



Universidade de Aveiro
2014

Departamento de Educação

**SANDRA CRISTINA
ESPIGUINHA CUCO**

**ALIMENTAÇÃO E GASTRONOMIA: TEMA DE
INTERESSE PARA DESENVOLVER AS
COMPETÊNCIAS LÉXICO-SEMÂNTICA E
INTERCULTURAL, NO ENSINO DE ELE.**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2014

**SANDRA CRISTINA
ESPIGUINHA CUCO**

**ALIMENTAÇÃO E GASTRONOMIA: TEMA DE
INTERESSE PARA DESENVOLVER AS
COMPETÊNCIAS LÉXICO-SEMÂNTICA E
INTERCULTURAL, NO ENSINO DE ELE.**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Prof^a. Doutora María Jesús García Méndez, Leitora de Espanhol no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Ao meu filho Filipe e ao Vítor.

O júri

Presidente

Prof^a. Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã

Professora associada c/Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof^a. Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva

Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (Argente)

Prof^a. Doutora María Jesús García Méndez

Leitora de Espanhol do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora María Jesús García Méndez, pela inestimável disponibilidade e apoio ao longo da realização do presente trabalho.

Aos meus pais, que com modestos estudos e recursos, investiram desde cedo na formação dos filhos e me transmitiram os valores que fazem de mim a pessoa que hoje sou.

Ao meu filho Filipe e ao Vítor pelo apoio incondicional e pelo incentivo constante, que me permitiram levar esta tarefa a bom porto.

À minha restante família, em especial aos meus irmãos, e aos meus amigos por terem compreendido as minhas ausências e me terem apoiado ao longo desta caminhada.

Palavras-chave

Cultura; interculturalidade; competência léxico-semântica; gastronomia; alimentação.

Resumo

Neste estudo procurámos compreender de que forma, na aula de Espanhol Língua Estrangeira, a abordagem da gastronomia e de outros aspetos relacionados com a alimentação pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, através de um trabalho direcionado sobretudo para a ampliação do conhecimento lexical e sociocultural.

Após a revisão bibliográfica, no sentido de enquadrar os objetivos deste estudo, realizámos um trabalho com características de investigação-ação, tendo por base dois instrumentos de recolha de dados: um, os inquéritos realizados por alunos portugueses e espanhóis, relativamente aos seus hábitos e preferências alimentares e ao conhecimento que têm da cultura gastronómica do Outro, tendo em especial consideração os respondidos pelos alunos da turma onde foi implementado o projeto de intervenção; outro, os diálogos produzidos pelos discentes, e que tiveram por base diversas propostas didáticas para trabalhar aspetos lexicais e culturais no âmbito do tema.

Os resultados permitiram-nos concluir que a aplicação de propostas didáticas adequadas e devidamente planificadas contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, a qual depende fortemente do domínio léxico que os aprendentes possuam, assim como do conhecimento da “cultura com minúscula” própria da comunidade da língua-alvo.

Palabras clave

Cultura; interculturalidad; competencia léxico-semántica; gastronomía; alimentación.

Resumen

Este estudio pretende demostrar que, en las clases de Español Lengua Extranjera, abordar la gastronomía y desarrollar otros aspectos relacionados con la alimentación, es un tema que puede contribuir eficazmente al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los alumnos; todo ello, mediante un trabajo específicamente dirigido a la ampliación del léxico y de la competencia sociocultural.

Tras la revisión bibliográfica, que nos permitió encuadrar los objetivos del estudio, hemos realizado un trabajo con características de investigación-acción, en el que se han utilizado dos instrumentos de recogida de datos: uno, las encuestas a alumnos portugueses y españoles, sobre sus hábitos/preferencias alimentarias y el conocimiento que poseen de la cultura gastronómica del Otro, centrando nuestra particular atención en las respuestas de los alumnos en cuya clase se implementó el proyecto de intervención; y otro, los diálogos elaborados por los aprendices de ELE, partiendo de propuestas didácticas diversas, a fin de trabajar los aspectos léxicos y culturales del tema en cuestión.

Los resultados nos han permitido concluir que la aplicación de propuestas didácticas motivadoras y bien planificadas contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, la cual dependerá, en gran medida, del dominio léxico que los aprendientes posean, pero también de los conocimientos de la “cultura con minúscula”, en este caso, los propios de la comunidad hispanohablante.

Keywords

Culture; interculturalism; lexical and semantic skills; gastronomy; food.

Abstract

Through this study we tried to understand how the approach on food and food related aspects in a Spanish as a Foreign Language lesson can contribute to the development of intercultural communicative skills. This is achieved through directing the work to improving lexical and sociocultural knowledge.

After the bibliographical revision, in order to frame the goals of this study, we planned a task that involved investigation and action, based on two data-collecting instruments: inquiries answered by Portuguese and Spanish students about their food habits and preferences, as well as their awareness of each other's gastronomic culture. This was achieved taking into account the inquiries answered by the class where the project was implemented and the dialogues produced by the students, which were based on several pedagogical proposals to work on lexical and cultural aspects of the topic.

The results allowed us to conclude that the use of adequate, properly planned didactical proposals can contribute to the development of intercultural communicative skills, which strongly depends on the lexical skills that learners have as well as on their knowledge of "culture in lower case letter" of the target-language community.

ÍNDICE

O JÚRI

AGRADECIMENTOS

RESUMO

RESUMEN

ABSTRACT

| | |
|--|------|
| ÍNDICE | I |
| ÍNDICE DE FIGURAS | IV |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | V |
| ÍNDICE DE ANEXOS..... | VI |
| LISTA DE ABREVIATURAS..... | VIII |
| | |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 3 |
| 1. Cultura e interculturalidade | 5 |
| 1.1. O conceito de cultura, na aprendizagem de línguas estrangeiras | 6 |
| 1.2. O desenvolvimento da competência intercultural..... | 9 |
| 1.3. Uma educação intercultural para a era planetária | 14 |
| 1.4. A identidade nacional num mundo intercultural..... | 16 |
| 2. A gastronomia como fator cultural..... | 19 |
| 2.1. A gastronomia: um fator de identidade nacional e de aproximação entre os povos.. | 20 |
| 2.2. Alimentação e globalização..... | 22 |
| 2.3. A alimentação na escola..... | 24 |
| | |
| CAPÍTULO II - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO | 27 |
| 1. Enquadramento e apresentação do projeto de intervenção e investigação | 29 |
| 1.1. Metodologia de investigação: a investigação-ação..... | 29 |
| Opções metodológicas - Quantitativo e /ou qualitativo?..... | 33 |

| | |
|---|----|
| 1.2. Contexto de emergência do projeto | 34 |
| 1.3. Questões e objetivos da investigação | 34 |
| 2. O contexto de desenvolvimento do projeto de intervenção e investigação | 35 |
| 2.1. Caracterização do macrocontexto | 35 |
| 2.1.1. O Agrupamento de Escolas de Castro Daire | 35 |
| 2.1.2. O Projeto Educativo | 36 |
| 2.1.3. O Plano Anual de Atividades | 37 |
| 2.1.4. Caracterização da Escola Secundária de Castro Daire | 38 |
| 2.2. Caracterização do microcontexto..... | 39 |
| 2.2.1. Caracterização do contexto-turma | 39 |
| 2.2.2. Caracterização do microcontexto aula | 40 |

CAPÍTULO III - O INTERESSE E O ATRATIVO DA ALIMENTAÇÃO E DA GASTRONOMIA PARA A AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA LÉXICO-SEMÂNTICA E INTERCULTURAL, NAS AULAS DE ELE.....43

| | |
|---|----|
| 1. Algumas considerações teóricas | 45 |
| 1.1. A competência léxico-semântica | 45 |
| 1.2. Delimitação do vocabulário a trabalhar | 50 |
| 2. Aplicações práticas no contexto da intervenção | 54 |
| 2.1. Atividades promotoras do desenvolvimento da competência léxico-semântica | 54 |
| 2.2. Atividades promotoras do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. | 59 |

CAPÍTULO IV - INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.65

| | |
|--|----|
| 1. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados | 67 |
| 1.1. Inquéritos por questionário..... | 67 |
| 1.1.1. Questionário inicial..... | 68 |
| 1.1.2. Questionário final | 69 |
| 1.2. Os diálogos | 69 |
| 2. Metodologia de análise dos dados | 70 |
| 2.1. Comparação de coleções de dados..... | 70 |
| 2.2. A análise de conteúdo | 71 |
| A categorização dos dados..... | 71 |
| 3. Análise dos inquéritos por questionário no contexto da intervenção..... | 72 |
| 3.1. Análise dos dados da Parte II do primeiro questionário | 74 |
| 3.2. Análise dos dados da parte III do primeiro questionário | 81 |
| 3.3. Análise dos dados da turma-alvo (parte III e IV) | 86 |
| 3.4. A perceção dos alunos..... | 89 |
| 4. Análise dos diálogos no contexto de intervenção | 92 |

| | |
|---|-----|
| CONCLUSÕES | 99 |
| LIMITAÇÕES AO ESTUDO | 103 |
| SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS..... | 105 |
| BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA | 107 |
| ANEXOS..... | 115 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Espiral de ciclos na Investigação-Ação (Coutinho et al, 2009:366)..... | 32 |
| Figura 2: Espiral de ciclos na Investigação-Ação, destacando a importância da experiência anterior. | 32 |
| Figura 3: Possíveis inter-relações associativas com a área das comidas y bebidas (2004b:801) | 51 |
| Figura 4: Exercício de ordenação de vocabulário no formato <i>flipchart</i> | 56 |
| Figura 5: Mapa conceitual "Vocabulario a la Carta". | 57 |
| Figura 6: Cartões com expressões facilitadoras da comunicação..... | 59 |
| Figura 7: Material distribuído aos alunos..... | 60 |
| Figura 8: Cena referente a um dos diálogos. | 95 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1: pequeno-almoço..... | 74 |
| Gráfico 2: Merenda a meio da manhã..... | 74 |
| Gráfico 3: Origem dos produtos consumidos..... | 75 |
| Gráfico 4: Tipo de produtos consumidos..... | 76 |
| Gráfico 5: Local de almoço..... | 77 |
| Gráfico 6: Razões que levam os alunos a comerem na cantina..... | 78 |
| Gráfico 7: Alunos que comem no restaurante e indicação do que consomem..... | 79 |
| Gráfico 8: Apreciação do que consomem no restaurante..... | 79 |
| Gráfico 9: Razões que levam os alunos a comerem nos restaurantes..... | 79 |
| Gráfico 10: Preocupação dos pais em complementar a alimentação..... | 80 |
| Gráfico 11: Considerações relativas ao tipo de alimentação..... | 80 |
| Gráfico 12: Conhecimento de produtos alimentares do país vizinho..... | 81 |
| Gráfico 13: Conhecimento de guloseimas do país vizinho..... | 82 |
| Gráfico 14: Conhecimento da gastronomia do país vizinho..... | 83 |
| Gráfico 15: Curiosidade pela gastronomia do país vizinho..... | 83 |
| Gráfico 16: Visita ao país vizinho e experiência gastronómica..... | 84 |
| Gráfico 17: Conhecimento dos horários de almoço..... | 84 |
| Gráfico 18: Prato típico português recomendado..... | 85 |
| Gráfico 19: Prato típico espanhol recomendado..... | 85 |
| Gráfico 20: Evolução do conhecimento de produtos alimentares espanhóis..... | 86 |
| Gráfico 21: Evolução do conhecimento de guloseimas espanholas..... | 87 |
| Gráfico 22: Evolução do conhecimento de pratos típicos espanhóis..... | 88 |
| Gráfico 23: Evolução da curiosidade relativamente à gastronomia espanhola..... | 88 |
| Gráfico 24: Conhecimento do horário de almoço nas escolas espanholas..... | 89 |
| Gráfico 25: Conhecimento do horário de almoço dos espanhóis..... | 89 |
| Gráfico 26: Perceção dos alunos relativamente ao contributo do projeto de intervenção no seu conhecimento..... | 90 |
| Gráfico 27: Perceção dos alunos relativamente ao impacto do conhecimento adquirido no futuro..... | 91 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| ANEXO 1 – Inventário de “Nociones Específicas” | 117 |
| ANEXO 2 – Inventário de “Saberes y comportamientos socioculturales” | 118 |
| ANEXO 3 – Desdobrável “Vocabulario a la carta” | 120 |
| ANEXO 4 - Excerto do programa <i>Masterchef Júnior</i> em Espanha | 122 |
| ANEXO 5 – Atividades de exploração do excerto do programa <i>Masterchef Júnior</i> | 123 |
| ANEXO 6 - Excerto da reportagem sobre os espanhóis e as tapas | 124 |
| ANEXO 7 – Atividades de exploração do excerto da reportagem sobre os espanhóis e as tapas | 125 |
| ANEXO 8 – Palavras, expressões ou frases facilitadoras utilizadas nos cartões | 126 |
| ANEXO 9 - “ <i>Mantel Cómetespaña</i> ” | 127 |
| ANEXO 10 – Instruções para a realização da atividade “Donde fueres, haz lo que vieres” | 128 |
| ANEXO 11- Material distribuído ao grupo 1 | 129 |
| ANEXO 12 - Material distribuído ao grupo 2 | 130 |
| ANEXO 13 - Material distribuído ao grupo 3 | 131 |
| ANEXO 14 - Material distribuído ao grupo 4 | 132 |
| ANEXO 15 - Material distribuído ao grupo 5 | 133 |
| ANEXO 16 - Material distribuído ao grupo 6 | 134 |
| ANEXO 17 - Material distribuído ao grupo 7 | 135 |
| ANEXO 18 - Material distribuído ao grupo 8 | 136 |
| ANEXO 19 - Material distribuído ao grupo 9 | 137 |
| ANEXO 20 – Atividades de exploração da canção “Vámonos de tapas” | 138 |
| ANEXO 21 - Artigo “Curso de Tapeo en diez lecciones” | 140 |
| ANEXO 22 – Atividade de exploração da reportagem sobre preferências e hábitos alimentares da população espanhola | 142 |
| ANEXO 23 - Ficheiro áudio da reportagem sobre preferências e hábitos alimentares da população espanhola | 143 |
| ANEXO 24 – Menus escolares | 144 |
| ANEXO 25 – Atividade de exploração dos menus escolares | 146 |
| ANEXO 26 - Excerto conferência TED-X <i>¿Por qué no podemos parar de comer?</i> | 147 |
| ANEXO 27 – Questionário inicial para alunos portugueses | 148 |
| ANEXO 28 – Questionário inicial para alunos espanhóis | 150 |
| ANEXO 29 – Questionário final | 153 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO 30 – Diálogo 1 (rascunho dos alunos e transcrição)..... | 154 |
| ANEXO 31 - Diálogo 2 (rascunho dos alunos e transcrição) | 156 |
| ANEXO 32 - Diálogo 3 (rascunho dos alunos e transcrição) | 158 |
| ANEXO 33 - Diálogo 4 (rascunho dos alunos e transcrição) | 160 |
| ANEXO 34 - Diálogo 5 (rascunho dos alunos e transcrição) | 164 |
| ANEXO 35 - Diálogo 6 (rascunho dos alunos e transcrição) | 166 |
| ANEXO 36 - Inventariação do léxico fundamental a partir dos textos escritos pelos alunos | 168 |
| ANEXO 37 - Inventariação do léxico fundamental a partir das transcrições dos diálogos apresentados pelos alunos | 171 |

LISTA DE ABREVIATURAS

AECD – Alunos da Escola de Castro Daire.

AIMC – Alunos do Instituto Miguel Catalán.

DELE - Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira.

ELE – Espanhol Língua Estrangeira.

LE – Língua Estrangeira.

LM – Língua Materna.

QERC - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.*

“La gastronomía española [...] es un atractivo para acercarse a nuestra lengua.”

(Prada & Molero, 2012:4)

INTRODUÇÃO

Este trabalho está orientado no sentido de tratar o tema da alimentação e da gastronomia como promotor da interculturalidade, preparando a abordagem, na parte prática, de vários aspetos, sobretudo socioculturais e léxico-semânticos, relacionados com a alimentação; e tendo em consideração as realidades dos dois países ibéricos, em especial de Espanha.

Para o fazermos, desenvolvemos um trabalho de investigação, apresentando no capítulo I o enquadramento teórico, subdividido em duas partes. Na primeira, focaremos a indissociabilidade entre língua e cultura, definindo o que se entende por cultura no ensino-aprendizagem das línguas, e, a partir da associação entre ambas, trataremos da importância da interculturalidade no mundo atual e da competência intercultural nos aprendentes de línguas estrangeiras. Na segunda, passaremos ao tratamento da gastronomia como cultura, constituindo-se como fator de identidade nacional e de aproximação entre os povos, e à relação da gastronomia com a globalização, dedicando também uma atenção especial à alimentação no âmbito escolar.

A partir desta abordagem, esperamos ter reunido as informações necessárias para explorar a alimentação e a gastronomia, no que respeita às semelhanças e diferenças, quer na sua composição, quer a nível lexical, e também em termos socioculturais.

No capítulo II apresentamos as orientações metodológicas que presidiram o nosso projeto, enquadrado no tipo de investigação-ação, passando pela contextualização do mesmo. Na recolha de dados tivemos em consideração os questionários feitos aos alunos e os diálogos apresentados pelos mesmos. A análise dos dados teve em linha de conta a combinatoria do método quantitativo com o qualitativo. A apresentação e análise de dados serão fornecidas no capítulo IV.

No capítulo III, focalizaremos a nossa atenção no interesse e no atrativo da alimentação e da gastronomia para o desenvolvimento da competência léxico-semântica e inter-

cultural, nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), tecendo algumas considerações teóricas e apresentando algumas aplicações práticas no contexto da intervenção.

Na parte final do nosso trabalho, ficarão apontadas as conclusões finais, assim como as limitações ao estudo, indicando igualmente algumas sugestões para investigações futuras.

Antecipamos que os nossos objetivos se viram cumpridos como professores de ELE, desenvolvendo e implementando um projeto que se reveste de grande utilidade, tanto para os docentes como para os alunos, pois contribui decisivamente para a aquisição e desenvolvimento da competência léxico-semântica, com o objetivo último de preparar cidadãos para o mundo, mais cultos, informados e respeitadores do Outro: o que entendemos por competência intercultural.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

La gastronomía es uno de los aspectos más atractivos de eso que llamamos “cultura con minúscula”. ¿Qué mejor manera de asimilar o reforzar una lengua sino a través de la exquisita gastronomía de la gente que la habla?

(Prada & Molero, 2012)

1. Cultura e interculturalidade

Num mundo cada vez mais sujeito aos imperativos da globalização, as políticas educativas têm procurado ajustar-se a essa realidade e ser o garante da transmissão de valores tais como a igualdade, o respeito pelo Outro e a democracia. Neste sentido, a União Europeia tem lançado diretrizes de promoção da interculturalidade e do plurilinguismo.

O ano de 1986 assinalou um ponto de viragem em Portugal, devido, sobretudo, à entrada do país na comunidade europeia. Neste ano é publicada a nova Lei de Bases do Sistema Educativo onde se vê espelhada a preocupação do sistema educativo em responder às necessidades da nova realidade social, contribuindo para a “formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”¹, mas também conscientes do seu património cultural, “no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo”², valorizando os diferentes saberes e culturas. Esta ideia vê-se retomada em vários documentos, quer nacionais, quer europeus, e é neste contexto que a aprendizagem de línguas se vê cada vez mais reconhecida, necessária e reforçada, pois “a aprendizagem de uma língua leva o indivíduo a interiorizar valores positivos em relação a essa mesma língua e, conseqüentemente, em relação à linguagem em geral, dando-lhe liberdade e força para vencer distâncias através da comunicação, numa aceitação do Outro e na disponibilidade face à diversidade” (Andrade & Araújo e Sá, 2001:159).

