\_\_\_ casa? - Ho visto un bel film \_\_\_\_\_ televisione.
3. Ah, vado pazzo \_\_\_\_\_ i gialli. Qual era il titolo e chi era il regista \_\_\_\_\_ film?
4. La polizia cercava un assassino che andava \_\_\_\_\_ giro \_\_\_\_\_ notte \_\_\_\_\_ uccidere donne giovani e belle.
5. Le uccideva \_\_\_\_\_ una calza \_\_\_\_\_ seta che stringeva intorno \_\_\_\_\_ loro collo.
6. Quando ho cominciato \_\_\_\_\_ vedere il film ne aveva già uccise tre \_\_\_\_\_ questo sistema.
7. Chi era l'assassino? La polizia è riuscita \_\_\_\_\_ scoprirlo?
8. È un mistero perché \_\_\_\_\_ dieci e mezza è andata via la luce, e quando è ritornata, dopo circa un quarto \_\_\_\_\_'ora, il film era già finito e \_\_\_\_\_ schermo c'era la pubblicità \_\_\_\_\_ calze \_\_\_\_\_ donna.

191

centonovantuno

#### 17. Completare (con gli articoli)

1. Giorgio, appassionato di gialli, racconta a Paolo \_\_\_\_\_'ultimo film poliziesco che ha visto, \_\_\_\_\_ sera prima, alla TV.
2. Ho visto \_\_\_\_\_ bel film alla televisione.
3. Ah, vado pazzo per \_\_\_\_\_ gialli. Qual era \_\_\_\_\_ titolo e chi era \_\_\_\_\_ regista del film?
4. Non lo so, perché quando ho acceso \_\_\_\_\_ televisore \_\_\_\_\_ film era già cominciato e \_\_\_\_\_ polizia cercava \_\_\_\_\_ assassino che andava in giro di notte ad uccidere donne giovani e belle.
5. Come è finito \_\_\_\_\_ film? Chi era \_\_\_\_\_'assassino? \_\_\_\_\_ polizia è riuscita a scoprirlo?
6. Non lo so. È \_\_\_\_\_ mistero.
7. Perché alle dieci e mezza è andata via \_\_\_\_\_ luce e quando è ritornata, dopo circa \_\_\_\_\_ quarto d'ora, \_\_\_\_\_ film era già finito e sullo schermo c'era \_\_\_\_\_ pubblicità.



### 18. Completare (con i pronomi)

1. Qual era il titolo e chi era il regista del film? – Non \_\_\_\_\_ so, perché quando ho acceso il televisore, il film era già cominciato.
2. La polizia cercava un assassino che andava in giro di notte ad uccidere donne giovani e belle. - E come \_\_\_\_\_ uccideva?
3. \_\_\_\_\_ uccideva con una calza di seta che stringeva intorno al loro collo.
4. Quando ho cominciato a vedere il film \_\_\_\_\_ aveva già uccise tre con questo sistema.
5. Come è finito il film? Chi era l'assassino? La polizia è riuscita a scoprir\_\_\_\_\_?
6. Non \_\_\_\_\_ so. È un mistero.

### 19. Riordinare le parole

1. di -a - film - ha - sera - TV. - appassionato - racconta - l'ultimo - che - la - alla - Giorgio, - gialli - Paolo - poliziesco - visto, - prima.

### 20. Riordinare le parti di frase

1. quando ho acceso - era già cominciato - cercava un assassino - ad uccidere - Non lo so, - perché - il televisore, - il film - e la polizia - che andava in giro di notte - donne giovani e belle.
2. è andata via la luce - dopo un quarto d'ora, - c'era la pubblicità delle calze da donna. - Perché alle dieci e mezza - e quando è ritornata, - e sullo schermo - il film era già finito.