Encarando a língua como um aspeto fundamental da cultura, e a cultura como um ponto fulcral na aprendizagem de uma língua, torna-se difícil destringir onde começa a aprendizagem de uma ou de outra: tão forte é a interligação entre ambas. O que é inegável é que, para o desenvolvimento adequado da competência comunicativa, é fundamental integrar nela a componente sociocultural, para além da competência linguística.

¹ Lei de bases do sistema educativo - Lei n.º 46/86, D.R. n.º 237, Série I, de 1986-10-14, Artigo 2.º, ponto 4.

² Lei de bases do sistema educativo - Lei n.º 46/86, D.R. n.º 237, Série I, de 1986-10-14, Artigo 3.º, alínea a).

1.1. O conceito de cultura, na aprendizagem de línguas estrangeiras

Tradicionalmente, a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) limitava-se essencialmente à abordagem de conteúdos gramaticais e lexicais e a cultura era encarada como algo acessório e extrínseco. Este tipo de posição conduzia a uma abordagem dos conteúdos culturais totalmente descontextualizada e acentuava, desta forma, a criação de estereótipos relativamente à cultura da língua-alvo.

A influência da abordagem comunicativa na aprendizagem das línguas foi decisiva na mudança de mentalidades relativamente aos métodos de ensino de LE. A competência comunicativa, conforme já referimos, integra não só a competência linguística, mas também a componente sociocultural. Miquel (2004) apresenta-nos uma síntese pessoal do que muitos entendem por componente sociocultural:

“es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada.” (p.513)

Torna-se então evidente que a condição de uso da língua a partir de uma abordagem comunicativa tem de ter em conta a componente sociocultural, sobretudo no que se relaciona com a intenção do falante (a sua atuação deve ser pautada pelos princípios de adequação) e o contexto.

Assiste-se pois ao reforço da ideia de que para aprender / ensinar uma língua é imprescindível associar constantemente a abordagem da cultura dos seus falantes, já que a língua reflete a sua visão do mundo e o seu código de conduta.

Assim, há que ter em conta que, inicialmente, qualquer aluno que aprenda uma LE se depara com obstáculos para estabelecer comunicação com o seu interlocutor, não só a nível linguístico, porque há todo um léxico e uma sintaxe que não domina, mas também a nível sociocultural, porque desconhece o amplo leque de comportamentos para agir adequadamente em cada contexto³. Importa pois acompanhá-lo e orientá-lo no seu percurso,

³ A este propósito, a obra de Eduardo Mendoza, *Sin Noticias de Gurb*, (1991), contém exemplos muito elucidativos dessa desadequação, de entre os quais, apresentamos o seguinte episódio: “Entro en un restaurante y un Caballero vestido de negro me pregunta con displicencia si por ventura tengo hecha reserva. Le respon-

não esquecendo também a sua bagagem linguística e cultural, quer em termos de língua materna (LM), quer de outras que domina total ou parcialmente.

Deste modo, a abordagem comunicativa implica necessariamente uma nova visão (ou revisão) do conceito de cultura, o qual importa rever antes de mais.

Soler-Espiauba (2009:218) faz a síntese de várias definições de cultura, por parte de investigadores de renome (Riley, 1989; Harris, 1990; Porcher, 1986; Miquel & Sans, 1992)⁴, para concluir que “la cultura es el ADN de una sociedad que comparte lo esencial”.

Embora tenham passado mais de 20 anos sobre o trabalho apresentado por Miquel & Sans (1992), cremos que a sua visão de cultura, no que concerne à aprendizagem das línguas, permanece atual e nos ajuda a entender o que Soler-Espiauba definia, em termos de cultura, como ADN de uma sociedade. Estas autoras distinguem entre *cultura a secas* ou *con minúscula*: aquela que compreende o conhecimento que os nativos possuem para “ser actores efectivos en todas las prácticas culturales cotidianas”, noção que inclui o que é partilhado e subentendido por indivíduos que “vivem” a mesma língua e cultura, incluída a comunicação não-verbal; é esta cultura que possibilita a um estrangeiro compreender o que se passa à sua volta e (inter)agir adequadamente nos diferentes contextos; *Cultura con mayúscula* (também apelidada de *Cultura do Olimpo*), a qual corresponde a produtos legitimados sancionados e honrados pela sociedade em determinado momento; e uma última *Kultura con K*, que depende de modas e se cinge a minorias.

Para evitar confusões que poderiam levar a entender a *cultura con mayúscula* como estando em primeiro plano relativamente à *cultura con minúscula*, Miquel (2004:516) procura esclarecer os três conceitos de cultura que tinha apresentado em conjunto com Sans, já em 1992, comparando a cultura com uma secção do tronco de uma árvore, estabelecendo assim uma *cultura esencial ou con minúscula* que corresponderia à parte central por onde

do que no, pero que me estoy haciendo un chalet com veintidós retretes. Soy conducido en volandas a una mesa engalanada con un ramo de flores, que ingiero para no parecer descortés. Me dan la carta (sin codificar), la leo y pido jamón, melón con jamón y melón. Me preguntan qué voy a beber. Para no llamar la atención, pido el líquido más común entre los seres humanos: orines.”

⁴ «Riley (1989): “La cultura como conocimiento es la suma total de la información, las creencias, los valores y las destrezas que una persona tiene que compartir y aplicar en la sociedad y en las situaciones en las que se encuentra. Es lo que tengo que saber para actuar de manera sensata y comprender las situaciones”; Harris (1990): “Cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente, de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”; Porcher (1986): “Toda cultura es la ficha de identidad de una sociedad, los conocimientos de que dispone y sus opiniones (filosóficas, morales, estéticas, etc.)”; L. Miquel y N. Sans (1992): “La cultura es una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad”.

circula a seiva, sendo a cultura diretamente relacionada com a língua, onde se encontra o conhecimento que permite fazer um uso efetivo e adequado da linguagem, ou aquilo que designa também de *standard* cultural (componente sociocultural); *cultura legitimada ou con mayúscula*, situa-se num anel mais afastado e está sujeita a um maior número de modificações; e, finalmente, uma *cultura epidérmica ou Kultura com “K”*, mais dependente de “modas”, passageira.

Porém, considerando esta perspetiva, pode dar a ideia de que as diferentes “culturas” estão compartimentadas e não interagem, que a *Cultura con mayúscula* é eliminada da aprendizagem da língua ou relegada para segundo plano. Parece-nos haver aqui necessidade de explicitar que a abordagem dessa cultura continua a ser de suma importância, mas que deve ser adequada ao nível de desenvolvimento linguístico e sociocultural do aluno, bem como aos seus interesses: conforme for aumentando o seu grau de proficiência em termos comunicativos, verificando-se um uso adequado da *cultura con minúscula*, maior poderá ser o intercâmbio e a assimilação do que surge designado por *Cultura con mayúscula* e, eventualmente, da *Kultura com K*.

Considerando o ponto de vista de Soler-Espiauba (2009:224), é também a *cultura esencial* ou *con minúscula* que se deve privilegiar, pois é ela que se revela realmente útil e capaz de implicar verdadeiramente os falantes estrangeiros na comunicação.

Na opinião de Aguiar (2010:141), surge reforçada a ideia que temos vindo a defender da indissociabilidade entre língua e cultura, e de que aprender uma língua é aprender um comportamento cultural:

“Aprender uma língua é aprender um comportamento e, nomeadamente, um comportamento cultural. [...] Se a dimensão linguística é uma condição necessária, não é suficiente para assegurar a eficácia da comunicação. Aliás, exprimir-se e compreender no plano linguístico não garantem a capacidade para codificar e decodificar os silêncios, os gestos, as entoações das trocas linguísticas.”⁵

⁵ Imagine-se, a título de exemplo, um português que domine rudimentarmente a língua espanhola, sobretudo devido à intercompreensão, e que crê que todos os restaurantes funcionam de igual maneira aos do seu país de origem. Uma das surpresas vai acontecer quando tentar almoçar numa cidade espanhola à uma da tarde e obtiver como resposta que ainda não têm nada preparado, só por volta das duas; outra vai ocorrer ao deparar-se com o menu: de entrada, em vez do tradicional pão com manteiga, seguido de sopa, são-lhe apresentadas “de primero” saladas, massas, arroz, “*patatas bravas*”, ... e como segundo prato, carne ou peixe, quase sem guarnição.

1.2. O desenvolvimento da competência intercultural

Quando um estrangeiro domina uma língua, mas não compreende as situações que decorrem em contexto social do idioma que estuda, o problema reside provavelmente no facto de não ter desenvolvido adequadamente a competência sociocultural. Neste caso, espera-se que o Outro atue como ele o faria. Ao não coincidir com as suas expectativas, a tendência é para julgar o Outro a partir da sua própria cultura, daquilo que ele considera “normal”⁶. No entanto, como refere Moreno García (2000), é preciso “descubrir que la normalidad es algo que cambia con las fronteras, las lenguas y, a veces, los individuos”. A mesma autora defende que para promover a igualdade entre culturas é importante desenvolver atividades que favoreçam a comparação e o contraste das diferentes culturas.

Iglesias Casal (2000) reconhece, ainda assim, que é difícil discriminar o que compõe exatamente a “cultura estándar nacional” (ou seja, a ‘cultura com minúscula’ de Miquel & Sans, 1992; a dita ‘essencial’ para Miquel, 2004; ou ‘o ADN de uma sociedade’ definido por Soler-Espiuba, 2009). Todavia, alerta para a necessidade do professor de línguas estrangeiras fazer o possível para que os alunos descubram, pelo menos, as imagens que são evocadas pelos nativos quando falam, agem e reagem. Segundo a autora, “comprender el contexto cultural de comunicación es fundamental, muchas veces, para descodificar con acierto un mensaje.” Para o desenvolvimento dessa compreensão do contexto natural de comunicação, a autora, à semelhança de Moreno García (2000), defende que se proceda também à comparação de culturas. Contudo, este tipo de atividades tem de ser visto a partir de duas perspetivas: se, por um lado, estimulam a curiosidade dos alunos, por outro, podem acentuar os estereótipos. Para contornar esse risco, a autora propõe que se recorra inicialmente a atividades de contraste de culturas, mas que, em relação a elas, se conduza o aluno a descobrir que “ese comportamiento aparentemente exótico tiene perfecto sentido si se ve dentro del contexto del resto de la cultura.” Reforçando este entendimento, a professora da Universidade de Oviedo (2010:6) refere que, nas relações interculturais, é preciso ultrapassar “o olhar” a cultura dos outros, a partir da nossa própria cultura. Acrescenta que, mais do que descobrir as diferenças entre culturas, dever-se-ia também

descobrir o que há de comum entre elas⁷. Do seu ponto de vista, “constituye un grave error de perspectiva entender las diferencias como argumento que separa y enfrente y no como una diversidad que enriquece.” A mesma autora, fala das aulas de LE como um espaço privilegiado para efetuar essa mudança de atitude e promover esse enriquecimento:

“En el ámbito académico y partiendo de la realidad del aula de lenguas extranjeras como espacio multicultural privilegiado, para ser conscientes de las divergencias y de las convergencias culturales que obstaculizan o facilitan el acercamiento, la toma de conciencia y la aceptación de otros modos de ver el mundo, es preciso fomentar en el estudiante no sólo la fluidez lingüística, sino también la fluidez cultural, realizando actividades que supongan una "provocación" para el trabajo comparativo de los modos de ser y de hacer de los miembros de las diferentes culturas. Los estudiantes tendrán la oportunidad de contrastar sus propias representaciones pudiendo así reajustarlas, enriquecerlas, relativizarlas y reflexionar sobre cómo dichas representaciones son construcciones sociales, lo que los colocará en una disposición positiva para el diálogo intercultural. De este modo, nuestras aulas podrán convertirse en auténticos territorios para el encuentro, el contraste, el intercambio y la negociación, lo que nos permitirá comunicarnos con más eficacia en las sociedades cada vez más complejas y plurales de las que formamos parte.”

(Iglesias Casal, 2010: 28)

Deste modo, poderemos afirmar que a comparação entre culturas é uma ação inevitável e natural, pois o que importa é o modo como se reage e se encaram as diferenças. Deveremos, por um lado, aceitar a diversidade cultural positivamente e, por outro, contribuir gradualmente para a eliminação de estereótipos. Refere ainda Aguiar (2010:47) que “a diversidade é constitutiva da natureza do homem, e o reconhecimento da sua própria diversidade é uma das condições para reconhecer a diversidade do Outro.” Este exercício ajudar-nos-á ainda a refletir sobre a nossa própria cultura, fazendo-nos sair da nossa zona de conforto e a encetar o caminho da compreensão e aceitação do Outro. Perguntamo-nos então, a propósito deste trabalho, se haverá algo mais facilitador do que a gastronomia para promover esse conhecimento. No apartado “La comida y la bebida ayudan en esta vida”, Moreno García (2000) oferece-nos a resposta: “a todos nos gusta hablar de lo que se come o bebe en nuestros países, regiones, incluso en nuestra familia”. Logo, facilmente através de um

⁶ Veja-se um uso ou costume curioso: em Portugal o arroz de marisco come-se com talheres de peixe; em Espanha com uma colher. Uma ação simples, normal em cada um dos países, mas que poderá causar estranheza aos menos avisados.

⁷ Exemplificando, a relação dos portugueses e dos espanhóis com o tempo é muito semelhante: são ambos tolerantes com atrasos; o mesmo sucede quando se visita alguém que oferece comida ou bebida e se recusa a oferta à primeira, mas acaba-se por aceitá-la à segunda ou à terceira insistência. Estas situações seriam entendidas negativamente por um cidadão inglês.

diálogo sobre o que se come, uma receita de culinária, um conselho alimentar se estabelece o intercâmbio, se trocam experiências e vivências que a todos enriquecem.

Desta forma, podemos afirmar, com Aguiar (2010:103), que constituem aspetos fundamentais, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura: “permitir a cada aluno realizar um percurso pessoal e subjetivo na cultura estrangeira; levá-lo a comparar sistematicamente a cultura estrangeira com a sua própria e conduzi-lo a descobrir a(s) coerência(s) interna(s) própria(s) à cultura estrangeira”; não esquecendo que a percepção que temos da nossa própria cultura interfere no modo como consideramos e vivenciamos as que nos são alheias. Os trabalhos de várias autoras (Iglesias Casal, 2000, 2010; Miquel, 2004; Soler- Espiauba, 2009) defendem a necessidade de distanciamento para tomar consciência da cultura em que se está imerso, pois, se não for possível fazer este exercício, tender-se-á a relativizar e a julgar todos os outros comportamentos a partir dessa cultura. Este distanciamento poderá pois prevenir ou anular a formação de estereótipos e o choque intercultural.

Há que ter em consideração que, quando se inicia a aprendizagem de uma LE, há numerosos fatores que influenciam a comunicação e que não são dominados pelo aprendente. A percepção que se tem da língua-alvo pode ser totalmente diferente da que tem um nativo. Este, em situação de comunicação, é capaz de acionar automática e naturalmente uma panóplia de elementos linguísticos e culturais (*lo consabido, lo presupuesto, lo compartido, el contexto espacio-temporal*)⁸ que foi adquirindo, muitas vezes de forma inconsciente, ao longo da sua formação. Para alguém que agora toma contacto com uma nova língua e cultura, a capacidade de comunicar e de interagir adequadamente estará condicionada pela aprendizagem e domínio desses elementos que fazem parte da cultura do quotidiano, da cultura essencial para encetar atos de fala. O desafio estará em conseguir distanciar-se para compreender outros modos de (inter)agir, sem renunciar à sua identidade cultural, desenvolvendo assim uma verdadeira competência intercultural. A abertura e a reflexão sobre o que se diz (ou se vê), como e porque se diz dessa maneira marcará a diferença e levará os aprendentes a aproximarem-se “cada vez más a una identidad intercultural que nos permite reconocer que los valores de nuestra cultura no son únicos.” (Iglesias Casal, 2010:14). De acordo com a mesma autora, “gran parte de nuestra conducta, pues, ocurre

a nivel subconsciente, por tanto, uno de los beneficios de la experiencia del encuentro intercultural es forzarnos a ser conscientes de nuestra conducta, lo que nos permite percibir y conocer la propia cultura.”

A este propósito, Aguiar (2010:83) propõe “uma nova abordagem do conceito de cultura que passa a ser entendido como uma construção progressiva para a qual contribuem quer o Eu, quer o Outro.” É essa construção que levará ao desenvolvimento da competência intercultural. Não nos esquecendo de que esse tipo de construção “se hace *en* lengua, *con* la lengua, *por* la lengua y *para* la lengua.” (Díaz-Corrалеjo, 2004). No entanto, sublinhando o que diz a autora portuguesa antes citada, é preciso lembrar que “a língua é um instrumento de comunicação, mas também um meio de apreender a cultura do Outro, vê-la e senti-la para a poder compreender. Uma sociedade constrói a sua visão do mundo e a sua identidade através da língua. Esta é o agente fundador da socialização do indivíduo e da sua integração na cultura.”

A seguir, a mesma autora defende que:

“Uma educação multilingue favorece a abertura face aos outros e cria o desejo de conhecer melhor aqueles cuja língua se está a praticar, de compreender a sua cultura, de trocar ideias, permitindo reduzir os mal-entendidos culturais. Esta aprendizagem permite negar o etnocentrismo e aceder a outros valores culturais, permitindo um movimento de descentração, o que implica ser capaz de comunicar com o Outro.”

(Aguiar, 2010:151-153)

Guillen Díaz (2004:838), por seu turno, reitera o facto de que o domínio do sistema linguístico não é garante da compreensão, que para comunicar não se pode deixar de associar língua e cultura⁹. A autora refere que a língua é muito mais do que um conjunto de elementos linguísticos; contém uma “gramática cultural oculta que, si no se domina, da lugar en la comunicación a casos de incomprensión, conflicto, choques culturales y malentendidos.” Acrescenta ainda que:

“la enseñanza y aprendizaje de los contenidos culturales en el aula no estará orientada a que los alumnos lleguen a comportarse de igual manera que lo harían los nativos, reproduciendo sus comportamientos de forma mimética, sino a que sepan

⁸ A este respeito, veja-se Miquel (2004), pp.525-526.

⁹ Quando dizemos “*paella*”, por exemplo, mobilizamos toda uma panóplia de conhecimentos que vai muito além da sua definição no dicionário: para além de sabermos que é um prato típico, originário da região de Valência, temos de saber que também se confeccionam *paellas* em toda a Espanha, que há diferenças de confeção de região para região, que é um prato do quotidiano das famílias, que tradicionalmente a *paella* é um prato coletivo, que se come apenas com uma colher na mão direita, entre outros aspetos.

descodificarlos y comprenderlos a través del recurso a los referentes propios, los conocimientos anteriores, las vivencias y experiencias propias en la perspectiva de los contactos interculturales”.

Guillen Díaz (2004:849)

Sublinhamos esta ideia, referindo que o aluno se enriquece em todo o processo, não só linguística e culturalmente, mas também como cidadão de um mundo cada vez mais global. Relativamente a esse enriquecimento, no QEQR (2001) clarifica-se o que para nós constitui uma obviedade:

“o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. **O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade.** As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.”

QEQR(2001:73)

Neste contexto, complexifica-se e enriquece-se o conceito inicial de competência de comunicação, associando-lhe as noções de interculturalidade e de competência intercultural:

“L’interculturalité désigne la capacité de faire l’expérience de l’altérité culturelle et à analyser cette expérience. La compétence interculturelle ainsi développée permet de mieux comprendre l’altérité, d’établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l’altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu.”¹⁰

E, associado à competência intercultural, surge o reconhecimento da competência plurilingue como suporte ao desenvolvimento da competência de comunicação, pois, quando o aprendente inicia a aprendizagem de uma língua, não parte “vazio”, há todo um repertório de conhecimentos prévios, referentes à sua LM ou outras que domina ou com as quais teve contacto, os quais mobiliza para essa a aprendizagem. Assim, no resumo do

¹⁰ *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2010), p.16.

Guide antes citado (2010:4), faz-se referência, não a duas competências, mas a uma que é, simultaneamente, plurilingue e intercultural: “La compétence plurilingue et interculturelle est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l’altérité ainsi qu’à faire évoluer ce répertoire. ”

É este entendimento que constitui a principal novidade: a competência comunicativa, para além de ter de ser intercultural, deve ser também plurilingue, não entendendo a sua união como algo obrigatório, mas como um ato natural na aprendizagem de uma língua. Podemos então concluir que no ensino das línguas se deve apostar no desenvolvimento de uma competência que seja comunicativa e que contemple duas dimensões: a da interculturalidade e a do plurilinguismo, criando no aprendente “la capacidad de moverse entre las culturas, comunicarse entre las culturas por el conocimiento de las mismas” (J. Guervós, 2010:122), reduzindo assim as interferências que podem levar a mal-entendidos.

Ainda segundo o mesmo autor, o objetivo do ensino das línguas deve ser:

“facilitar la comunicación intercultural para aquel que ya es consciente de la necesidad de conocer la cultura de su interlocutor para poder comunicarse con fluidez. Esta fluidez cultural en la comunicación se consigue, en gran parte, aplicando un principio de empatía elemental, esto es, ponerse en lugar del interlocutor y sumergirse en su cultura. Saber cómo vive, de qué habla y, sobre todo, qué le agrada y qué le ofende es fundamental para una comunicación fluida.” (J. Guervós, 2010:122)

1.3. Uma educação intercultural para a era planetária

A sociedade atual defronta-se com vários desafios gerados pelas grandes transformações culturais que advêm do processo de globalização e da consequente mobilidade das pessoas e das culturas. De acordo com Marques & Martins (2010:82), estas transformações “associadas à complexificação e heterogeneidades do tecido social levam, assim, à necessidade de, desde cedo, formar cidadãos mais conscientes e mais abertos à diversidade, preparando-os para a vivência de uma cidadania à escala planetária”.

Consciente destas transformações, a União Europeia tem vindo, cada vez com maior intensidade, a procurar incentivar o desenvolvimento da interculturalidade como garante da democracia, da igualdade, da liberdade nesta era planetária. Esta aposta passa necessariamente pela educação.

Nesta linha de pensamento, Carneiro (2008:81) defende que “educar para a interculturalidade consiste também em educar os olhares sobre o mundo e aprender a apreciar substantivamente o próximo ou semelhante.”

Aguiar (2010:125) vai mais longe e sublinha o papel fundamental da escola no desenvolvimento da educação intercultural:

“A Educação Intercultural centra-se na necessidade de entrosamento, comunicação entre as pessoas, o que faz com que elas aprendam umas com as outras, tomando sempre como pressuposto que cada um de nós é diferente do Outro. Na Educação Intercultural, a co-aprendizagem é importante, dado que tanto o saber como as relações sociais estão em permanente construção. Neste sentido, a interação Eu-Outro é fundamental, **cabendo à escola** fomentar o diálogo, eliminando o confronto. Isto implica que Eu me descubra no Outro e o Outro em Mim. Por isso, o diálogo crítico e construtivo para que cada um de nós tenha consciência do lugar que ocupa no mundo é fundamental.”

De acordo com Bizarro & Braga (2004:58), a educação intercultural só poderá ser consolidada pelos valores da igualdade, do respeito pelo Outro e da democracia. Como já referimos anteriormente, a pedra angular para o desenvolvimento da interculturalidade estará intimamente ligada à aprendizagem de línguas. Segundo as mesmas autoras, “quantas mais línguas vivas um indivíduo tiver aprendido, mais apto estará para aprender outras línguas, mais capaz será de se conhecer e conhecer os outros, de se respeitar e respeitar os outros.” E, para além desta constatação, acrescentam ainda que “conhecer a língua(s) e a(s) cultura(s) do(s) Outro(s) é conhecer melhor a sua própria língua e a sua própria cultura.”

A mesma linha de pensamento já vinha sendo defendida por Andrade & Araújo e Sá (2001:159), no reforço da ideia de que a aprendizagem de idiomas funciona como garante do entendimento entre os indivíduos a diferentes níveis e, em simultâneo, leva a uma maior reflexão sobre si próprio, a sua língua e a sua cultura. Nesta medida, e tendo em atenção a sociedade atual, cada vez mais global e diversa, as autoras evidenciam “o papel da aprendizagem das línguas para a compreensão mútua, para a estabilidade democrática, para o emprego, para a mobilidade ou para o acesso a maior quantidade de informação.”

Em teoria, há uma aposta clara no desenvolvimento do plurilinguismo europeu e da interculturalidade. A formação de professores de línguas em Portugal caminha nesse sentido. Todavia, paira sobre esta intenção a ameaça do neoliberalismo que está a influenciar as políticas educativas a nível mundial e que esconde, sob a capa da qualidade do ensino, a submissão à economia de mercado onde, segundo Diéz Gutiérrez (2010:31), a cidadania

democrática passou a ser considerada como esbanjamento dos dinheiros públicos. O plurilinguismo, a valorização das línguas e a educação intercultural poderão ser anulados pela introdução nos currículos apenas dos idiomas relevantes para os mercados, e pela supressão da formação humanística, pois considera-se “la atención a la diversidad como un problema y un entorpecimiento de la eficacia instructiva.”

1.4. A identidade nacional num mundo intercultural

A identidade nacional não é um conceito estático, pois a sociedade evolui e, com ela, mudam os valores que a definem. Num mundo cada vez mais global, onde tudo se passa a uma velocidade cada vez maior, os valores mudam mais rapidamente e existe o risco de desaparecimento do património que nos define como pertencentes a uma sociedade ou a um país, por anulação ou simplesmente por sobreposição de outras culturas, ditas mais fortes. É de realçar, todavia, o papel da língua na construção, afirmação, manutenção e transmissão dessa identidade. De acordo com Carneiro (2008:83), “a língua é celebrada como a expressão mais extraordinária da capacidade simbólica dos humanos. Ela ocupa o coração da identidade dos povos e da afirmação das comunidades.”

Falando em concreto da Europa, sabemos que a identidade nacional de qualquer país europeu é indissociável da identidade europeia e que “essa identidade redonda num conjunto plural e interativo de diversidades” (Graça Moura, 2013:20), sendo, nas palavras do autor, “um *work in progress*”. Todavia, como defende Patrício (2008:434), essa constatação não implica a anulação da identidade nacional, torna, sim, ainda mais forte, a necessidade de afirmação e de reforço dessa identidade. É neste sentido que assistimos a esforços de preservação e divulgação do nosso património peninsular intra e extra-fronteiras, procurando integrar no acervo cultural global o que melhor nos representa como país.¹¹

Podemos ainda afirmar que a identidade nacional não se pode desligar de um contexto mais alargado de entrosamento com as culturas dos outros países. Esse entrosamento faz-se através da língua e da interculturalidade e deve ser entendido, não como uma perda

¹¹ Pensemos nas campanhas publicitárias que tentam “vender” a marca Portugal no estrangeiro (“Alentejo, tempo para ser feliz, <https://www.youtube.com/watch?v=9IyNsub7Zo>), os tradicionais slogans “Compre o que é nosso!” ou “Vá para fora cá dentro!” ou ainda a proliferação de franchisings de Pastéis de Nata na Europa; refira-se também, em relação à Espanha, o programa “Cómetespaña” e o projeto “Marca España” que procuram promover o país intra e além-fronteiras.

dos traços que caracterizam uma nação, mas como um processo de enriquecimento da identidade individual de um país e, conseqüentemente, de uma identidade mais alargada ao nível da era planetária. Moreno García (2000) fornece um exemplo bastante ilustrativo deste enriquecimento quando remete para o que diz Amin Maalouf, a propósito do Islão:

“(...) hoy todos nosotros hemos de adoptar, necesariamente, innumerables elementos procedentes de las culturas más fuertes, pero es esencial que podamos comprobar que determinados elementos de nuestra propia cultura – personajes, objetos artísticos, moda, objetos cotidianos, música, platos, palabras... - se adoptan en todos los continentes y que a partir de ahora forman parte del patrimonio universal, común a toda la humanidad.” (1999:146)¹²

Em suma, dominar proficientemente uma língua, não é garante de uma perfeita integração no contexto onde ela é falada. Para evitar mal-entendidos e situações embaraçosas para quem aprende uma língua, é necessário associar a essa aprendizagem a transmissão da cultura a ela associada, uma vez que, parafraseando o que diz Aguiar (2010:141), aprender uma língua é aprender um comportamento cultural. Defendemos que no núcleo dessa aprendizagem seja inserido o que Miquel designa por “cultura esencial ou con minúscula” e que permitirá ao aprendente comportar-se adequadamente em cada contexto ou, pelo menos, evitar o choque cultural e a criação de estereótipos ou, até mesmo, promover a anulação dos mesmos.

Sabemos que esta aprendizagem não é feita a partir de uma tábua-rasa. Como professores de LE, temos de ter em consideração a bagagem linguística e cultural do aluno, a qual interfere necessariamente na aprendizagem do novo idioma, sobretudo, através de mecanismos de comparação e contraste. É nesse intercâmbio entre o novo e o conhecido que nasce a consciência não só da língua e da cultura do Outro, mas também da própria, promovendo-se assim, também, o autoconhecimento da língua e cultura maternas. Há pois um duplo enriquecimento que deve levar a um reconhecimento positivo da diversidade linguística e cultural e a uma melhor compreensão de nós próprios e do Outro e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de uma verdadeira competência intercultural. Uma vez que esse desenvolvimento se faz através da língua e implica a LM, a LE em aprendizagem e, eventualmente outras LE dominadas pelo aprendiz (ainda que com diferentes níveis de proficiência), temos de lhe associar o plurilinguismo. Deste modo, para a promoção de uma

¹² Maalouf, A., 1999, *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza Editorial, p. 146.

verdadeira competência comunicativa, temos de associar à aprendizagem do idioma a componente intercultural e plurilingue. Assiste-se assim ao alargamento e enriquecimento das competências do aprendente: comunica cada vez mais eficazmente e desenvolve de forma natural, através da aprendizagem da LE a interculturalidade e o plurilinguismo.

O diálogo intercultural faz parte da nossa herança cultural enquanto descobridores do mundo novo e “pioneiros da globalização” (Graça Moura, 2013:37). A identidade nacional é um conceito em permanente construção e fruto da junção de diversas outras identidades locais e regionais. Este conceito sofre influências provenientes das mais diferentes culturas. Atualmente, atendendo à facilidade de circulação de pessoas e da sua bagagem linguística e cultural, assiste-se a um duplo fenómeno: o do alargamento a uma identidade cada vez mais rica e global; por outro lado, à consciencialização dos valores que nos caracterizam como comunidade, região ou país, sendo que essa identidade é também ela fruto da miscigenação de culturas que, ao longo do tempo, a influenciaram. Seja como for, em todo o processo de construção, transmissão ou assimilação de culturas, a(s) língua(s) continua(m) a ter um papel preponderante.

Noi non ci invitiamo l'un l'altro per mangiare e bere semplicemente, ma per mangiare e bere insieme.
(*Plutarco*, *Dispute conviviali*, II, 10).

2. A gastronomia como fator cultural

A evolução do homem, desde os primórdios, está diretamente relacionada com o modo como se alimenta. A capacidade de dominar o fogo marcou a primeira grande etapa no que o diferencia dos outros animais: permitiu-lhe cozinhar os alimentos que recolhia ou caçava¹³. A comida, para além de responder a uma necessidade fisiológica, é, desde então, um aspeto essencial da cultura humana que se vem complexificando e enriquecendo com os tempos.

Houve um segundo período no século XV que veio revolucionar o mundo inteiro e, em particular, o universo da alimentação. Conforme afirmam Marques & Martins:

“A civilização planetária teve a sua origem no início do século XV, tendo coincido o seu dealbar com a conquista das Américas [e] o início da navegação portuguesa pelo planeta [...]. Estes fatores possibilitaram intercâmbios, facilitaram a comunicação e a convivência intercontinental e promoveram uma intensa miscigenação cultural em todo o planeta Terra.” (2010:83)

Como é evidente, essa miscigenação também se refletiu em termos gastronómicos.

Montanari (2004 : 14) defende que “le manger est culture, parce qu’il a inventé et transformé le monde. Il est culture quand il est produit, quand il est préparé et quand il se consomme. Il est le fruit de notre identité et un instrument pour l’exprimer et la communiquer.” De acordo com o historiador, cada gesto ligado à comida, por mais simples que seja, contém uma história que exprime uma cultura complexa¹⁴. A comida e as atitudes com ela relacionadas tornam-se veículos de comunicação social e individual, uma forma de linguagem não escrita e não-verbal, que cada um compreende, ou pelo menos deveria compreender. Como afirma em conjunto com Flandrin (2001:434), analisando em particular as vivências na Europa, “a função social da refeição continua a ser importante: continuamos a não comer apenas para nos alimentarmos, mas também para nos encontrarmos com os pais

¹³ Lembremo-nos que na mitologia grega Prometeu foi castigado por ter dado aos homens o que estava reservado aos deuses: o fogo.

¹⁴ Para ilustrar, apresenta o seguinte exemplo: « En préparant un simple plat de spaghettis à la tomate, nous faisons la synthèse (dans un geste qui représente aujourd’hui un signe de l’identité italienne), de l’heureuse rencontre entre une technique de production mise au point dans la Sicile médiévale occupée par les Arabes, et un produit américain importé en Europe par les conquistadors espagnols. »

ou com os amigos e partilhar um prazer com estes. Este prazer do convívio à mesa necessita de utilizações de tempo comuns e não dispensa uma certa cerimónia. Os seus ritos são na verdade muito diversos, não só consoante o país e o meio social, mas ainda de acordo com as circunstâncias e o tipo de refeição”. Mais recentemente, noutra obra, o mesmo autor reitera esta ideia:

“E uma vez que os gestos feitos junto de outros tendem a sair da dimensão simplesmente funcional para assumir um valor comunicativo, a vocação convivial dos homens se traduz imediatamente na atribuição de um sentido para os gestos que fazem ao comer. Também desse modo a comida se define como uma realidade deliciosamente cultural, não apenas em relação à própria substância nutricional, mas também às modalidades de sua assunção e de tudo aquilo que gira em torno dela.”
(Montanari, 2008:157)

Por seu turno, Díaz-Zambrana (2010:137) cita Ortiz Cuadra aquando refere que os “alimentos tienen la capacidad material de sostener la condición física, el bienestar social y material de las personas y la reproducción humana [y] reproducen también las formas en que las personas, los grupos y las sociedades interactúan entre sí, negocian y experimentan rasgos culturales diferentes o extraños, y se expresan sobre el mundo”¹⁵.

Em suma, a alimentação é uma das necessidades básicas de todos os seres vivos. No entanto, para o ser humano, alimentar-se é muito mais do que ingerir alimentos. Para além do fator físico, essa ação envolve fatores económicos, sociais e culturais, alguns dos quais serão trabalhados na implementação deste projeto.

2.1. A gastronomia: um fator de identidade nacional e de aproximação entre os povos

Considera Díaz-Zambrana (2010:137) que é fundamental compreender as práticas e os consensos culinários “para inspeccionar y penetrar en la realidad social de un grupo o país” . Este mesmo autor cita o grande estudioso italiano para reforçar o que defende: “la cocina y la comida constituyen un vehículo de autorrepresentación, de comunicación y amparo de identidades.”¹⁶

¹⁵ Ortiz Cuadra, C. (2006), *Puerto Rico en la olla, ¿Somos aún lo que comimos?*, Madrid, Ediciones Dos Calles.

¹⁶ Montanari, Massimo (2003), *El mundo de la cocina: historia, identidad, intercambios*, Barcelona, Editorial Paidós.

A tendência atual para a homogeneização da alimentação por efeitos da globalização, contrariamente ao expectável, tem despertado as consciências para a preservação do património gastronómico, gerando uma forte ligação à própria identidade. Comunidades, ciosas da sua gastronomia, procuram desenvolver mecanismos de proteção dos alimentos ou produtos tradicionais¹⁷ e promover a gastronomia típica¹⁸. Se, por um lado, estes esforços podem estar relacionados com a proteção da identidade regional ou nacional, por outro, constituem também um atrativo para os turistas que buscam “na alimentação uma forma de conhecer culturas diferentes” (Proença, 2010:44). Podemos igualmente considerar o desejo de dar a conhecer a cultura de um povo, no próprio país ou no estrangeiro, através da gastronomia: uma forma de partilha capaz de gerar entendimentos e consensos relativamente à cultura representativa de uma sociedade. Esta ideia preside o programa “Cómetespaña – eatspainup”, o qual refere, no site de apresentação, que “No existe un solo español que no presuma de su gastronomía allá donde va y que la difunda de la forma más española que existe: compartiéndola.” Sentimento este que será também comungado por outros que querem levar a sua cultura / gastronomia mais além.

A dieta mediterrânica é outro exemplo de como é difícil estabelecer fronteiras para a comida. Se se pode considerar esta dieta como típica de Portugal, Espanha, Marrocos, Itália, Grécia, Croácia, Chipre, o reconhecimento pela UNESCO da dieta mediterrânica como parte do património imaterial da humanidade também contribui para que a mesma se torne conhecida e apreciada mundialmente. Por outro lado, como refere o professor italiano (2008:187), temos de admitir que “muitos dos elementos dessa dieta mediterrânea não são, na origem, mediterrâneos, mas vêm de uma história, frequentemente de fresca data, de trocas e de cruzamentos com outras regiões e outros continentes do mundo.”

A descoberta do património gastronómico de um país leva necessariamente a um maior conhecimento do próprio património, por comparação com aquilo que nos torna únicos, no que gostamos de partilhar, e na busca de semelhanças e diferenças.

Podemos afirmar que a alimentação e a gastronomia são elementos essenciais para a definição da nossa identidade. Com a globalização, o que poderia ser considerado um

¹⁷ Em Portugal, a proteção do vinho do Porto deu origem à primeira zona demarcada do mundo, atualmente a Região Vinhateira do Douro é Património da Humanidade; há cada vez mais produtos DOP (denominação de origem protegida).

¹⁸ Lembremo-nos do programa televisivo *7 maravilhas gastronómicas de Portugal* e dos objetivos do projeto *Cómetespaña/ Eatspainup*.

atentado às cozinhas típicas, acabou por desenvolver uma maior consciência do que constitui o nosso património. Todavia, temos de estar conscientes de que a nossa identidade (onde se inclui a gastronomia) não é estática, que é fruto de ‘contaminações’ e mestiçagens que a levam a modificar-se, redefinir-se, adaptar-se e, ao mesmo tempo, a reafirmar-se.

2.2. Alimentação e globalização

A globalização tem implicações no modo como o ser humano se relaciona com os alimentos e com a alimentação, preocupações que têm acompanhado, desde sempre, as migrações.