### 21. Combinare domanda e risposta

- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| 1. Sei uscito ieri sera?      | – Le uccideva con una calza di seta.     |
| 2. Che cosa hai fatto a casa? | – Un film poliziesco.                    |
| 3. Che film hai visto?        | – Non lo so. È un mistero.               |
| 4. E come le uccideva?        | – Ho visto un bel film alla televisione. |
| 5. Chi era l'assassino?       | – No, Paolo, non sono uscito.            |

### 22. Fare la domanda

- |                                |                                      |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Giorgio ieri sera è uscito? | – No, non è uscito.                  |
| 2. _____ ?                     | – Perché era molto stanco.           |
| 3. _____ ?                     | – No, non sa chi era il regista.     |
| 4. _____ ?                     | – Cercava un assassino.              |
| 5. _____ ?                     | – Le uccideva con una calza di seta. |
| 6. _____ ?                     | – Ne aveva già uccise tre.           |
| 7. _____ ?                     | – È mancata alle dieci e trenta.     |
| 8. _____ ?                     | – C'era la pubblicità.               |

## SINTESI GRAMMATICALE

9

### INDICATIVO: IMPERFETTO

(ascoltare)	ascolta-	<b>-vo</b>	la radio	quando è entrata Lisa
(leggere)	legge-		il giornale	
(dormire)	dormi-	<b>-vi</b>	profondamente	
(fare)	face-	<b>-va</b>	il programma per stasera	
(dire)	dice-	<b>-vamo</b>	le solite cose	
(tradurre)	traduce-	<b>-vate</b>	la lettera in inglese	
(bere)	beve-	<b>-vano</b>	una birra	
(proporre)	propone-		di uscire	

### VERBO: ESSERE

<b>ero</b> <b>eri</b> <b>era</b> <b>eravamo</b> <b>eravate</b> <b>erano</b>	a casa in giardino	quando ha telefonato Luigi
--	-----------------------	----------------------------

193

centonovantatré

### INDICATIVO: TRAPASSATO PROSSIMO

Quando	ho acceso il televisore	il film <b>era cominciato</b> da alcuni minuti
	ho cominciato a vedere il film	l'assassino <b>aveva ucciso</b> già tre donne
	la luce è tornata	il film <b>era</b> già <b>finito</b> da un pezzo
	sono arrivati alla stazione	il treno <b>era partito</b> da poco
Ieri sera	eravamo stanche	perché <b>avevamo fatto</b> una lunga passeggiata nel pomeriggio
	non sono andati a vedere lo spettacolo	perché l' <b>avevano</b> già <b>visto</b> a Roma alcuni mesi prima



**TROPPO, MOLTO, PARECCHIO, TANTO, POCO** come AVERBI:

Modificano un verbo

Ho studiato	troppo
Abbiamo bevuto	parecchio
Avete mangiato	tanto
Lavorate	poco

Modificano un aggettivo

Questo vino	è	troppo	caldo
Questa birra		poco	fredda
Questi quadri	sono	parecchio/tanto	brutti
Queste bistecche		molto	dure

194

centonovantaquattro

Modificano un avverbio

Ti sei alzato	tanto troppo molto	tardi presto
È arrivato	poco parecchio	dopo prima

**TROPPO, MOLTO, PARECCHIO, TANTO, POCO** come AGGETTIVI:

Modificano un nome

Ha parecchi <b>i</b> soldi <b>i</b>
Legge troppi <b>i</b> romanzi <b>i</b> gialli <b>i</b>
Guadagna molto <b>o</b> denaro <b>o</b>
Fuma poch <b>e</b> sigarette <b>e</b>
Beve tant <b>a</b> acqua <b>a</b>

## BELLO e QUELLO

Ho comprato	il un <b>quel</b> un <b>bel</b>	vaso quadro	a Roma
	i dei <b>quei</b> <b>bei</b>	vasi quadri	
	lo uno <b>quello</b> un <b>bello</b>	specchio	
	gli degli <b>quegli</b> <b>begli</b>	specchi	
	l' un <b>quell'</b> un <b>bell'</b>	anello orologio	
	gli degli <b>quegli</b> <b>begli</b>	anelli orologi	