Na sociedade atual, assistimos a uma alteração dos hábitos alimentícios, embora nem sempre para a opção mais adequada. De acordo com Moliní Cabrera (2007:636), “la comida rápida es, hoy en día, una comida muy consumida gracias a sus intensos sabores, su palatabilidad, y su facilidad para adquirirla, si bien este tipo de alimento conlleva una serie de características nutricionales que hacen que no sea aconsejable su consumo habitual.” Creemos que há consciência de que o *fast-food* deve ser evitado. No entanto, esta consciência generalizada não evita que se consuma esse tipo de comida e os locais onde é vendida continuam a multiplicar-se por esse mundo fora. De realçar o seu consumo pelos “adolescentes que abusan de esta alimentación debido al bajo coste de la misma y a que, además, resulta muy atrayente en cuanto a textura, color, sabor y aspecto”, como refere a estudiosa antes citada; sem pensar nas consequências futuras para a sua saúde (lembremo-nos de que os jovens possuem “um sentido mágico da vida” e o que existe de negativo nunca os tocará), fazendo com que a obesidade infantil seja uma das principais doenças do mundo, sobretudo nos países mais desenvolvidos.

Segundo Fischler (2001:415), assiste-se a uma “macdonaldização” dos costumes e teme-se pela identidade cultural, “através das ameaças que recairiam sobre a tradição culinária. Receia-se que a relação privilegiada mantida com a alimentação quotidiana enquanto prazer, ato de sociabilidade e de comunicação, seja lentamente desgastada, penetrada e desagregada por [esse] inexorável processo.” Montanari (2004:145), por seu turno, revela-se mais otimista e apresenta-nos o paradoxo gerado pela globalização que, ao contrário do expectável, fez com que a cozinha tradicional alcançasse um estatuto cultural forte com a afirmação dos valores específicos do local. Aliás, esta visão do autor é bastante curiosa:

um tipo de alimentação não exclui o outro, as incompatibilidades são aparentes e a cozinha global e local podem coexistir e, até de certa forma, fundir-se. O autor exemplifica, referindo-se ao facto da “macdonaldização” das práticas alimentares também ser um dado revelador da identidade das sociedades; todavia, no seu modo de ver, globalização não é sinónimo de homogeneização ou total normalização: não raras vezes podemos ver que o hambúrguer ou as *pizzas* ganham sabores locais¹⁹, procurando responder ao gosto dos autóctones e utilizando ingredientes típicos da sua cultura gastronómica. Curiosa é também a clarificação do autor:

“O facto de que eu seja cidadão do mundo não me impede de eu ser cidadão europeu, e cidadão italiano, e cidadão da minha cidade, e cidadão da minha família [...] cada uma dessas identidades tem a sua forma particular de expressão alimentar, que, apesar das aparências, não se contrapõe às outras, mas convive com elas: não há qualquer contradição em se comer no McDonald’s e, na refeição seguinte, querer tagliatelle caseiro ou a receita particular do restaurante da região. Nesses dois momentos, com esses dois gestos, apenas aparentemente contraditórios, tão diversos em conteúdo e em significado, exprimimos duas das identidades diversas que nos definem”

(Montanari, 2008:153)

E não falta razão a Flandrin e Montanari (2001:436) ao afirmarem:

“Estas reflexões revestem-se de especial importância agora que os alimentos – e os homens- têm a possibilidade de viajar mais depressa do que nunca. Face a estes fenómenos, o que a história nos pode ensinar é que as transformações são inevitáveis [...]. Saber gerir a relação do presente com o passado, a tradição e a mudança, é uma tarefa que pertence à nossa geração, tal como pertenceu às gerações precedentes. Fazê-lo de uma forma razoável, de uma maneira equilibrada é, antes de mais, uma demonstração de inteligência.”

Por outro lado, Proença (2010:45) refere também que nesta era planetária “as pessoas estão cada vez mais exigentes com os alimentos e cada vez mais preocupadas com as consequências do ato alimentar”, sobretudo no que se refere à saúde. Ainda que haja um distanciamento cada vez maior em relação à produção e distribuição de alimentos, a procura e a divulgação de informação sobre alimentação é cada vez maior.

Os meios de comunicação, atentos aos interesses do seu público, inundam-nos com um grande número de publicações escritas, programas televisivos parcial ou integralmente dedicados ao tema (*Master chef, Master chef junior, Chefs academia, un país para comer-*

¹⁹ Nos estabelecimentos *Macdonald’s* de Portugal, as campanhas do hambúrguer com queijo da ilha ou com bolo do caco, constituem exemplos dessa adaptação.

selo), programas inteiramente feitos por *chefs* (Ferran Adrià, Oliver, Chakal), canais de televisão (*24 Kitchen*), sites de internet, ...

Assiste-se também ao desenvolvimento de uma consciência ecológica, presente na ascensão dos produtos biológicos nos mercados, e de um conhecimento cada vez maior do que constitui uma alimentação saudável, embora, como já focámos, possuir esse conhecimento não seja sinónimo de adoção de uma dieta saudável e equilibrada.

Nesse mesmo artigo resumem-se as grandes tendências de comportamento das pessoas em relação à alimentação, nas sociedades de consumo dos países industrializados: “a autonomia, a conveniência, a desestruturação das refeições, o convívio, o cosmopolitismo, o refinamento, a valorização do natural, a valorização da alimentação fora de casa, bem como a preocupação com a saúde e o equilíbrio alimentar.”

De entre estes aspetos, é de destacar o facto da desestruturação das refeições ser uma realidade da sociedade atual que se deve, sobretudo, às exigências do mundo moderno e às modificações na estrutura familiar. No entanto, apesar da desestruturação das refeições, o convívio nesse momento ainda é considerado importante, mesmo que, em lugar de membros da família, partilhem esse momento com elementos da coletividade de que o indivíduo faz parte (seja na empresa, na escola, etc.).

A importância da alimentação fora de casa é alvo da atenção da OMS (Organização Mundial de Saúde). O interesse do nosso trabalho prende-se, em parte, com o este ponto, em especial no que concerne a alimentação na escola: o que aí consomem os jovens, as suas preferências, o relacionamento com os outros na hora de comer, a consciência (ou a falta dela) da necessidade de fazer uma alimentação saudável.

2.3. A alimentação na escola

A saúde da população está intimamente relacionada com os hábitos alimentares e com o estilo de vida da comunidade. Dado que esta relação é dinâmica e evolui em função das características e interesses da sociedade, podemos considerar, também, que se trata de uma questão de cultura.

A etapa escolar é fundamental, porque é quando se afirmam os hábitos; é portanto importante tomar as medidas adequadas para formar o comportamento alimentar das crian-

ças e jovens. Levá-los a uma alimentação equilibrada permitirá prevenir um grande número de doenças na idade adulta. De facto, o paradigma da saúde modificou-se: a população sobrenutrida ultrapassou a subnutrida e a OMS já definiu a obesidade como a epidemia do século XXI, de maneira que os nossos jovens têm de aprender a lidar com a alimentação na sociedade da abundância e da inatividade física.

De acordo com a nutricionista Maria João Afonso, da Associação Protetora dos Diabéticos de Portugal, “a escola é o local ideal para a implementação de programas de educação alimentar, onde alunos e professores podem desenvolver projetos e trabalhar este tema de diferentes formas, mais ou menos lúdicas”²⁰ e, como referem Beni *et al.* (1994), “el comedor escolar se convierte en un espacio adecuado para incorporar planteamientos pedagógicos globales y de Educación para la Salud por las muchas posibilidades que brinda, tanto en el aspecto nutritivo e higiénico como en el Sociocultural.”

De acordo com Baptista (2006:7), “a qualidade e a quantidade de géneros alimentícios, sólidos ou líquidos, ingeridos em meio escolar têm um impacto enorme na saúde e bem-estar dos jovens. Efetivamente, é na escola que os jovens passam um elevado número de horas, sendo portanto aí que ingerem uma parte substancial de alimentos.” Ciente desta realidade, muitos ministérios da educação europeus e outras entidades têm lançado diretrizes que visam contribuir para melhorar o estado de saúde global dos jovens, nomeadamente, procurando inverter a tendência crescente para a obesidade, a diabetes, cáries, doenças cardiovasculares e outras; promover uma alimentação equilibrada, manifestando uma preocupação especial para com os jovens carenciados.

Cabe então às escolas, enquanto espaços educativos e promotores de saúde, valorizar a alimentação saudável e equilibrada, quer através dos currículos, quer através dos alimentos que disponibilizam no meio escolar, de modo a que os nossos alunos sejam capazes de fazer escolhas alimentares saudáveis. Porém, o alerta de Baptista reveste-se de toda a pertinência:

“é fundamental que não haja discrepâncias entre o currículo formal e o currículo oculto, ou seja, é fundamental que haja coerência entre os princípios de alimentação racional contemplados no currículo, a oferta alimentar da escola e o modelo transmitido pelos adultos de referência (professores e auxiliares de ação educativa nas escolas e pais em casa)”. (2006:17)

²⁰ In Revista *Check Up Multicare*.

A escolha de alimentos a serem vendidos quer no bar dos alunos, quer nas máquinas de venda devem ser alvo de uma criteriosa seleção, de acordo com as recomendações veiculadas nos diferentes referenciais ou pelos profissionais de saúde.

O refeitório escolar assume grande importância no cotidiano alimentar dos alunos. Este espaço desempenha uma função não só nutricional, mas também social, pois é aqui que se dão trocas sociais importantes.

Por vezes, os alunos e os próprios encarregados de educação descaram as vantagens que o refeitório pode oferecer e os jovens procuram alimentar-se em espaços exteriores à escola. Esta opção leva-os muitas vezes a fazerem refeições nutricionalmente desequilibradas que, a acontecerem repetidamente, podem ter efeitos nocivos na sua saúde, quer atual, quer futura, pois, como é sabido, o *fast-food* aliado a um estilo de vida sedentário, pode ter consequências muito graves. No entanto, há que perceber o atrativo desse tipo de alimentação para os jovens e dos locais onde se consome, que funcionam muitas vezes como espaços de inclusão social e de aceitação pelo grupo, fenómeno muito importante na fase da adolescência. Na escola, a consciencialização dos jovens para a necessidade de terem uma alimentação equilibrada deve ser um propósito transversal a todas as disciplinas.

O papel do professor de línguas estrangeiras deve ir ainda mais longe (e, adiantamos já a informação, foi esse o papel que procurámos desenvolver ao longo do nosso projeto de intervenção): deve ser promotor da interculturalidade em termos gastronómicos, relativamente ao que nos aproxima e diferencia das outras culturas, na divulgação da dieta mediterrânica como património nacional, peninsular e da humanidade, associando a essa promoção o estudo da língua-alvo, quer em termos lexicais (que pode proporcionar uma exploração riquíssima no que toca ao vocabulário), quer no modo como a cultura se manifesta através da linguagem, no que respeita à alimentação. Podemos inclusive encarar esta temática conforme a sintetiza Carneiro (2008:11) na apresentação à edição brasileira de *Comida como Cultura*:

“A expressão da cozinha é análoga à própria linguagem: possui um léxico – os produtos – e uma sintaxe – a refeição – e constitui-se assim como uma gramática complexa, em que a ordem dos pratos segundo critérios de sequência, associação e relação recíproca, identifica sujeitos principais, no caso ocidental especialmente as carnes e o pão, e os seus complementos. Os molhos, sem um sentido autónomo, servem de elementos de ligação para os conteúdos, como as preposições ou conjunções, enquanto os condimentos adjetivam de qualidades os sentidos dos pratos. A retórica é o modo de preparar, servir e consumir.”

CAPÍTULO II - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

“A investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face aos objetos e atividades”

Bogdan & Biklen (1994:292)

1. Enquadramento e apresentação do projeto de intervenção e investigação

Após a revisão da literatura que permitiu estabelecer o enquadramento teórico, procuramos clarificar neste capítulo a metodologia seguida.

Inicialmente seguimos uma investigação quantitativa que foi posteriormente complementada com uma análise qualitativa. O enfoque da metodologia quantitativa foi tentar recolher dados que permitissem comparar hábitos e preferências alimentares, bem como conhecimentos de alunos portugueses e espanhóis relativamente a aspetos referentes à alimentação no país vizinho (produtos, pratos típicos, horários). Numa fase posterior à implementação do projeto de intervenção, os dados referentes à turma-alvo voltaram a ser analisados por comparação com outros obtidos através da repetição das questões da parte III do questionário, de modo a verificar o efeito do projeto de intervenção no grupo. Esta ação, para além da avaliação que os alunos fizeram da intervenção, foi complementada pela análise qualitativa da tarefa final pedida aos alunos: apresentação de um diálogo. Nesta análise, ademais de termos em conta a consonância do conteúdo dos diálogos com os aspetos interculturais trabalhados em aula, procurámos identificar o léxico fundamental utilizado pelos alunos, composto pelo vocabulário específico e expressões fixas relacionadas com o tema, bem como de outras expressões que facilitam o desenvolvimento e a consolidação da comunicação, como é o caso dos marcadores linguísticos de relações sociais e as regras de delicadeza. O trabalho foi desenvolvido utilizando uma metodologia do tipo investigação-ação.

1.1. Metodologia de investigação: a investigação-ação

A investigação-ação almeja melhorias na qualidade do ensino, das escolas, da aprendizagem dos alunos e dos professores que a desenvolvem.

Alarcão (2001:21) refere a conceção presente na obra de Dewey de “professores como estudantes do ensino”. De facto, o professor que se mostra preocupado com a qualidade do ensino e da aprendizagem desenvolve estratégias de reflexão visando aumentar o seu conhecimento sobre a educação, compreender os fenómenos e agir. Nesta linha, a mesma autora socorre-se de Stenhouse, o qual afirmou que “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham”, e acrescenta que “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na

profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” Para além disso, tem de ser capaz de se organizar para o fazer de forma intencional e sistemática, pois só assim poderá compreender o problema e encontrar uma solução que poderá ensaiar na sua prática. Nesta medida, a investigação-ação deverá ainda “produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida e desenvolvida”. Esta mesma posição é sustentada por Sanches:

“O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu ato educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso.”

(2005:130)

Para nos situarmos, convém notar ainda outras definições de investigação-ação, tais como a de Cohen & Manion, citados por Bell (2002:20), que a descrevem como:

“sendo um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso”.

Ou a de Bogdan & Biklen (1994:292), autores que afirmam que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Os seus praticantes reúnem os dados ou as provas para denunciar situações [...] com o objetivo de apresentar recomendações tendentes à mudança.” É portanto uma investigação que implica ação para a mudança, sendo que os próprios investigadores têm um papel ativo como agentes dessa mudança.

E de reflexões mais recentes, como esta que mantém Coutinho *et al* (2009:360), descrevendo a investigação-ação como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” Arriscam dizer que, no referencial do ensino-aprendizagem “é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar”, considerando que o essencial é “a exploração re-

flexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” Para estes autores, a investigação-ação “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim **uma forma de investigar para a educação [...] e tende a afirmar-se** como um *modus faciendi* intrínseco à atividade docente”.

De qualquer modo, e atendendo às leituras que fizemos, entendemos que a investigação-ação aprende-se a fazer, fazendo. Cremos que este princípio pode trazer alguns problemas para os investigadores inexperimentados, mas o desafio está em que os professores o façam de forma cada vez mais consciente e sistemática, assumindo as suas opções e enfrentando os riscos. Esta postura torna os professores mais reflexivos e conscientes quer da sua prática quer dos contextos em que a desenvolvem, levando-os a agir de forma pensada. Isto mesmo é reforçado nas palavras de Sanches (2005:127): “Parte-se de uma breve fundamentação teórica sobre a investigação-ação como estratégia de atuação que pode desencadear profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham.” A investigação constitui-se assim, de acordo com a nossa perspetiva, como uma *mise en abîme* da ação do professor, pois o professor investiga as suas próprias práticas e reflete sobre elas, procurando uma mudança que leva à melhoria das mesmas.

Os professores, mesmo após terem terminado o projeto de investigação-ação, devem continuar a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática, pois é um trabalho que se tenta aperfeiçoar seguindo um esquema em espiral que, nessa lógica, vai retomando conhecimentos e práticas anteriores que analisa, reformula e volta a aplicar. Nesta ótica, Coutinho *et al* (2009:366) concluem que na investigação-ação se observa um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua: “planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva.”

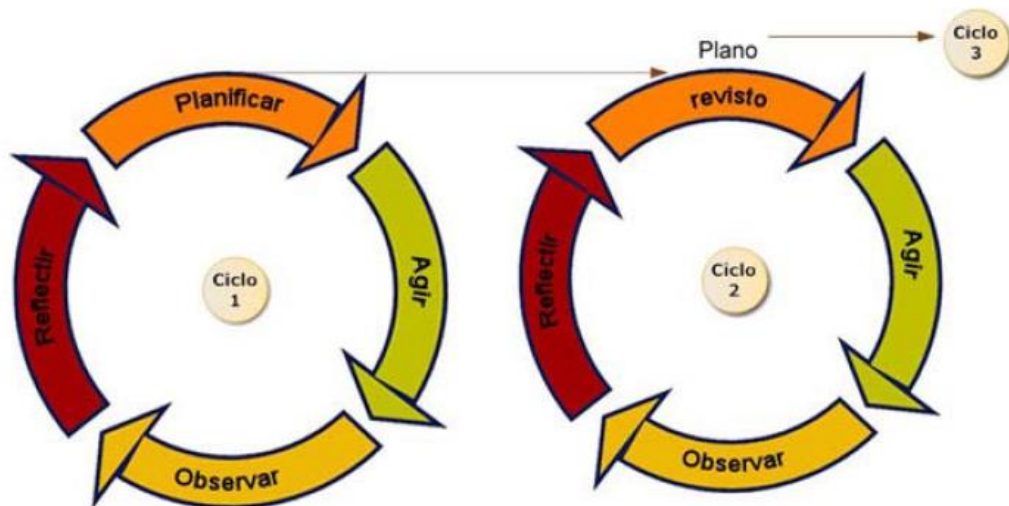


Figura 1: Espiral de ciclos na Investigação-Ação (Coutinho et al, 2009:366)

Consideramos, porém, que à primeira vista este esquema é redutor, pois não evidencia a importância da experiência anterior. Portanto, propomos outro esquema, com base no precedente, para dar conta de que a experiência anterior contribui para o alargamento e processamento da experiência em curso, indo mais além da experiência do ciclo ou ciclos anteriores.

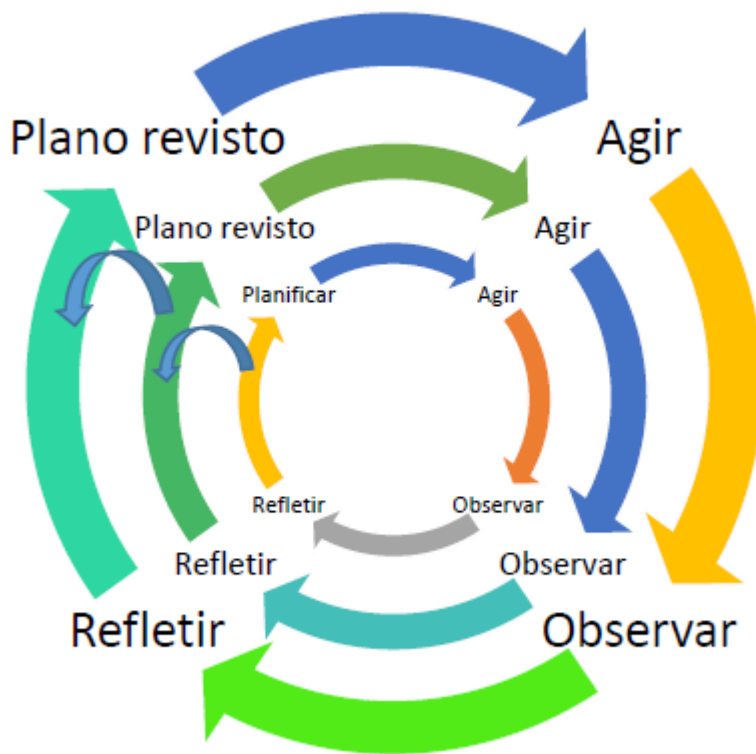


Figura 2: Espiral de ciclos na Investigação-Ação, destacando a importância da experiência anterior.