195

centonovantacinque

## NOME + aggettivo BELLO

Ho visto in una vetrina a Roma	un vaso un quadro uno specchio un anello un orologio	bello	⇒	Ho visto in una vetrina a Roma	(dei)	vasi quadri	belli
					(degli)	specchi anelli orologi	



## SAPERE + frase

Tu <b>sai</b>	chi ho incontrato?	Sì, No, non	lo	<b>so.</b>
Lei <b>sa</b>	perché lui non è venuto con noi?			<b>sappiamo.</b>
<b>Sapete</b>	a che ora parte il treno?			<b>abbiamo saputo.</b>
Loro <b>sanno</b>	dove è la biblioteca?			
<b>Avete saputo</b>	quanto costa questa borsa?			
	quando finirà il corso?			

## SAPERE + infinito

196







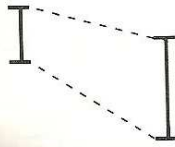
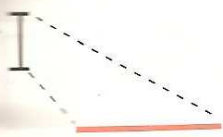
centonovantasei

<b>Sai</b>	guidare l'auto?	Sì, No, non	<b>so</b>	<b>guidarla.</b>
	suonare la chitarra?			<b>suonarla.</b>
	giocare a tennis?			<b>giocare a tennis.</b>
	cucinare?			<b>cucinare.</b>
	parlare l'italiano?			<b>parlarlo.</b>
	fare le tagliatelle?			<b>farle.</b>

## CONOSCERE + nome

<b>Conosci</b>	l'Italia?	Sì, No, non	<b>la</b>	<b>conosco.</b>
<b>Conoscete</b>	il nome di quel signore?		<b>lo</b>	<b>conosciamo.</b>
<b>Avete conosciuto</b>	gli studenti della classe?		<b>li</b>	<b>abbiamo conosciuto.</b>

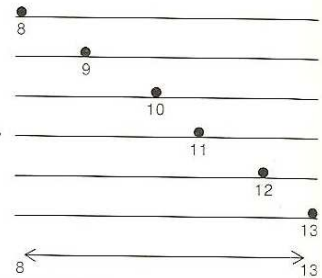
SIMBOLOGIA GRAFICA PER L'USO DELL'IMPERFETTO, PASSATO PROSSIMO E TRAPASSATO PROSSIMO

- 1.  Studiavo.  
Stavo male.  
Avevo fame.  
Ero stanco. \* (Azione durativa passata) [IMPERFETTO]
- 2.  Mentre mangiavo, guardavo la TV.  
Passeggiavano e parlavano.  
Ero stanco e avevo fame. \* (Azioni parallele passate) [IMPERFETTO]
- 3.  Ho mangiato.  
Sono uscito.  
È arrivato il postino. \* (Azione perfetta passata) [PASSATO PROSSIMO]
- 4.  Mentre studiavo, è arrivato il postino.  
Mentre dormivo è suonato il telefono. \* (Azione durativa) [IMPERFETTO]  
\* (Azione perfetta infinita) [PASSATO PROSSIMO]
- 5.  Durante le vacanze andavo spesso a teatro.  
Ogni mattina mi facevo il caffè.  
Quando ero bambino, non andavo a scuola volentieri. \* (Azioni passate e ripetute) [IMPERFETTO]
- 6.  Mi sono alzato, ho fatto colazione e sono uscito. \* (Azioni perfette in successione) [PASSATO PROSSIMO]
- 7.  Avevo lasciato il libro a scuola, perciò non ho studiato. \* (Azione perfetta più passata) [TRAPASSATO PROSSIMO]  
\* (Azione perfetta passata) [PASSATO PROSSIMO]
- 8.  Ero stanco morto, perché avevo corso troppo. \* (Azione perfetta più passata) [TRAPASSATO PROSSIMO]  
\* (Azione durativa passata) [IMPERFETTO]

**Leggere e osservare**

— Come ho passato la mattina di lunedì scorso?

1. *Alle otto ero in macchina diretto verso l'ufficio.*
2. *Alle nove ero al bar per un cappuccino.*
3. *Alle dieci ero dal mio direttore.*
4. *Alle undici ero in archivio per cercare una pratica.*
5. *Alle dodici ero al bar per un aperitivo.*
6. *Alle tredici ero in macchina verso casa.*
7. *Sono stato fuori dal mio ufficio tutta la mattina.*



**Leggere**

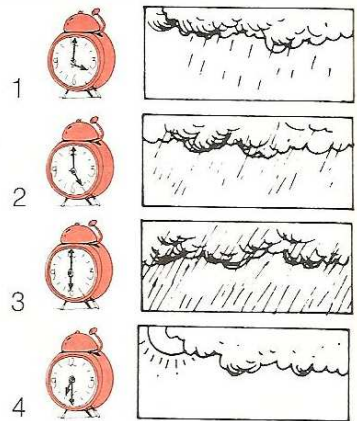
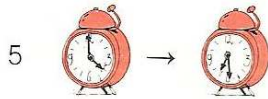
— Ti ho telefonato tre volte ieri pomeriggio.

1. La prima volta, *erano le quattro*, mi ha risposto tua madre: mi ha detto che *eri* in camera tua e *riposavi*.
  2. La seconda volta, *alle cinque circa*, mi ha risposto tua sorella: mi ha detto che *dormivi*.
  3. La terza volta, *verso le sei*, non mi ha risposto nessuno: *erano* tutti fuori e forse tu *dormivi* ancora.
- Ma che fai, dormi sempre?
4. Eh sì, ieri non *mi sentivo* bene, sono andato a letto, *ho dormito tutto il pomeriggio*.

198  
centonovantotto

**Leggere e osservare**

1. *Alle quattro ha cominciato a piovere;*
2. *Alle cinque pioveva ancora.*
3. *Alle sei pioveva ancora.*
4. *Alle sette e mezza ha smesso di piovere.*
5. *Ha piovuto dalle quattro alle sette e trenta.*



## LESSICO



1. - Sei uscito?  
- No, non *avevo voglia*.
2. - Vuoi leggere?  
- No, non *ho voglia di* leggere.
3. - Insomma che cosa vuoi fare stasera?  
- *Ho voglia di* andare al concerto.
4. - Quali film preferisci vedere?  
- *Vado pazzo per* i film gialli,  
per i film del brivido,  
per tutti quelli dove c'è suspense.
5. - Qual è la musica che ascolti volentieri?  
- La musica rock, folk, jazz, sinfonica,  
tutta la musica: *io vado pazzo per*  
la musica.
6. - Sai qual era il titolo del film e  
chi era il regista?  
- No, *non lo so*.
7. - Sai se la polizia è riuscita a scoprire  
l'assassino?  
- No, *non lo so*.



1. - Mi racconti *la trama* del film?  
- No, adesso *non ho voglia*.
2. - Qual è *l'attore* che preferisci?  
- *Vado pazzo per* Al Pacino.
3. - *Che film danno* stasera in TV?

199

centonovantanove

## FUNZIONI

## ATTI COMUNICATIVI

Paura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Non voglio vedere i film gialli, ho paura.</li> <li>- Tremo dalla paura.</li> <li>- Ho una paura da morire!</li> <li>- Che paura!</li> <li>- Ho paura di vedere questi film del brivido.</li> </ul>
Incoraggiare	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Niente paura!</li> <li>- Non bisogna avere paura.</li> <li>- Via! Un po' di coraggio!</li> </ul>
Chiedere il perché di un fatto contenuto in un enunciato	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E perché?</li> <li>- Perché mai?</li> <li>- Per quale ragione?</li> <li>- Non ho capito perché!</li> </ul>

*Dettare il testo che segue*

### Un giallo in TV



Giorgio ieri sera non è uscito: non aveva voglia, perché era molto stanco. Ha visto un film giallo alla TV, ma non sa quale era il titolo del film né chi era il regista perché, quando ha acceso il televisore, il film era già cominciato.