Para concluir esta breve abordagem, voltamos às páginas de Coutinho *et al* (2009:363), quando apresentam de forma sintética as metas da investigação-ação: “Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática; articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação; aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento; fazer dos educadores protagonistas da investigação.”

Opções metodológicas - Quantitativo e /ou qualitativo?

Partimos de estudos teóricos que destacam a ideia de que a investigação-ação “utiliza métodos e técnicas diversificados – combina fontes de informação diversas e regressa aos dados sempre que se julga necessário –, procede à triangulação de métodos e o seu desenho não se concebe como um modelo *a priori*, mas como algo em construção que decorre de processos de negociação que se estabelecem à medida do seu desenvolvimento”, como é o caso de Marques & Sarment (2007:91).

A discussão sobre qual a metodologia adequada num projeto de investigação já foi alvo de uma ampla discussão. Não trazemos para aqui essa discussão, mas defendemos que os métodos a utilizar para a recolha de dados, como afirma Bell (2002:90), dependem da informação pretendida. A autora refere ainda que “a maioria dos projetos de ciências da educação exigem análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutras constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo.” Outros autores reforçam a interligação ou complementaridade possível e, em muitos casos desejável, entre as duas metodologias: Estrela, citado por Sousa (1997:8), defende que “a abordagem quantitativa tem necessidade de interpretações qualitativas que tornem os dados numéricos significativos, e a abordagem qualitativa, que pretende captar o vivido e o contínuo, necessita de o arrumar e, de certa forma, de o coisificar para passar ao plano da análise”. Moreira (2007:51) também defende uma articulação entre as duas perspectivas, dizendo que ambas convergem num processo de reconhecimento mútuo. Este autor, utilizando como referência Cook e Reinhart, afirma que o uso de duas metodologias diferentes, longe de dificultarem a investigação, enriquecem-na: “possibilitando uma atenção aos múltiplos objetivos que podem verificar-se numa mesma investigação; potenciando-se mutuamente ao partilhar pontos de vista e perceções que nenhuma das duas poderá oferecer em separado; contrastando resultados possivelmente divergentes e obrigando a

revisões mais apuradas.” É bem sabido que os dados não falam por si próprios, há que tratá-los assumindo o compromisso de fazer uma análise de toda a sua riqueza, procurando não “divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto, [para] não perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 1994:298).

1.2. Contexto de emergência do projeto

Já ficou suficientemente explicado que, para comunicar eficazmente, o indivíduo, além de dominar o sistema linguístico, tem de conhecer a cultura do Outro.

Fazendo parte das necessidades básicas de qualquer cidadão, ao mesmo tempo que fornecem um postal da cultura de um país, a alimentação e a gastronomia são uma área por excelência para a interação social, envolvendo a cultura e a língua.

Nesta linha de pensamento, servir a interculturalidade à mesa ou através da boca alimenta a aproximação ao Outro e facilita uma maior e melhor comunicação.

Sendo a escola um meio por excelência de transmissão de conhecimentos, pretendemos que, na área do espanhol, os conhecimentos transmitidos revelem a cultura que está associada à língua, e que munam os alunos de ferramentas que os farão desenvolver-se com naturalidade em situações que se relacionam com a alimentação. Como é evidente, uma das ferramentas básicas que o aluno tem de possuir é o domínio do léxico alusivo ao tema.

1.3. Questões e objetivos da investigação

Sabendo que se deve “utilizar a literatura para deduzir uma hipótese, ou um conjunto de hipóteses, a serem testadas na parte empírica, [e que é essa] hipótese que faz a ponte entre a parte teórica e a parte empírica da investigação” (Hill & Hill, 2002:22), este estudo procura compreender de que forma a abordagem da gastronomia (e de outros aspetos que se relacionam com a alimentação) na aula de ELE pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Fica pois justificado o nosso trabalho, quanto à parte empírica da investigação.

Para tal, procurámos desenvolver a competência intercultural através da implementação de atividades diversas de exploração das semelhanças e das diferenças linguísticas e socioculturais no que respeita a este tema (horários, composição dos menus, pratos, maneiras à mesa, comportamentos em bares e restaurantes,...). Subjacente ao tratamento deste

tema, tentámos promover a consciência da importância da alimentação saudável, agora e no futuro.

Assim, presidem ao nosso estudo os seguintes objetivos:

- Verificar que conhecimento se possui da cultura do Outro no que se refere à alimentação / gastronomia.
- Compreender em que medida as estratégias concebidas para a aula de ELE aumentam o domínio da língua e o conhecimento intercultural.
- Refletir em que medida o trabalho deste tema em aula influencia o desenvolvimento da comunicação comunicativa intercultural.

Devido a constrangimentos vários que passam pela minha atividade docente e pela não atribuição de uma turma onde pudesse lecionar a disciplina de Espanhol, temos de advertir que a turma onde foi desenvolvido o projeto de intervenção / investigação-ação foi uma turma de 11.º ano, nível 2 de Espanhol, cuja professora titular não se encontra envolvida neste projeto. De maneira que o projeto de intervenção foi enquadrado na planificação para esse nível / ano de escolaridade, na unidade “consumismo e alimentação”. Por essa razão, a implementação foi limitada no tempo ao terceiro período e ao número de aulas que a docente titular da turma pôde dispensar para a mesma.

2. O contexto de desenvolvimento do projeto de intervenção e investigação

2.1. Caracterização do macrocontexto

2.1.1. O Agrupamento de Escolas de Castro Daire

O Agrupamento de Escolas de Castro Daire situa-se no concelho de Castro Daire, a trinta e cinco quilómetros da capital de distrito, Viseu, e a cerca de 150 km até à fronteira com Espanha.

De acordo com os censos de 2011, o concelho onde o agrupamento se insere tem uma população residente de 15.339 habitantes, o que representa um decréscimo da densi-

dade demográfica de aproximadamente 1.650 residentes, relativamente aos censos de 2001, o que se explica, em parte, pelo fluxo migratório e pela queda da natalidade.

No passado, o setor primário ocupou a maior parte dos habitantes das terras de Castro Daire. Todavia, atualmente, apenas 8,8% da população economicamente ativa se ocupa neste setor de atividade. O setor terciário agrega 65% da população empregada. A taxa de desemprego situa-se nos 11%.

Relativamente ao grau de escolaridade, a taxa de analfabetismo é elevada (11,4%), representando mais do dobro da média nacional (5,2%). A percentagem da população com cursos superiores não ultrapassa os 7%.

O agrupamento foi criado em julho de 2010. De acordo com os dados constantes do Projeto Educativo, o Agrupamento de Escolas de Castro Daire é constituído por 18 Jardins-de-infância, 4 Polos de Educação Pré-escolar Itinerante, por 12 escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico com 5 salas de apoio em localidades limítrofes. As escolas do 2.º e 3.º Ciclos constituem-se em três polos: EB2,3 de Castro Daire; a EBI de Mões e a Escola Secundária de Castro Daire (sede), esta última com os cursos do Ensino Secundário e do Ensino Profissional.

O número de alunos nas escolas tem diminuído substancialmente: no presente ano letivo de 2013 /2014, o agrupamento tem 1955 alunos repartidos pelos diferentes ciclos de ensino, mas em 2011 / 2012 este número era de 2066. O número de professores também tem decrescido e, atualmente, o corpo docente é constituído por 210 profissionais, enquanto no ano letivo 2011/2012 contava com 311.

É de assinalar que 54,3% dos alunos do 2.º ciclo ao Ensino Secundário beneficiam da ação social escolar.

2.1.2. O Projeto Educativo

As metas do projeto educativo materializam-se em torno de seis áreas de intervenção em que se incorporam as zonas onde o exercício da autonomia, aliado a uma consciência profissional das práticas educativas, pode ter alguma expressão: a organização pedagógica; a aprendizagem dos alunos; a disciplina e o comportamento cívico; o funcionamento do agrupamento; a relação escola/comunidade; a formação dos membros

da comunidade educativa.

De entre as diferentes metas do projeto educativo do agrupamento, destacamos a negrito aquelas para as quais mais procurámos contribuir com a implementação do nosso projeto de intervenção:

1 – Promover uma escola segura.

2 – Promover atitudes de cidadania e respeito pelos outros.

3 – Prevenir o abandono e o absentismo escolares, proporcionando diversas ofertas formativas.

4 – Promover estilos e hábitos de vida saudáveis.

5 – Melhorar significativamente os níveis de desempenho dos alunos.

6 – Incentivar a melhoria da prática docente, recorrendo a novas metodologias, estratégias e materiais no processo de ensino/aprendizagem.

7 - Articular pedagogicamente a educação Pré-Escolar, os três ciclos do Ensino Básico e o Secundário.

8 – Fomentar uma maior participação dos Encarregados de Educação nas atividades escolares.

9 – Articular e colaborar entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

10 - Articular e promover a colaboração da escola/Agrupamento com outras instituições.

11 - Promover e valorizar a formação do pessoal docente e não docente.

12- Desenvolver competências/aprendizagens e construção de saberes integrados no sentido de se reforçarem as competências curriculares.

2.1.3. O Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades para o ano letivo 2013/ 2014 procura assumir-se como uma das vertentes de operacionalização do Projeto Educativo do Agrupamento. É este um Plano de Ação dinâmico e pretende contribuir para execução das metas e finalidades do referido projeto, resultante de propostas de vários intervenientes, numa atitude de responsabilização e num sentimento de partilha que procuram, globalmente: prevenir o abandono escolar, fomentando o gosto pela escola e favorecendo uma melhor inclusão dos alunos no ambiente escolar; melhorar significativamente os níveis de desempenho dos alunos;

desenvolver o conhecimento, o respeito e o afeto pelo Outro, pelo património natural e cultural, bem como o espírito cívico e criativo dos discentes; melhorar a participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola.

Relativamente às ofertas educativas extracurriculares, há três a destacar: o Desporto Escolar, que envolve um grande número de alunos; o Clube Eco-Escolas, que tem recebido numerosos prémios, quer a nível regional quer nacional; a Biblioteca Escolar, que se articula em três polos (EBI de Mões, EB 2,3 e Secundária).

No que respeita a esta última, é de referir que está integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, e que possui um conjunto de recursos materiais (instalações e equipamentos) e suportes de informação (escritos, audiovisuais e informáticos), organizados de modo a facilitar a sua utilização pela comunidade escolar. Sendo parte integrante do processo educativo, os seus três polos são locais de mobilização de competências, pesquisa de informação e promoção da leitura, proporcionando a oportunidade de utilização de informação que possibilite a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer.

2.1.4. Caracterização da Escola Secundária de Castro Daire

Uma vez que a turma onde foi desenvolvido o projeto de intervenção tem aulas na escola secundária, centraremos a atenção na sua caracterização.

A Escola Secundária, ainda que já exista desde 1975, foi inaugurada nas presentes instalações em 1983. Passados que são 30 anos de utilização, tem-se feito ultimamente um esforço de requalificação dos espaços, procurando melhorar as condições de trabalho e de conforto.

As instalações escolares são constituídas por quatro edifícios. Existe também em anexo um edifício pré-fabricado com quatro salas de aulas, porém a sua utilização foi interdita no presente ano letivo por possuir uma cobertura de amianto.

Em termos gerais, os níveis de desgaste apresentado pelos edifícios é elevado. Possuem graves deficiências ao nível da rede elétrica e rede de Internet. É de realçar, no entanto, que o nível de equipamento das salas de aula é significativo, já que todas possuem videoprojetor ou quadro interativo e computador. O nível geral dos equipamentos

audiovisuais é bom.

Além da oferta formativa do 3.º ciclo do Ensino Básico e de dois percursos curriculares regulares do Ensino Secundário, a escola tem diversos cursos profissionais (técnico de fotografia, restauração, gestão desportiva, multimédia e informática). Atualmente, frequentam esta escola 497 alunos (146 – 3.º ciclo; 226 – Ensino Secundário regular; 125 – Ensino Secundário profissional).

2.2. Caracterização do microcontexto

2.2.1. Caracterização do contexto-turma

No que diz respeito à turma de intervenção do 11.º ano de escolaridade, do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias, há a referir que a mesma é constituída por 23 alunos, e destes, 18 estão inscritos na disciplina de Espanhol. O grupo onde decorre a experiência de observação é composto por 5 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. Ao longo do seu percurso escolar, os alunos não apresentam qualquer retenção.

À exceção de 4 alunos que vivem na vila, a maioria dos alunos reside nas aldeias do concelho, o que os obriga frequentemente a deslocarem-se de transportes públicos e a ficarem condicionados ao horário dos mesmos.

Relativamente ao agregado familiar, dezasseis alunos têm um ou mais irmãos e todos vivem com os pais. O nível socioeconómico das famílias é médio-baixo, uma vez que 50% dos alunos do grupo são subsidiados: 5 com escalão A e 4 com escalão B. Porém, todos os discentes têm computador pessoal e apenas 3 não têm ligação à Internet.

Os pais, na sua maioria, não prosseguiram estudos, concluindo somente a escolaridade inferior ou equivalente ao 3.º ciclo na sua maioria (72,2%). A percentagem de Encarregados de Educação com formação no ensino superior é de apenas 11,1%. Todavia, se considerarmos os projetos de futuro dos alunos, 88,9 % pretende prosseguir estudos no ensino superior.

Segundo o que consta no Plano da Turma, esta mantém, no geral, um bom relacionamento interpessoal; facilidade de trabalhar em pares; a maioria dos alunos é empenhada

nas tarefas propostas; revelam interesse pelo estudo; o ritmo de trabalho na aula é satisfatório; demonstram alguma capacidade de interpretar situações novas de aprendizagem; a maioria dos alunos realiza os trabalhos de casa; na generalidade, são alunos responsáveis, fazem-se acompanhar do material necessário; a maioria é assídua.

Todavia, conforme consta no documento supracitado, apresenta alguns aspetos inibidores das aprendizagens, tais como: falta de método e de registo de ideias; falta de atenção/concentração em alguns alunos; dificuldades no domínio da expressão oral, nomeadamente na organização adequada de ideias, vocabulário pouco diversificado, linguagem desajustada e descontextualizada e falta de segurança e fundamentação, em alguns alunos; dificuldades nos domínios da compreensão e interpretação bem como um deficiente conhecimento dos aspetos fundamentais da estrutura e funcionamento da LM; alguns alunos apresentam dificuldades na produção escrita denotando pobreza vocabular e falta de estruturação, sendo frequentes os erros de sintaxe, ortografia e pontuação; algumas dificuldades de análise de textos de natureza diversa, especialmente literários.

Para tentar colmatar algumas destas lacunas, propõe-se estimular a atenção/concentração na sala de aula; diferenciar, com maior frequência, os métodos de ensino, as atividades a desenvolver; uniformizar critérios de atuação no que respeita à exigência de respostas completas e, sempre que possível, fundamentadas, nos domínios escrito e oral; realização de atividades de leitura, análise e interpretação; treino sistemático da competência escrita, recorrendo, sempre que possível, a exercícios que visem a sistematização de regras de ortografia e de pontuação, bem como de correção morfossintática, de aquisição e diversificação vocabular.

2.2.2. Caracterização do microcontexto aula

Relativamente à disciplina de Espanhol, ainda que a turma tenha dois blocos de aulas semanais, compostos por 90 minutos, apenas houve possibilidade de acompanhar o grupo às terças-feiras, entre as 10.15 e as 11.45h. Os alunos estão no segundo ano de aprendizagem da língua. De acordo com o Programa de Espanhol para o 11.º ano de escolaridade – nível de iniciação (2002:5), “os níveis de desenvolvimento para este ano correspondem aos níveis A2.1 e A2.2 do Quadro Europeu Comum de Referência (o nível mais elevado para as competências recetivas e o menos elevado para as produtivas).”

A experiência de observação permitiu-nos concluir que os objetivos da aula pretendem contribuir para o alcance de metas que se prendem com o desenvolvimento da competência comunicativa, através do exercício da compreensão e da expressão, quer oral quer escrita. Têm sido trabalhados aspetos socioculturais, conforme o preconizado no programa da disciplina. Os conteúdos linguísticos têm sido tratados de forma contextualizada e procurando contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa. A avaliação tem sido contínua e formativa, conseguida através de um supervisionamento da consecução das tarefas propostas e uma monitorização dos aspetos a melhorar no processo e nos resultados, tendo em especial consideração os momentos de avaliação formal, materializados na avaliação sumativa.

De acordo com a nossa perceção, dado que fui eu que tive o papel de observadora em várias sessões, o desenvolvimento da aula processa-se através de diferentes momentos que procuram contemplar o desenvolvimento das diferentes competências; processa-se de forma diversificada e faz-se essencialmente em língua espanhola. Por vezes, recorre-se à LM ou a outras línguas do conhecimento dos alunos, para uma melhor consolidação de conceitos. É frequente a aula iniciar-se com uma pequena contextualização que pretende rever / iniciar um tema ou um conteúdo específico, normalmente feita a partir do diálogo vertical e horizontal ou através da utilização de recursos áudio ou audiovisuais, com o objetivo de desencadear a reflexão ou ativar os conhecimentos. Os conteúdos trabalhados obedecem ao programa da disciplina. É utilizada uma panóplia de estratégias: exposições orais/escritas, análise textual, comentários sobre textos, canções, documentos vídeo, realização de fichas gramaticais, sistematização no quadro, distribuição de folhas policopiadas, recurso a dicionários em suporte de papel e *on-line*. Os alunos trabalham individualmente, em pares ou em pequeno grupo, sendo este último o modo preferido de trabalho pelos discentes (a professora constitui os grupos e nomeia um “mini-profê”, o aluno que tem mais facilidade e que se responsabiliza por ajudar os outros e pela realização da tarefa no prazo estabelecido). A professora apoia com frequência os discentes, acercando-se dos mesmos e supervisionando a realização das atividades. Não raras vezes, solicita-se o meu apoio, no sistema de coadjuvação, que constitui prática comum na escola.

A interação é promovida através de questões geradoras de debate e de diálogo, levando os alunos a partilhar os seus conhecimentos ou as suas opiniões sobre o assunto. Há um grupo de alunos bastante participativos que o fazem por iniciativa própria. A professora

tenta controlar as suas intervenções, levando-os a aguardar a sua vez de falar e a dar oportunidade aos alunos menos interventivos. Aos alunos com mais dificuldades é-lhes dada prioridade na participação, quando manifestam a intenção de o fazer, ou então são-lhes colocadas questões mais simples e dado um reforço positivo.

A relação pedagógica assenta no respeito mútuo e na cordialidade. Os alunos implicam-se no desenvolvimento da aula e seguem as instruções fornecidas com ânimo e empenho na consecução das atividades propostas.

**CAPÍTULO III - O INTERESSE E O ATRATIVO DA ALIMENTAÇÃO
E DA GASTRONOMIA PARA A AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA
LÉXICO-SEMÂNTICA E INTERCULTURAL, NAS AULAS DE ELE**

*Lengua y cultura son dos realidades imbricadas hasta formar una unidad
de contenido en muchos casos difícil de disociar (Úcar Ventura, 2006:315)*

1. Algumas considerações teóricas

1.1. A competência léxico-semântica

Ensinar uma língua é ensinar um sistema formal que tem como objetivo primordial a comunicação. Isto defende Pinilla Gómez (2004:662), antes de sublinhar que “enseñar una lengua es una actividad [...] que combina conocimientos y habilidades, procesos y productos, y pone sobre la mesa del aula todo un repertorio de contenidos y actividades relacionados entre sí.” Entre esses diferentes conteúdos está um pilar básico da aprendizagem de qualquer idioma: o léxico e o seu significado.

O QECR (2001:159) refere que a competência léxica “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua, e compreende elementos lexicais e gramaticais”. Mais adiante, assinala que a competência semântica “trata da consciência e do controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado”. Estas duas competências são pois indissociáveis, daí que em alguns estudos apareçam com a designação de subcompetência léxico-semântica.

A subcompetência léxico-semântica, segundo Gómez Molina (2004a:491), é parte integrante das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, que, por sua vez, são compreendidas pela competência comunicativa em língua, visto que “la actividad que realiza el alumno en la clase de ELE no debe limitarse a acumular unidades léxicas, sino a señalar las variantes significativas de cada una de ellas, a usarlas en diferentes registros, a establecer relaciones asociativas entre ellas, a emplearlas en las combinaciones frecuentes, etc.” Ou seja, os alunos devem compreender e produzir mensagens em todas as situações comunicativas em que estejam envolvidos. O desenvolvimento da competência comunicativa é pois bastante influenciado pelo domínio léxico que o aluno possui.

De acordo com Amador Solano (2010:35), as atividades que partem da realidade e do contexto do aluno permitem uma melhor aquisição de vocabulário na aprendizagem de uma LE. A mesma autora, apoiando-se em Putnam (1975), afirma que “los vocablos que usamos refieren a los objetos que se encuentran a nuestro alrededor [...]. Para cada palabra que adquirimos tenemos un estereotipo o forma natural de descripción, los cuales están determinados por aspectos culturales.” Assim, para o aprendente a palavra adquire sentido

quando contextualizada por si próprio, de acordo com as suas estruturas cognitivas e culturais.

Mais adiante, a mesma autora acrescenta que o domínio léxico ou a qualidade do vocabulário espanhol para aprendentes estrangeiros depende das relações que estes conseguem estabelecer entre a unidade léxica com a qual agora contactam e as outras que já conhecem, usando-as nos registos adequados. Esta ideia é igualmente sublinhada por Pinilla Gómez (2004:662) ao afirmar que: “las palabras no son unidades aisladas en la lengua, sino que alcanzan su verdadera dimensión y su significado pleno en función de los distintos contextos en los que aparecen y en las relaciones que establecen con las otras palabras de esos contextos”. Sanz Álava (2000:643), por seu turno, defende que “un léxico planificado tiene que enseñarse organizado en sus relaciones, así como contextualizado para poder desarrollar la competencia comunicativa del hablante, y lo más importante: facilitar su procesamiento y recuperación”.

Torna-se evidente que a metodologia utilizada no processo de ensino de um idioma é fundamental para a aprendizagem do vocabulário de uma segunda língua; portanto, planificar atividades diversas e criativas que visem melhorar a aquisição de vocabulário torna-se um dos pilares do ensino de um idioma.

A palavra passará a fazer parte das relações semânticas que a mente do estudante gera, consoante o número de vezes que ele a pratique e a (re)utilize. O processo de retenção de vocabulário requer estratégias diversificadas em que o aluno tem de ter um papel ativo: quanto mais ativo for, maior será o grau de retenção de vocabulário a longo prazo, logo o aprendente tem de saber relacioná-las e encaixá-las nas suas redes mentais. Este processo será mais eficaz se o vocabulário se apresentar em contexto: “se logra con mayor seguridad cuanto más se utiliza en conversaciones o producciones lingüísticas de interés personal, o bien en situaciones donde el estudiante tenga que participar, opinar, inventar y crear, valiéndose de conocimientos previos” (Amador Solano, 2010:38).

Para além da importância da própria criatividade do aluno na construção da linguagem, existem cinco aspetos metodológicos que deverão ser tidos em conta na aprendiza-

gem do vocabulário. A este respeito, Pagès & Sánchez²¹ são referenciados por esta mesma autora:

“ 1. Procurar la creación de situaciones cercanas a la realidad del alumno. 2. La expresión debe ser abierta, es decir, debe permitirle al estudiante expresar lo que desea e incluso variar o introducir temas nuevos. 3. Debe incluir la retroalimentación. 4. El grado de dificultad debe ser progresivo. El profesor es quien debe conocer los grados de dificultad gramatical y léxica a los que se enfrentará el alumno y deberá buscar las oportunas estrategias para que el alumno consiga los objetivos de manera progresiva. 5. El profesor debe tener claro que conocer una palabra significa tener conocimientos fonéticos, gráficos, sintácticos, semánticos y pragmáticos sobre ella.”

De entre esses aspetos, destacamos os dois últimos: aquele que está relacionado com o grau de dificuldade, o qual deve ser progressivo, fazendo-se a aprendizagem do léxico em espiral; e um outro que reforça a necessidade de o professor estar consciente de que conhecer uma palavra vai muito para além da aprendizagem do seu significado, há que dominar um leque de conhecimentos relativos à mesma, sabendo utilizá-la em contexto, quer linguístico, quer comunicativo, e, em seguida, partir desse conhecimento para reutilizá-la noutros contextos, associada a novas palavras.

Nesta linha de pensamento, também Gómez Molina (2004a:493) esclarece que “comprender una palabra no es sólo un proceso mental consistente en la captación de su significado o conocer su estructura; consiste, también, en saber cómo usarla.” Para além disso, o mesmo autor, noutro dos artigos consultados, conclui que o significado é composto por dois ingredientes: “uno, interno (mente), y otro, externo (lo que aporta el entorno, la historia, la sociedad).” Por esta razão, convém lembrar que uma língua é a expressão do modo de vida da comunidade que a usa e que, de acordo com Gama (2009:22), “o sistema léxico de uma língua traduz a experiência cultural acumulada por uma sociedade através do tempo”. Por outro lado, também não nos podemos esquecer de que o aprendente carrega a bagagem cultural da sua comunidade e que será inevitável a comparação e o contraste destas características culturais com as da língua-alvo. Segundo o professor da Universidade de Valência, a linguística cognitiva reforça este entendimento, pois considera fundamental a interconexão entre as três partes da experiência humana: linguagem, mente e mundo. Preconiza ainda que o estudo da linguagem não pode separar-se da sua função cognitiva e comunicativa, o que impõe uma abordagem assente no uso. Nesta medida, torna-se impor-

²¹ Pagés, M. y Sánchez, R. (1996). *Cómo jugar con el léxico. En Segoviano La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Ed. Iberoamérica.

tante retomar o conceito de ‘categorização’, que é apresentado como “un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad; es decir, es un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro, que constituyen lo que se denomina lexicón mental”, o qual se estrutura como um mapa que ajuda os falantes a organizar e integrar de forma classificada o universo. Na mesma linha de considerações, Higuera García (2008) clarifica que o léxico “es el almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica”. Esta organização faz-se através de redes dinâmicas de associações que podem ser estabelecidas de acordo com critérios diversificados, umas regidas por convenções linguísticas, outras pessoais.

Prima-se, pois, o desenvolvimento da autonomia e “el interés por el desarrollo de las competencias y destrezas lingüísticas que les ayuden a nuestros estudiantes a desenvolverse con naturalidad en su lengua meta”(Amador Solano, 2010:42), dotando o aluno de estratégias que lhe permitam alargar o seu conhecimento e que potenciam a introdução sistemática de novo léxico, tendo consciência de que é um trabalho que se vai consolidando, mas que nunca fica concluído nem pode ficar limitado a um momento; por essa razão, o professor deve prever atividades de repetição e reutilização do vocabulário, distribuídas ao longo do tempo, de modo a trabalhar de forma sistemática o ensino-aprendizagem de vocabulário. Essas atividades devem não só facilitar a compreensão, a retenção e a utilização de unidades léxicas, como também desenvolver estratégias de aprendizagem e de comunicação que permitam ao aluno ampliar o seu dicionário mental, e promover a sua autonomia na aprendizagem do mesmo. É o que postula a seguinte referência bibliográfica.

“El objetivo es conseguir la conceptualización plena de las unidades léxicas planificadas, facilitando las exposiciones reiteradas necesarias para la retención y para que lleguen a consolidarse en el lexicón mental. La estrategia metodológica en que se basa nuestra propuesta didáctica intenta que el alumno descubra (observación, análisis e inducción), que practique (hipótesis, producción y experimentación), y que generalice (sistematización) y conceptualice.”

(Gómez Molina, 2004a:507)

Importa determinar que unidades léxicas são fundamentais para a comunicação efetiva e quais servirão de base para o enriquecimento posterior, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos como utilizadores da língua; neste caso, o que se relaciona com a alimentação constitui uma das necessidades básicas de qualquer ser humano. Ao estabelecer o conteúdo da subcompetência léxica, de acordo com o último autor citado noutro

dos seus artigos, temos de preocupar-nos não só com a quantidade de unidades léxicas que o aprendente deverá compreender e utilizar, mas também com o alcance funcional das mesmas, referido a diferentes âmbitos, temas e situações comunicativas, bem como o nível de domínio que se exigirá ao aluno.

Voltando ao QECR (2001:159), vemos que este documento fornece orientações para essa seleção e, relativamente à competência lexical, refere que deve apresentar elementos lexicais e gramaticais. Os elementos lexicais incluem expressões fixas, constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos; e palavras isoladas (sendo que algumas podem ter vários significados) que compreendem as palavras das classes abertas (nome, adjetivo, verbo, advérbio), mas também podem incluir conjuntos lexicais fechados (dias da semana, pesos e medidas, ...). Os elementos gramaticais pertencem às classes fechadas de palavras, ou seja, supõem um léxico limitado (artigos, pronomes, advérbios, verbos auxiliares, conjunções, preposições). Relativamente aos elementos lexicais, vários autores (Lewis, McCarthy, Gómez Molina²²) coincidem em que as expressões institucionalizadas, muitas delas fixas, são uma grande ajuda para o aprendente e determinam a sua fluidez linguística.

Gómez Molina (2004b:793) apresenta conceitos relacionados com o conteúdo léxico que podem facilitar a **planificação léxica**. Convém recordar, entre eles:

- O vocabulário recetivo versus produtivo (“se establece la oposición entre conocimientos activos -vocablos utilizados espontáneamente a través de una expresión lingüística- y conocimientos pasivos, aquéllos que somos capaces de interpretar cuando son presentados”).
- O léxico frequente.
- O léxico básico (“es el conjunto de vocablos habitualmente utilizados en las situaciones de comunicación, orales y escritas, de la vida cotidiana. Abarca los vocablos más usuales de una comunidad y se caracteriza por un alto grado de estabilidad, hecho que les permite aparecer con mucha frecuencia y en todo tipo de discursos, independientemente de la temática de que se trate”).
- O léxico específico.
- O vocabulário disponível (“el conjunto de unidades léxicas de contenido semántico concreto que sólo se actualiza si lo permite el tema del discurso. Las palabras disponibles son aquellas que acuden en primer lugar a la memoria; son las más frecuentes e inmediatas al hablar de un tema determinado”).

²² Remetemos para o que se explicita na página 792 do artigo de Gómez Molina, J. R. (2004b). “Los contenidos léxico-semánticos”. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 789-810), Madrid: SGEL.

- O léxico fundamental (“aquele que está formado por el léxico básico y el léxico disponible [...]: los léxicos básicos ofrecen una proporción real del uso de las diferentes clases de palabras, la disponibilidad léxica señala el vocabulario concreto que el hablante podría utilizar en un contexto comunicativo dado”).

1.2. Delimitação do vocabulário a trabalhar

Torna-se necessário delimitar o vocabulário que se quer trabalhar na aula. Esse será o vocabulário direto que importa selecionar de acordo com o âmbito, os temas e as situações comunicativas. Ainda que não haja consenso, o Ministério de Educación y Ciencia espanhol, seguindo as diretrizes do Conselho da Europa, estabeleceu áreas temáticas para a obtenção dos Diplomas de Español como Lengua Extranjera – DELE. De entre essas áreas, e atendendo ao tema em estudo, destacamos, em primeiro lugar, as ‘Comidas e Bebidas’: o trabalho em torno deste tema teve como referência os Inventários de “Nociones Específicas” para o nível A1- A2 (ANEXO 1) e o de “Saberes y comportamientos socioculturales” (ANEXO 2), apresentados no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) e que estão intimamente correlacionados, conforme se adverte no documento.

Interessa lembrar que estes temas se inscrevem sempre num contexto de comunicação e que a planificação da sua abordagem deve incluir situações de uso, de modo a favorecer uma aprendizagem significativa e funcional, tomando em consideração as necessidades comunicativas dos alunos e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que estimulem a autonomia.

O QECCR (2001:210) fornece, de modo geral, algumas propostas relativamente ao critério de seleção, de entre as quais interessa destacar a opção de selecionar unidades léxicas que tenham uma função-chave não só nas áreas temáticas requeridas para a realização de tarefas comunicativas relevantes e adequadas às necessidades dos alunos, mas também as que concretizem as diferenças culturais.

Importa que as unidades léxicas selecionadas facilitem não apenas o seu uso pontual, a nível da compreensão e produção, mas também a retenção e disponibilidade a longo prazo; por isso, de acordo com Gómez Molina (2004b:799) devem privilegiar-se as unidades que facilitam as relações associativas. Este autor apresenta uma sugestão para a seleção lexical nos níveis iniciais, que subscrevemos: “que el profesor elabore el mapa conceptual del área temática delimitada y así la visualización de los componentes del asociograma le permitirá tener presentes los subtemas, las nociones específicas, las asociaciones conceptuales con otras áreas y subáreas temáticas y, también, las posibles /situaciones comunica-

tivas.” Para tal convém consultar, entre outras fontes, dicionários (ideológicos, temáticos, de frequência e fraseológicos) do espanhol atual “para conocer el caudal léxico organizado a partir del hombre y su entorno, del individuo y de la organización sociocultural”. A título de exemplo, apresentamos o mapa conceptual da área temática “Comidas y bebidas”, elaborado pelo autor antes citado.

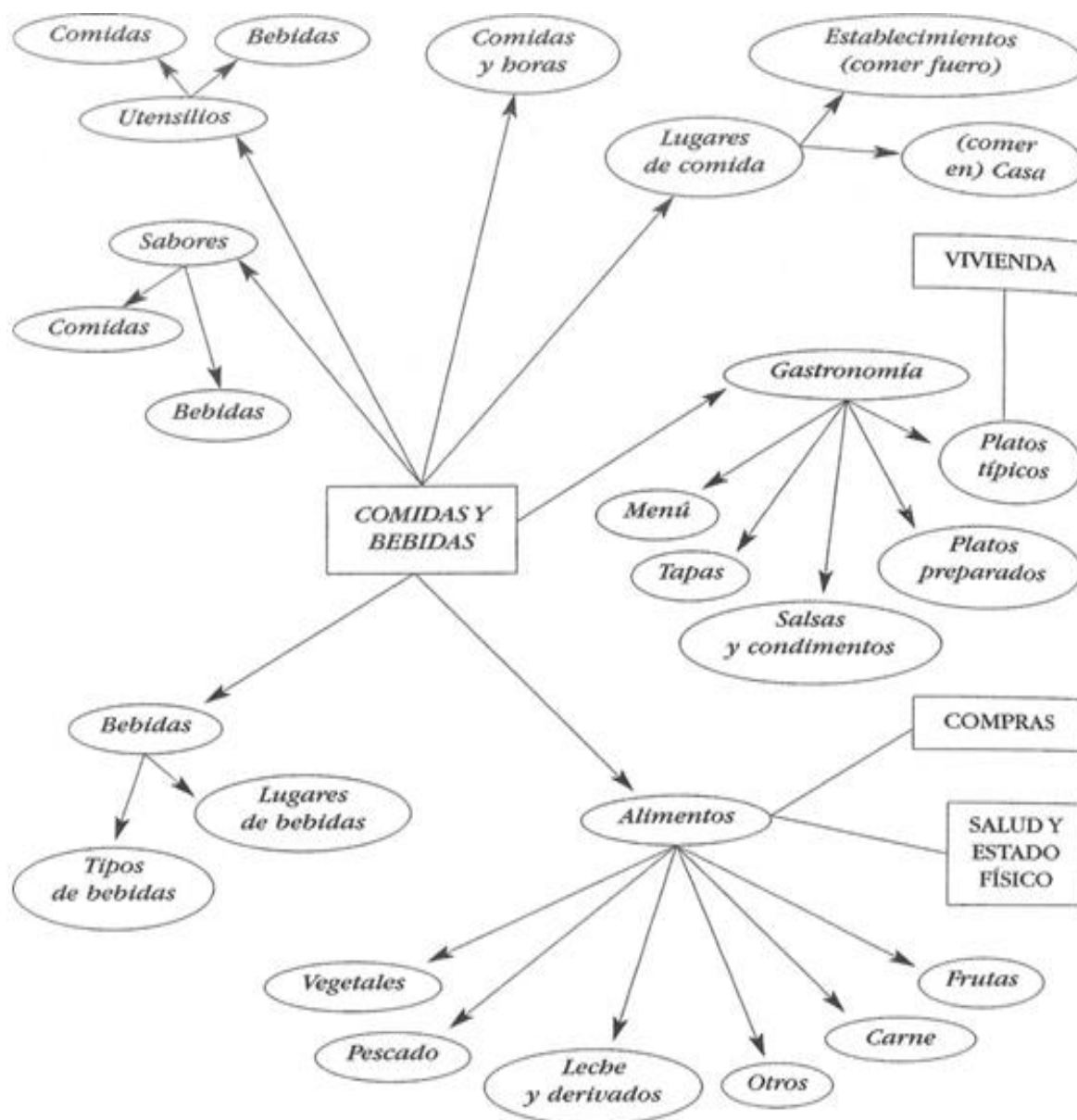


Figura 3: Possíveis inter-relações associativas com a área das comidas y bebidas (2004b:801)

O papel do professor todavia vai muito mais para além da elaboração do mapa conceptual. O autor supracitado, na linha de Galisson, assinala que todas as palavras têm uma

carga cultural, umas mais do que outras, cabendo ao professor tornar explícitos os implícitos culturais e “presentar aquellas expresiones, frecuentes en la comunicación oral, relacionadas con la forma de vida y la cultura de los españoles. El profesor, como intérprete translingüístico, ha de convertir ciertos aspectos de nuestra cultura en conceptos significativos para la experiencia de los aprendices.”

Alguns estudiosos defendem que o vocabulário deve ser ensinado por ordem decrescente de importância, sabendo que se faz de forma mais intensa nos níveis iniciais, em que se processa o reconhecimento das palavras com um maior índice de frequência de utilização. Transcrevemos os três critérios que se podem utilizar na gradação lexical:

1.º - o de frequência;

2.º - o de produtividade:

“referido tanto a las unidades léxicas más genéricas (*refresco* frente a *naranja*, *limonada*, *tónica*; *pastilla* antes que *pildora*, *tableta*, *comprimido*, *gragea*, *cápsula*) como a las que posibilitan mayor número de relaciones asociativas (lexicogénesis: *cronómetro*, *termómetro*, *audímetro*; *entrenar*, *entrenador*, *entrenamiento*; agrupaciones conceptuales: *campo de fútbol*, *final*, *equipo vencedor*, *ganar el partido*, *copa*, *público emocionado*, *éxito*, etc.; relaciones semánticas: polisemia, sinonimia, antonimia, etc.)”.