A quel punto la polizia cercava un assassino che andava in giro di notte ad uccidere donne giovani e belle: le uccideva con una calza di seta che stringeva intorno al loro collo.

Quando Giorgio ha cominciato a vedere il film, ne aveva già uccise tre con questo sistema.

Giorgio non sa come è finito il film, chi era l'assassino e se la polizia è riuscita a scoprirlo; per lui è tutto un mistero.

Infatti alle dieci e trenta è mancata la luce e quando è ritornata, dopo circa un quarto d'ora, il film era già finito e sullo schermo c'era la pubblicità: con splendide ragazze che indossavano calze ... "Mistero".

### 23. Leggere attentamente il testo che precede e ripetere a libro chiuso.

### 24. Completare con le parole che mancano

Giorgio ieri \_\_\_\_\_ non è \_\_\_\_\_: non aveva \_\_\_\_\_ perché era \_\_\_\_\_ stanco. Ha \_\_\_\_\_ un film \_\_\_\_\_ alla TV, \_\_\_\_\_ non sa \_\_\_\_\_ era il \_\_\_\_\_ del film, \_\_\_\_\_ chi era \_\_\_\_\_ regista, perché \_\_\_\_\_ ha acceso \_\_\_\_\_ televisore, il \_\_\_\_\_ era già \_\_\_\_\_.

A quel \_\_\_\_\_ la polizia \_\_\_\_\_ un assassino \_\_\_\_\_ andava in \_\_\_\_\_ di notte \_\_\_\_\_ uccidere donne \_\_\_\_\_ e belle: \_\_\_\_\_ uccideva con \_\_\_\_\_ calza di \_\_\_\_\_ che stringeva \_\_\_\_\_ al loro \_\_\_\_\_.

Quando Giorgio \_\_\_\_\_ cominciato a \_\_\_\_\_ il film, \_\_\_\_\_ aveva già \_\_\_\_\_ tre, con \_\_\_\_\_ sistema. Giorgio \_\_\_\_\_ sa come \_\_\_\_\_ finito il \_\_\_\_\_, chi era \_\_\_\_\_ 'assassino e \_\_\_\_\_ la polizia \_\_\_\_\_ riuscita a \_\_\_\_\_; per lui \_\_\_\_\_ tutto un \_\_\_\_\_. Infatti alle \_\_\_\_\_ e trenta \_\_\_\_\_ mancata la \_\_\_\_\_ e quando \_\_\_\_\_ ritornata, dopo \_\_\_\_\_ un quarto \_\_\_\_\_ 'ora, \_\_\_\_\_ film era \_\_\_\_\_ finito e \_\_\_\_\_ schermo \_\_\_\_\_ 'era la \_\_\_\_\_: con splendide \_\_\_\_\_ che indossavano \_\_\_\_\_ ... "Mistero".



### **25. Domande personalizzate**

---

1. Che cosa faceva di solito Lei la sera quando era nel Suo paese (o fuori del Suo paese)?
2. Quali spettacoli preferiva vedere?
3. Ricorda cosa faceva Lei sei mesi fa?
4. Ricorda dove era Lei sei mesi fa?

### **26. Per la composizione scritta**

---

1. Descriva una scena particolarmente emozionante di un giallo che ha visto al cinema o alla TV.
2. Immagini di essere uno scrittore di gialli. Inventi una storia poliziesca.

201

duecentouno



### **25. Domande personalizzate**

---

1. Che cosa faceva di solito Lei la sera quando era nel Suo paese (o fuori del Suo paese)?
2. Quali spettacoli preferiva vedere?
3. Ricorda cosa faceva Lei sei mesi fa?
4. Ricorda dove era Lei sei mesi fa?

### **26. Per la composizione scritta**

---

1. Descriva una scena particolarmente emozionante di un giallo che ha visto al cinema o alla TV.
2. Immagini di essere uno scrittore di gialli. Inventi una storia poliziesca.