3.º - e os interesses dos alunos, já que a seleção das unidades temáticas deve fazer-se em função das suas necessidades.

(Gómez Molina, 2004b:803)

Por outra parte, os nossos mais de vinte anos de experiência no ensino das línguas estrangeiras, permitem-nos afirmar que as relações semânticas de hierarquia e de parte-todo têm um papel fundamental na construção do léxico mental. Um aluno dos níveis iniciais processa essa construção indo, normalmente, do geral para o específico, seja pelo reconhecimento de pertença a um hiperónimo, seja como constituinte de um holónimo. Concretizando: um aluno que visite o mercado da Boquería, em Barcelona, reconhecerá de imediato vários frutos e saberá identificá-los como tal, no entanto, ser-lhe-á difícil, no início da sua aprendizagem, nomeá-los a todos, ou seja, identifica o hiperónimo fruto, mas não domina todos os hipónimos. O mesmo se passará perante um cacho de uvas: identificará parte da composição, mas desconhecerá a relação total entre o holónimo e os seus merónimos (holónimo: *racimo de uvas*; merónimos: *tallo*, *baya* ou *grano*, *pulpa*, *semilla*). A aprendizagem do léxico far-se-á, como já referimos, progressivamente e em espiral.

A aprendizagem do léxico passa também por três fases: a do reconhecimento (ou compreensão), a do uso expressivo e a da retenção. As atividades sistemáticas dar-nos-ão

conta do domínio lexical do aluno e se este é ou não suficiente para que se desenvolva com sucesso na interação comunicativa. Concordando com Gama (2009:23), sublinhamos que “quanto maior for o vocabulário do usuário, maior a possibilidade de escolha da palavra mais adequada ao seu objetivo expressivo”.

Por outro lado, convém lembrar que nem todos aprendemos da mesma forma. Como tal, o professor dispõe de diferentes procedimentos para apresentar os significados de novos vocábulos: “técnicas visuales (fotografías, dibujos, carteles, mímica, objetos, asociogramas, etc.), técnicas verbales (lluvia de ideas, paráfrasis, definiciones, contextualización en textos, sinónimos, etc.)”, entre outras. O que importa, segundo Higuera García (2008) é “presentar y practicar las palabras y unidades léxicas mediante técnicas y contextos que permitan relacionar unas con otras, tal y como parece demostrado que se almacenan en el léxico mental, para de esta manera mejorar y agilizar su aprendizaje”.

As atividades a desenvolver deverão ser adaptadas à idade dos alunos e ao conteúdo lexical próprio de cada nível. Todavía, e independentemente dos pressupostos anteriores, devem tomar-se em linha de conta estas premissas básicas:

“predominio de tareas que necesiten comunicación (parejas, equipos), porque nada hay más motivador que la comunicación real; las actividades enfocadas hacia el desarrollo del contenido nocional -mapas mentales- deben complementarse, pedagógicamente, con otras focalizadas sobre procesos funcionales y textuales -combinaciones sintagmáticas-; y en los primeros niveles, mayor énfasis en el significado contextualizado y en la adecuación funcional que en la corrección lingüística y en el significado codificado tal como aparece en el diccionario.”

(Gómez Molina, 2004b:805)

2. Aplicações práticas no contexto da intervenção

Como professores de LE devemos procurar desenvolver nos nossos alunos competências que os ajudem a agir e atuar com à-vontade na língua-meta.

Esta tarefa faz-se trabalhando em aula as diferentes competências do aprendente. Por essa razão, e pretendendo dar o nosso contributo através da implementação do projeto, não descurando as diferentes competências, apostámos no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, trabalhando em duas vertentes que acabam por estar bastante interligadas: a da ampliação da competência léxico-semântica através da exploração do léxico relacionado com a alimentação; e a do alargamento dos conhecimentos culturais relativos ao modo como os espanhóis tratam a alimentação e vivem a sua gastronomia. Ainda que o desenvolvimento das diferentes competências se faça em paralelo, seguidamente procuramos explicitar de que modo as atividades implementadas promoveram, sobretudo, o desenvolvimento das competências léxico-semântica e intercultural.

2.1. Atividades promotoras do desenvolvimento da competência léxico-semântica

Relativamente ao desenvolvimento da subcompetência léxico-semântica foram implementadas estratégias diversificadas, todas orientadas para a tarefa final de apresentação de um diálogo. Na planificação das atividades foram tidos em linha de conta diferentes aspetos apresentados no início deste capítulo, com especial enfoque nas três premissas básicas defendidas por Gómez Molina (2004b:805), tendo sido programadas atividades que:

- exigiam comunicação em pares ou pequeno grupo, para posterior apresentação ao grupo-turma;
- complementavam os mapas mentais através do uso, quer em textos, quer em diálogos;
- incidiam, atendendo ao nível linguístico dos alunos, mais no significado contextualizado e na adequação funcional do que na correção linguística.

Para corporizar os princípios seguidos, elencamos as quatro atividades implementadas com o objetivo de desenvolver a competência léxico-semântica:

Atividade 1 - Dada a proximidade das línguas, foram desenvolvidas estratégias a pensar no aproveitamento da intercompreensão e outras em que a transparência lexical não se verificava.

a) Num primeiro momento os alunos contactaram com receitas de culinária²³, e nelas deveriam identificar nomes de alimentos, verbos, adjetivos, pesos e medidas...

O facto das unidades léxicas surgirem integradas em textos (*realia*) pretendia facilitar a compreensão, organização e assimilação do vocabulário. Este trabalho, com recurso a materiais autênticos, permitiu aos aprendentes transpor mais facilmente os conhecimentos da sua própria língua para a língua-meta (Sanz Álava, 2000:636). Outro aspeto que facilitou a compreensão das unidades léxicas foi o trabalho em equipa: os alunos, quando não compreendiam determinado conceito ou vocábulo, trocavam ideias entre si, e mais raramente recorriam ao dicionário ou à professora.

b) A tarefa que se seguiu pretendia sacudir as certezas dos alunos relativamente à segurança que a proximidade entre a LM e a LE lhes proporciona. O objetivo era também o de os alertar para a existência de todo um vocabulário distinto do utilizado na LM, que deverá incorporar o léxicon mental, e que, até ao momento, era desconhecido da maioria.

A tarefa consistia em ordenar em três colunas diferentes o vocabulário dado, de acordo com a sua tipologia. Foi dividida em duas partes: uma primeira individual, que provocou o desconcerto pela incapacidade de enquadrar muitas das palavras; a segunda, aberta a toda a turma e, com a colaboração de todos, foi concluída no quadro interativo.

A inclusão dos artigos determinantes definidos associados aos nomes dos alimentos não foi inocente: permitiu aos alunos perceber qual o género do substantivo, trabalhando implicitamente a gramática.

²³ Este trabalho foi articulado com a professora titular da turma, que dinamizou a atividade.

Rellena la tabla con los alimentos dados.

| A FRUTA | B VERDURAS Y LEGUMBRES | C CARNE Y PESCADO |
|----------------|-------------------------------|--------------------------|
| | | |

el pavo

la ciruela

la judía

el garbanzo

la sandía

el pollo

el maíz

el albarícoque

el jurel

el melocotón

el bonito

la lenteja

el quísante

la temera

el plátano

la remolacha

la merluza

la fresa

Figura 4: exercício de ordenação de vocabulário no formato *flipchart*.

Atividade 2 - Num segundo momento foi fornecido um mapa concetual relativo à área temática em estudo que ajudasse os alunos a construir o seu léxicon mental. Este não foi tão ambicioso como o de Gómez Molina (2004b:801), pois os subtemas foram mais limitados. A ideia principal foi criar um material que cativasse a atenção dos alunos e ao mesmo tempo fosse funcional, de modo a poder ser facilmente consultado durante o decorrer das sessões de trabalho sobre a alimentação e a gastronomia. O próprio nome dado ao mapa concetual foi apelativo “Vocabulario a la carta” (ANEXO 3). Para facilitar a compreensão e a assimilação do vocabulário dado foi apresentada uma imagem alusiva a cada palavra. A ordenação teve em conta a categoria do produto e não a ordem alfabética dos dicionários tradicionais²⁴, procurando que os alunos associassem mais facilmente todo o novo vocabulário e construíssem o seu léxicon mental.

²⁴ Foram consultados, entre outros, os seguintes materiais: *Vocabulário de Espanhol* (2001) organização de Lexus com Aurora Luelmo, tradução de Luís Almeida e Maria del Mar Aréan. Barcelona:Editorial Presença; *Dicionário Visual Espanhol-Português* (2006). Porto: Civilização Editora; Pinilla, R. & Aquaroni, r. (2007) *¡Bien dicho! El español por destrezas*. Madrid: SGEL.

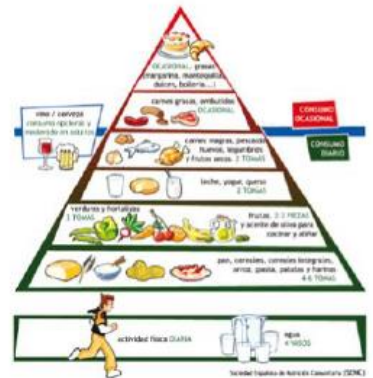
PROTEINAS



VARIOS



**Español
11º Curso**



VOCABULARIO

A LA CARTA

GLOSARIO DE TÉRMINOS con imágenes

HIDRATOS DE CARBONO



LEGUMBRES, VERDURAS, HORTALIZAS



FRUTAS



FRUTOS SECOS



PRODUCTOS LÁCTEOS



PARA COCINAR, ALIÑAR, ENDULZAR...



Figura 5: mapa conceptual "Vocabulario a la Carta".

Como sabemos, para aumentar a rentabilidade do material que partilhamos com os alunos, devemos levá-los a serem ativos na sua utilização e rentabilização. A tarefa de aplicação que se seguiu foi pedir aos alunos que identificassem os vinte ingredientes de uma *pizza* gigante, apresentados num excerto do programa *Masterchef Júnior* gravado em Espanha (ANEXO 4). O ideal teria sido fazer uma prova semelhante à dos concorrentes, mas nessa impossibilidade, foi passado o excerto onde se visualizavam os ingredientes e os alunos tinham que os identificar preenchendo uma grelha com o seu nome (ANEXO 5 – exercício 1). Seguidamente, os alunos deviam apresentar os ingredientes que mais e menos apreciam numa *pizza* (ANEXO 5 – exercício 2).

Implicitamente, uma vez mais, ao procurarmos desenvolver a competência lexical, trabalhamos não só elementos lexicais, mas também elementos gramaticais, pois os alunos deveriam utilizar os artigos que marcam o género e o número de cada vocábulo, à semelhança do exemplo facultado, e, noutro momento, utilizar o grau comparativo dos adjetivos.

Atividade 3 – A partir do visionamento de um excerto da reportagem sobre os espanhóis e as tapas (<https://www.youtube.com/watch?v=jH8VBPtpi5s> – ANEXO 6) os alunos teriam de listar o nome de pratos, tapas e bebidas (ANEXO 7), alertando-os para o facto de que poderiam ter de vir a reutilizá-los quer na aula, quer numa visita próxima ao país vizinho (foi um fator de motivação extra falar na viagem de finalistas que realizarão no próximo ano letivo).

Atividade 4 - Outro material fornecido que procurou o desenvolvimento da competência léxico-semântica foi o dos cartões com palavras, expressões ou frases facilitadoras (ANEXO 8) para a elaboração dos diálogos [sequências léxicas e atos de fala ou, como lhes chama Grymonprez (2000), “secuencias *prêt-à-parler*”]. Encontravam-se organizadas por temas ou assuntos e possuíam instruções para: *indicar cantidades, pedir como se quiere(n), preguntar al camarero, pedir algo más al camareiro, preguntar qué quiere el cliente, el camarero dice, pedir la cuenta y formas de pago, reclamar, apreciar, ...* São sobretudo “expressões fixas, constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjun-

tos.” (QECR, 2001:159), nomeadamente expressões feitas que compreendem indicadores das funções linguísticas e “estruturas fixas, aprendidas e usadas como todos não analisáveis, e nas quais são inseridas palavras ou expressões para formar frases com sentido.”

The figure consists of four cards with Spanish phrases for restaurant communication:

- Card 1 (Top Left):**

El cliente
Para preguntar al camarero:
 - ¿Puede traernos el menú, por favor?
 - ¿Qué nos sugiere?
 - ¿Qué nos recomienda /aconseja?
 - ¿Cuál es el menú / el plato del día?
Para pedir algo más al camarero:
 1- ¿Me trae más pan, por favor?
 2- ¿Me pone otra cerveza, por favor?
Quando queremos algo de la mesa que está lejos de nosotros:
 - Por favor, ...
 - ¿Me das...?
- Card 2 (Top Right):**

Para reclamar
 1. Esto no es lo que le he pedido.
 2. ¿Puede cambiarme esto?
 3. Está salado / dulce / amargo
 4. La comida está fría.
 5. Esto no está fresco
 6. La carne está dura / cruda.
 7. ¡Se ha olvidado de las bebidas!
 8. ¡Esto no está limpio!
 9. ¿Por qué tarda tanto?
 10. Se ha equivocado en la cuenta.
 11. ¿A qué corresponde este importe?
Para apreciar
 1. Está muy rico.
 2. Está exquisito.
 3. No está bueno.
 4. Está soso.
 5. Está salado.
 6. Está frío.
 7. Está caliente.
- Card 3 (Bottom Left):**

| Cliente | Camarero |
|--|---|
| 1- ¿Puede traernos la cuenta? | 1. ¿Cómo va(is) a pagar? |
| 2- ¿Podemos pagar por separado? | 2. ¿Vais a pagar en efectivo o con tarjeta? |
| 3- Creo que hay un error en la cuenta. | 3. Aquí tiene la vuelta. |
| 4- Deja propina, ¿vale? | |
| 5- Quédesse con la vuelta, de propina. | |
- Card 4 (Bottom Right):**

El camarero
Para preguntar qué quiere el cliente, el camarero dice:
 - ¿Os apetece tomar algo?
 - ¿Qué os pongo?
 - ¿Quiere algo de comer /tapa?
 - ¿Qué va(is) a comer de primero/ de segundo / de postre?
 - ¿Ya han elegido?
 - ¿Qué desea?
 - ¿Qué quiere /queréis cenar / comer?
 - ¿Tomo nota?
 - ¿Qué quiere beber/ tomar?
 - ¿Va(is) a querer algo de postre?
 - ¿Quiere algo más?
Quando el restaurante no tiene algún plato que está en la carta, el camarero dice:
 1- Lo siento,
 2- No queda / quedan
 3- No hay...

Figura 6: Cartões com expressões facilitadoras da comunicação.

A utilização destas expressões remete-nos igualmente para o desenvolvimento da competência funcional, em que o discurso falado surge como comunicação para fins funcionais específicos, neste caso relacionadas com o tema da comida / alimentação: “os interlocutores estão envolvidos numa interação na qual cada iniciativa conduz a uma resposta que permite que ela prossiga, de acordo com a sua finalidade, através de uma sucessão de etapas que vão desde a abertura da conversa até à sua conclusão.” (QECR, 2001:178)

2.2. Atividades promotoras do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

Como professores de idiomas, e conforme já expusemos no enquadramento teórico, sabemos que ser competente numa língua implica também dominar um ‘saber cultural’, um ‘saber estar’ e um ‘saber agir’ adequadamente, nos diversos contextos em que essa língua é

vivida. Para além disso, focámos a necessidade de fazer uma alimentação saudável, alertando os alunos para uma preocupação global: a obesidade. As atividades apresentadas procuraram ser um pequeno contributo para o desenvolvimento desses saberes e atitudes nos nossos alunos.

Material distribuído aos alunos - “Mantel Cómetespaña”(ANEXO 9) – integrado na linha do que defende a *Marca España*²⁵, o programa *Eatspainup /Cómetespaña*²⁶ pretende promover e melhorar a imagem de Espanha no estrangeiro através da gastronomia: um dos maiores cartões de visita do país. Foi tendo em conta os objetivos do programa que utilizámos o seu logótipo num toalhete que dispusemos na mesa de cada aluno, junto com o “Vocabulario a la carta” (ANEXO 3) e o “guardanapo” (ficha de autoavaliação). Quisemos que os alunos se sentissem como num restaurante para serem servidos de língua e cultura.



Figura 7: Material distribuído aos alunos.

Atividade 1 – Visionamento de um excerto do programa *Masterchef junior*²⁷(ANEXO 4): Os programas televisivos dedicados à culinária, em particular os concursos, estão na moda em vários países e têm um grande número de seguidores, podendo

²⁵ Consultar <http://marcaespana.es/es/quienes-somos/que-es-marca-espana.php>.

²⁶ Ver <http://www.eatspainup.com/presentacion.html>.

²⁷ Disponível em <http://www.rtve.es/alacarta/videos/masterchef-junior/masterchef-junior-programa-1-22-12-13/2257618/>.

ser considerados um fenómeno de sucesso à escala global. Os alunos reconheceram de imediato o símbolo do concurso *Masterchef* e esse reconhecimento aumentou a atenção e a curiosidade em relação à atividade proposta: teriam de identificar os ingredientes da *pizza* gigante apresentada no concurso, conforme já foi referido anteriormente, em 2.1.. A escolha da *pizza* também teve o propósito de apresentar um prato que se globalizou e chamar a atenção para algumas curiosidades relativas às preferências em diferentes países (“En Italia, la preferida es la *Margarita*; en España, a muchos les gusta la *Barbacoa*; en Portugal, la de jamón york y champiñones; en Japón, la de anguilas y anchoas”). Esta breve informação já alargava o conhecimento intercultural dos alunos, abrindo o caminho para que percebessem que “no todo es igual en todas partes”.

Atividade 2 - “Donde fueres, haz lo que vieres” (ANEXO 10)- A preocupação principal foi fornecer informações aos alunos que lhes permitissem conhecer e reconhecer semelhanças e diferenças culturais no que toca ao campo da alimentação e da gastronomia, de modo a dotá-los de um maior conhecimento da cultura associada à língua em estudo e, simultaneamente, da sua própria cultura, com o objetivo de evitar mal-entendidos. Foram fornecidos também pontos de vista de pessoas de outras culturas mais distantes das peninsulares e, em alguns casos, de espanhóis sobre a sua cultura. As informações foram organizadas em torno de nove aspetos distintos e foram fruto de uma aturada pesquisa em várias fontes. Cada par de alunos trabalhou um desses aspetos (esta foi a estratégia encontrada para rentabilizar os recursos, atendendo ao tempo disponível). À apresentação desta tarefa foi associada a obrigatoriedade de os alunos utilizarem articuladores para organizarem o seu discurso, nomeadamente, para fornecerem a sua opinião. Para clarificar o trabalho desenvolvido, listamos as tarefas dos nove grupos:

- GRUPO 1 - As horas das refeições dos espanhóis, em geral, e nos centros escolares, em particular (ANEXO 11).
- GRUPO 2 - O preço das refeições nas escolas: no ano letivo 2013/2014, em Espanha de 4.87€ e poucos alunos têm redução de pagamento; em Portugal, 1.46€ e, no caso concreto do Agrupamento de Escolas de Castro Daire, 54.3% dos alunos são subsidiados (ANEXO 12).