201

duecentouno



*Pier Paolo Pasolini scrittore e regista.*



*Anna Magnani in "Mamma Roma" di Pier Paolo Pasolini, 1962.*



*F. Fellini: "Fellini - Satyricon".*

### IL CINEMA ITALIANO

Dopo il Rinascimento, cioè dopo Leonardo, Michelangelo, Raffaello, Galileo, la cultura italiana forse non ha parlato molto al mondo.

Pittori, letterati, filosofi, poeti, scienziati, architetti non hanno avuto, nei secoli successivi, tranne alcune eccezioni, pari rilievo e prestigio.

Per la musica, certo, il discorso è diverso: Vivaldi, Verdi, Puccini, Bellini,

Monteverdi sono conosciuti anche dove non arriva la fama di personaggi quali Vico o Foscolo fino a Leopardi o Manzoni.

La cultura italiana è tornata a parlare, senza complessi di inferiorità, all'Europa e al mondo, è tornata a farsi ascoltare, seguire ed imitare, proprio con il CINEMA.



Nel secondo dopoguerra il cinema italiano fa il giro del mondo: prima con la grande lezione dei Maestri del "Neorealismo", quali Rossellini e De Sica, poi con il cinema geniale ed innovatore di Antonioni, Pasolini, Visconti, Petri, Fellini.

L'Italia è sicuramente uno dei Paesi che ha saputo usare ed innalzare a dignità di arte vera questa nuova lingua universale, con maggiore intelligenza e creatività.

Nessuno scrittore o poeta italiano contemporaneo può dire di avere tema internazionale quanto i nostri registi cinematografici.



Vittorio de Sica: "Il generale Della Rovere".



Vittorio Gasman.



Alberto Sordi.



In tutto il mondo milioni e milioni di persone hanno partecipato intensamente, hanno portato negli occhi e nel cuore le sequenze di "Ladri di biciclette", una storia amara di gente povera; "Roma città aperta", un grande affresco sulla solidarietà umana; "La strada", l'amore straordinario e totale di una donna per un uomo rude e a suo modo generoso; "Sciuscià", la giornata di un bambino che vince fame, solitudine e morte tra gli orrori della guerra; "Il generale Della Rovere", cioè come recuperare, con un atto di eroismo, tanti momenti di debolezza e vigliaccheria; "La dolce vita", immagine di una Roma borghese, superficiale e crudele.

204

duecentoquattro

#### IL CINEMA (DAL VIDEOCORSO)

Con il cinema, la cultura italiana è tornata a parlare al mondo. Nel secondo dopoguerra il cinema italiano fa il giro del mondo: prima con la grande lezione dei maestri del "Neorealismo": Rossellini: "Roma città aperta" (1945), con Aldo Fabrizi e Anna Magnani; Visconti: "Rocco e i suoi fratelli" (1960), con Alain Delon e Renato Salvatori; "Osessione" (1943), con Clara Calamai e Massimo Girotti. Antonioni; De Sica: "Miracolo a Milano" (1951), con attori presi dalla strada, non professionisti; "Ladri di biciclette" (1948). Fellini: "Lo sceicco bianco" (1952), con Alberto Sordi. Federico Fellini e Marcello Mastroianni; "La dolce vita" (1960), con Marcello Mastroianni e Anita Eckberg. Visconti: "Il Gattopardo" (1963), con Burt Lancaster, Alain Delon, Claudia Cardinale; è la Sicilia nel passaggio tra il vecchio mondo e il nuovo Stato Italiano. Scola: "C'eravamo tanto amati" (1974), con Vittorio Gassman, Nino Manfredi, Stefano Satta Flores. Anche in tempi più vicini il cinema italiano è vivo e vitale e continua a parlare al mondo con registi quali Rosi, Wertmüller, Risi, i fratelli Taviani e Bertolucci: "L'ultimo imperatore" (1988) riceve nove premi Oscar.



Nino Manfredi.



Anita Eckberg in "La dolce vita".

I volti di Sofia Loren, Marcello Mastroianni, Giulietta Masina, Anna Magnani, Vittorio Gassman hanno coperto i muri di tutte le città del mondo.

Anche in tempi più recenti il cinema italiano è vivo e vitale e continua la sua tradizione di impegno morale, di cultura, di denuncia sociale con registi quali Rosi, Bertolucci, ("L'ultimo imperatore" Oscar 1988), Wertmuller, Risi, i fratelli Taviani ed altri numerosissimi, tra cui ricordiamo Giuseppe Tornatore con "Nuovo Cinema Paradiso", Oscar 1990.



Carlo Verdone.



Federico Fellini sul set di "Casanova".



Paolo Villaggio.

**27. Questionario**

1. Faccia una breve storia, se può, del cinema. Dal film muto, al sonoro, a quello a colori.
2. Agli inizi di questo secolo un tecnico della nuova industria cinematografica ha scritto queste parole: "Il cinema è il giornale, la scuola e il teatro di domani". È così?
3. Ha mai visto un film classico del cinema muto (film di Eisenstein, Dreyer, Chaplin)? Esprima le Sue impressioni.
4. In quale periodo della storia è nato il "Neorealismo"?
5. Quali celebri registi italiani conosce?
6. Quali famosi film italiani conosce e quali ha visto?
7. Quali attori o attrici italiani conosce?
8. Racconti l'ultimo film che ha visto.



# VOLARE

Penso che un sogno così  
 non ritorni mai più:  
 mi dipingevo le mani e la  
 faccia di blu,  
 poi d'improvviso venivo dal  
 vento rapito  
 e incominciavo a volare nel  
 cielo infinito...  
 Volare... oh, oh! ...  
 cantare... oh, oh, oh, oh!  
 nel blu dipinto di blu,  
 felice di stare lassù.  
 E volavo, volavo felice  
 più in alto del sole ed ancora  
 più su,  
 mentre il mondo pian piano  
 spariva lontano laggiù,  
 una musica dolce suonava  
 soltanto per me...  
 Volare... oh, oh! ...  
 cantare... oh, oh, oh, oh!  
 nel blu, dipinto di blu,  
 felice di stare lassù.  
 Ma tutti i sogni nell'alba  
 svaniscon perché,  
 quando tramonta, la luna li  
 porta con sé.  
 Ma io continuo a sognare  
 negli occhi tuoi belli,  
 che sono blu come un cielo  
 trapunto di stelle.  
 Volare... oh, oh! ...  
 cantare... oh, oh, oh, oh!  
 nel blu, dipinto di blu,  
 felice di stare quaggiù.  
 E continuo a volare felice  
 più in alto del sole ed ancora  
 più su,  
 mentre il mondo pian piano  
 scompare  
 negli occhi tuoi blu;  
 la tua voce è una musica  
 dolce che suona per me.  
 Volare... oh, oh!

(Modugno-Migliacci)

Pen-so che un sogno co - si non ri-tor-ni mai piu, mi di-ping-ge-vo le  
 ma-ni e la fac-cia di blu, poi d'im-prov-vi-so ve-ni-vo dal ven-to ra-  
 pi-to e in-co-min-cià-vo a vo-la-re nel cie-lo in-fi-ni-to ....  
 Vo-la-re oh, oh! Can-ta-re oh, oh, oh,  
 oh! nel blu, di-pin-to di blu, fe-li-ce di sta-re las-sù. E -  
 la-vo, vol-la-vo fe-li-ce più in alto del so-le ed an-cora più sù men-tre  
 mon-do pian pia-no spa-ri-va lon-ta-no lag-giù u-na mu-si-ca dol-ce suc-  
 na-va sol-tan-to per me ... Vo-la-re oh, oh! can-  
 ta-re oh, oh, oh, oh! nel b-lu di-pin-to di blu fe-li-ce di sta-re las-  
 sù.

206  
duecentosei