- GRUPO 3 - Um mal-entendido à mesa: apresenta-se o comportamento culturalmente aceite na Alemanha relativamente ao modo como se deve deixar o prato no final da refeição, mas que é diferente em Espanha (ANEXO 13).
- GRUPO 4 - Algumas informações sobre a forma tradicional de comer “paella” (ANEXO 14) .
- GRUPO 5 - Os bares como estabelecimentos sociais, para conviver enquanto se “tapea” (ANEXO 15).
- GRUPO 6 - O preço de um mesmo consumo pode variar, dependendo se se consome ao balcão, à mesa ou na esplanada; é usual pagar uma “ronda” e dar gorjeta; apresenta-se o ponto de vista de um japonês relativamente ao momento do pagamento (ANEXO 16).
- GRUPO 7 - As tapas e o “ritual” do “tapeo” em que o convívio assume particular importância (ANEXO 17).
- GRUPO 8 - O costume de deitar guardanapos para o chão, junto ao balcão, como demonstração da boa qualidade das tapas servidas: um sevilhano explica a uns italianos (que procuravam imitar esse comportamento de acordo com a informação lida num guia) que esse costume já se perdeu; alguns donos de restaurantes bascos fazem questão de manter essa tradição (ANEXO 18).
- GRUPO 9 - É apresentada a carta de uma estudante estrangeira que se encontra em Madrid, faz a síntese de alguns dos aspetos anteriores e refere ainda que nos restaurantes os espanhóis falam muito, muito alto, que gesticulam e que é difícil para ela entrar na conversa. Refere outros aspetos que são comuns aos portugueses, mas que a ela lhe pareceram estranhos, como as mulheres cumprimentarem-se com beijos, os homens com um aperto de mão ou um abraço, ou até mesmo, se são família, com um beijo (ANEXO 19).

Atividade 3 - “Los españoles y las tapas” (ANEXO 7) - As tapas são uma parte característica da gastronomia e da cultura espanholas. Para os alunos se familiarizarem com este aspeto tão característico, assistiram a parte de uma reportagem que apresentava um bar de tapas tradicional e um bar de tapas com um conceito de alta cozinha (ANEXO 6). Para explorar o vídeo, os alunos deveriam responder a um questionário de onde é de destacar o exercício onde tinham de listar o nome das diferentes tapas e bebidas apresentadas. Esta

lista foi completada no quadro e os alunos deveriam completar a lista na íntegra para o “*Mantel Cómetespaña*” (ANEXO 9).

- No último exercício, foi dado a conhecer o projeto desenvolvido pela Câmara Municipal de Borba “Vamos fazer as onze?”²⁸, uma tradição daquela região alentejana com alguns pontos de contacto com o “ir de tapas”.²⁹

- Foi facilitado mais material aos alunos, mas não houve ocasião de o explorar em aula: uma ficha de exploração da canção “Vámonos de Tapas”³⁰ de *El Combolinga* (ANEXO 20) e um artigo do jornal *El País* de 16/03/2012 – “Curso de Tapeo en diez lecciones” (ANEXO 21).

Atividade 4 - A partir o manual da disciplina³¹ (ANEXO 22), inquiriram-se os alunos sobre preferências e hábitos alimentares da população espanhola, especialmente fora de casa. Inicialmente os alunos forneciam o seu ponto de vista e, em seguida, comprovavam as suas respostas a partir da audição de um excerto de uma reportagem (ANEXO 23).

Atividade 5 - “Menus escolares” - A partir da comparação de menus escolares [um de um colégio de Madrid e outro da escola que os alunos frequentam (ANEXO 24)], os alunos puderam distinguir a composição dos menus, as semelhanças, as diferenças, os pratos típicos, os horários³² (ANEXO 25).

Atividade 6 - “¿Por qué no podemos parar de comer?” - A necessidade de fazer uma alimentação saudável e a de combater a obesidade são duas preocupações globais. Cabe à escola educar mentalidades e consciencializar para essas necessidades. Apesar de este dever ser um trabalho transversal a todas as disciplinas, a aula de espanhol pode e de-

²⁸ “*Vamos fazer as onze*” é um novo produto turístico baseado numa tradição ímpar no concelho de Borba, que tem vindo a ser preparada com a restauração local, e realça um velho ritual a que os mais velhos chamam “Fazer as onze”, e que os mais novos têm vindo a dar continuidade: Diferentes gerações juntam-se nas tabernas, em torno de um copo e de um petisco, trocando conversa sobre os temas que vão marcando os dias pela cidade, muitas vezes acompanhadas de um fado ou uma cantiga tradicional, improvisada no momento.

²⁹ Para saber mais sobre esta tradição partilhada, recomenda-se a leitura do livro em edição bilingue *Caderno de Tapas e Petiscos do Alentejo, Algarve e Andaluza*, disponível em file:///C:/Users/Sandra/Downloads/Livro_receitas_revisao-6_low%20(1).pdf.

³⁰ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=boNAL_2OZQg.

³¹ Pino Morgádez, M., Moreira, M. & Meira, S. (2012). *Es-pa-ñol tres pasos 11*. Porto: Porto Editora.

³² Se dispuséssemos de mais tempo, esta atividade poderia ser rentabilizada: identificar os diferentes pratos, pesquisar as receitas, traduzir as receitas de modo a elaborar um livro bilingue com receitas dos dois países, elaborar menus saudáveis para as escolas,...

ve contribuir para um fim comum. A proposta foi a realização de um debate a partir do visionamento de parte da conferência TED-X “¿Por qué no podemos parar de comer?”³³ (ANEXO 26).

Atividade 7 – Diálogos – Em grupos de três, os alunos tinham de recriar situações que implicavam a utilização de materiais e a mobilização de conhecimentos relacionados com a alimentação, gastronomia, comportamentos em bares e restaurantes, em especial os trabalhados na atividade 2. Para além do material já distribuído, os alunos receberam os cartões com palavras, expressões ou frases facilitadoras (ANEXO 8) e mais documentos que os podiam orientar na organização e elaboração dos diálogos, como é o caso de algumas receitas de culinária, menus, dietas. Vejam-se a seguir:

| | |
|---|--|
| <p>SITUACIÓN 1 - Dos jóvenes (un portugués y un español) van a comprar los ingredientes en una tienda de ultramarinos para cocinar un plato típico: cocido madrileño, pero el portugués quiere hacerlo a la portuguesa. Les atiende el vendedor.</p> | <p>SITUACIÓN 2 - En la cocina de un restaurante se prepara una comida típica (paella a la valenciana). En el diálogo están presentes dos españoles y un portugués que insiste en utilizar la receta de “arroz à valenciana” de su abuela.</p> |
| <p>SITUACIÓN 3 - Antes de la hora de la comida, tres amigos van de tapas. Discuten lo que más les gusta y dicen de qué están hechas las tapas o los pinchos.</p> | <p>SITUACIÓN 4 - En un restaurante, dos portugueses quieren comer. Son las 12 y media. El camarero les explica que no es posible. La comida todavía no está preparada, pero se sientan en una mesa y piden el menú.</p> |
| <p>SITUACIÓN 5 - Es la hora de pagar. Dos jóvenes discuten con el camarero la forma de pago y reclaman sobre la calidad /cantidad y el precio.</p> | <p>SITUACIÓN 6 - Por comer demasiado, un joven está muy gordito y otro tiene colesterol. Tienen una cita con el nutricionista, que les aconseja una dieta.</p> |

Esta atividade implicou a mobilização de diversas competências, todas elas necessárias para que a comunicação ocorresse e se desenvolvesse.

³³ Visionar em <http://www.tedxriodelaplata.org/videos/%C2%BFpor-qu%C3%A9-no-podemos-parar-comer>

**CAPÍTULO IV - INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE
RECOLHA DE DADOS. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.**

Règle quatrième - Nécessité de la méthode dans la recherche de la vérité.

In Règles pour la direction de l'esprit, Descartes.

1. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Com o intuito de recolher objetivamente dados pertinentes para o nosso projeto, utilizámos diversos instrumentos e procedimentos, de entre os quais destacamos os dois inquéritos por questionário e a apresentação dos diálogos relativos a aspetos que se prendem com a alimentação e a gastronomia.

Como o nosso projeto intencionava comparar o comportamento e o conhecimento dos escolares relativamente a alguns aspetos respeitantes à alimentação nos dois lados da fronteira, solicitámos a colaboração do CEPE (Coordenação do Ensino do Português em Espanha), o que nos permitiu aplicar o primeiro dos inquéritos a alunos espanhóis.

O primeiro questionário tinha então duas versões: uma em português, que foi aplicada, no final do segundo período, em turmas da Escola Secundária de Castro Daire - uma do 3.º ciclo, onde a maioria dos discentes nunca teve aulas de espanhol, e outra de 11.º ano; a segunda versão em espanhol foi disponibilizada no *Google Forms*, para ser preenchida por alunos espanhóis.

De referir que este questionário foi aplicado aos alunos da turma onde foi implementado o nosso projeto, ainda sem influência da parte interventiva, o que permitiu, após as sessões previstas no projeto, aplicar o segundo questionário, de modo a recolher dados que possibilitassem retirar ilações relativamente à intervenção.

Quanto aos diálogos produzidos pelos diferentes grupos de alunos, realizou-se a inventariação do léxico fundamental presente nos mesmos, o que nos permitiu proceder a uma análise mais objetiva no contexto da intervenção.

1.1. Inquéritos por questionário

Tendo plena consciência de que não existem meios perfeitos de investigação, considerámos que o questionário é o instrumento que nos poderia auxiliar na obtenção de dados para o nosso estudo.

Na elaboração dos questionários procurámos estruturar as questões de maneira a que se configurassem de forma lógica para quem a eles iria responder (Carmo & Ferreira, 1998:141) e facilitassem a análise das respostas (Bell, 2002:99). Garantimos o anonimato e procurámos manter uma coerência intrínseca, organizando-o por temáticas e evitando “a ambiguidade, a imprecisão e a suposição” (idem). Tivemos cuidado na sua apresentação, explicámos o pretendido na nota introdutória e agradecemos aos informantes a colaboração

prestada (Pardal & Lopes, 2011:84). Para garantir que a taxa de “não-resposta” não fosse elevada, o pedido de preenchimento aos alunos portugueses foi feito presencialmente, criando uma maior empatia e aumentando o grau de colaboração; no caso dos alunos espanhóis, como o formulário foi elaborado através do *Google Forms*, tentou-se o preenchimento obrigatório de um maior número de respostas antes da sua submissão. Sabemos que a obtenção de dados desta forma pode ser capciosa, mas queremos acreditar que a maioria dos alunos inquiridos procedeu ao preenchimento do questionário de forma consciente e honesta.

Os questionários foram sujeitos a um tratamento de dados de carácter quantitativo.

1.1.1. Questionário inicial

Como já referimos, o questionário inicial apresentou duas versões: uma em português (ANEXO 27), uma vez que alguns dos informantes não tinham tido um contacto formal com a língua espanhola; outra, em espanhol, destinada a alunos do país vizinho (ANEXO 28).

O questionário encontrava-se dividido em três partes: a primeira, com alguns dados identificativos, mas sem pôr em risco o anonimato; a segunda parte, subdividida em quatro: “período da manhã”, “almoço”, “jantar” e “geral”, onde se pretendia conhecer alguns hábitos e preferências dos alunos; a terceira, procurava fazer o levantamento do seu conhecimento relativamente a alguns hábitos de consumo no país vizinho.

Relativamente à modalidade de perguntas, privilegiámos as de escolha múltipla em leque aberto, dado que estas, conforme referem Pardal & Lopes (2011:79), dão a possibilidade “ao inquirido de apresentar um outro aspeto não considerado no questionário [retirando] a esta modalidade o carácter de fechamento” e aumentando as “potencialidades de recolha de informação”. Recorremos também à utilização de perguntas fechadas e abertas, mas estas exigiam geralmente uma resposta curta para facilitar a tabulação. Utilizámos ainda perguntas de avaliação ou estimação, sobretudo sob a forma de escalas de atitudes que permitem ao investigador medir atitudes e opiniões do inquirido: “pede-se a um indivíduo para reagir positiva ou negativamente a uma série de proposições que dizem respeito a ele próprio, a outros indivíduos, a atividades diversas, a instituições ou a situações. Deste modo, características qualitativas podem posteriormente ser trabalhadas de forma quantitativa.” (Carmo & Ferreira, 1998:143)

1.1.2. Questionário final

Os princípios anteriormente enunciados presidiram igualmente à elaboração deste questionário final (ANEXO 29). A aplicação deste instrumento restringiu-se à turma-alvo do projeto, após a intervenção, e mantém-se na sequência do questionário anterior, pois a maioria das perguntas da primeira parte repete-se relativamente às que os alunos tinham respondido no questionário inicial; por essa razão, informámos os discentes de que se tratava de uma “continuação”, não necessitando assim da nota introdutória. Os objetivos de cada uma das duas partes deste questionário eram distintos: se na primeira parte pretendíamos perceber de que modo o conhecimento intercultural dos alunos tinha aumentado em relação aos aspetos focados, na segunda tencionávamos compreender em que medida os alunos avaliavam a contribuição do projeto de intervenção, para o seu nível de conhecimento atual e futuro. Nesta última parte, recorremos a perguntas de estimacão para procurar “captar os diversos graus de intensidade face a um determinado assunto” (Pardal & Lopes, 2011:79); neste caso, face aos efeitos do projeto de intervenção de acordo com a perceção dos alunos.

1.2. Os diálogos

Os diálogos foram preparados previamente para serem apresentados em aula. Na preparação dos diálogos, para além de todo o material fornecido e trabalhado em aula, os alunos tiveram ainda acesso a um conjunto de expressões facilitadoras da comunicação e da organização da expressão / produção oral, para a situação comunicativa que lhes tinha sido atribuída. Os diálogos foram gravados em aula para possibilitar a sua posterior transcrição. Ademais disso, cada grupo entregou o rascunho da apresentação efetuada. A partir dos dois documentos de cada grupo (rascunho e transcrição), fruto da produção escrita e oral (ANEXOS 30 a 35), foi possível inventariar o léxico fundamental presente nos diálogos a partir dos textos escritos (ANEXO 36) e das transcrições das apresentações dos mesmos (ANEXO 37).

2. Metodologia de análise dos dados

2.1. Comparação de coleções de dados

É bem sabido que “a verificação empírica, componente de uma investigação social, realiza-se sobre dados colhidos numa amostra retirada [...] de um universo ou população (conjunto de indivíduos com afinidade e potencial interesse para o estudo)”, tal como a definem Pardal & Lopes (2011:128). No nosso caso, optámos por submeter a um tratamento estatístico a coleção de dados que os questionários nos permitiram obter, para, a partir dele, poder estabelecer comparações que nos possibilitaram identificar aspetos interessantes, regularidades ou padrões que caracterizam os fenómenos em estudo e, conseqüentemente, retirar conclusões. Este tipo de análise, com recurso à estatística, como referem os autores supracitados, possibilita “a representação visual de dados [a qual] evidencia aspetos peculiares e comportamentos regulares caracterizadores desses fenómenos”.

De referir, no entanto, que apesar dos dados obtidos serem sobretudo quantitativos, uma vez que não falam por si próprios, o seu tratamento só fica completo com uma análise qualitativa, de acordo com o que preconizámos nas opções metodológicas apresentadas no capítulo II, pois, como afirma Carvalho (2002:95), “a interpretação dos dados é um dos aspetos mais importantes da estatística e deve entender-se como esforço tendente a detetar ou apreender as características ou leis gerais que regem os fenómenos a que dizem respeito os dados observados”.

Assim, a recolha de dados para tratamento estatístico teve três momentos: um primeiro que nos levou à recolha dos elementos fornecidos pelas amostras (dos dois grupos) conseguidas na aplicação do primeiro questionário – o grupo de 42 alunos da Escola Secundária de Castro Daire e o grupo de 49 alunos do *Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán* (Coslada, Madrid), em Espanha – o que nos permitiu estabelecer comparações entre ambos³⁴; um segundo, no qual isolámos os dados da turma-alvo da intervenção referentes à terceira parte do primeiro questionário, para os podermos confrontar com os dados da primeira parte do questionário final; e o terceiro, que nos informou da perceção dos alunos relativamente ao contributo da intervenção para a melhoria do seu domínio do espanhol, atualmente e no futuro. Adiantamos que alguns dos dados referentes ao primeiro

³⁴ Para uma análise mais fidedigna seria importante caracterizar adequadamente estes contextos. No nosso projeto, limitámos essa caracterização à turma alvo da intervenção.

momento, apesar de serem objeto de tratamento, a sua utilidade para o presente projeto foi comprometida pela tardia recepção da informação; no entanto, futuramente, estes dados serão importantes para trabalhar com os nossos alunos, desenvolvendo neles a competência intercultural e uma maior consciência da necessidade de seguir uma alimentação saudável.

2.2. A análise de conteúdo

Apoiando-se nos estudos de Bardin, Carmo & Ferreira (1998:251) admitem que “a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não).” A análise de conteúdo processa-se portanto em três etapas: a descrição, com a enumeração sintetizada após o tratamento das características do texto; a inferência; e a interpretação, que corresponde ao significado atribuído às características do texto. Acrescentando que “esta técnica de pesquisa pode considerar-se como a articulação entre o texto, descrito e analisado (pelo menos em relação a certos dos seus elementos característicos), e os fatores que determinaram essas características, deduzidos logicamente, constituindo estes a especificidade da análise de conteúdo.” No nosso trabalho, ainda que na análise dos questionários tenhamos utilizado esta técnica, a mesma revelou-se de particular importância na análise dos diálogos produzidos pelos alunos, relativos ao tema da alimentação.

A categorização dos dados

Como sabemos, a escolha de categorias é fundamental na análise de conteúdo. Essa escolha foi feita de modo a integrar e classificar as evidências da utilização de unidades correspondentes ao léxico fundamental presentes nos diálogos. Ao estabelecermos as categorias, procurámos que fossem exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes. Outras categorias poderiam ter sido definidas, como por exemplo para a inventariação dos erros dos alunos, mas fugiriam ao âmbito da nossa investigação. Por essa razão, e pelo facto do nosso contacto com os discentes ser limitado e dependente do número de aulas que a docente titular da turma nos pôde dispensar, conforme já referimos anteriormente, os exemplos que retirámos dos textos escritos pelos alunos mantêm a redação original, uma vez que não foi

possível efetuar com eles uma análise metalinguística que lhes permitisse uma autocorreção.

No estabelecimento das categorias tivemos em linha de conta os elementos lexicais que revelassem o conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário, devidamente adaptados ao que se espera para alunos do nível A2 relativamente a este tema. Partimos então do léxico fundamental que os alunos poderiam utilizar para estabelecer e manter a interação de acordo com as diferentes situações que lhes foram atribuídas. Como já referimos, o léxico fundamental é composto pelo léxico básico e pelo léxico disponível, que se complementam. No que respeita ao léxico disponível, que, como já vimos, tem que ver com as unidades léxicas que surgem de forma mais frequente ao falar de um determinado tema, optámos por duas categorias: as palavras isoladas e as expressões fixas utilizadas. Para o léxico básico, que é atemático mas que aparece continuamente em qualquer conversa, procedemos da mesma forma:

| Léxico fundamental | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| | Léxico disponível | Palavras isoladas |
| | | Expressões fixas |
| | Léxico básico | Palavras isoladas |
| Expressões fixas | | |

3. Análise dos inquéritos por questionário no contexto da intervenção

Estes inquéritos foram respondidos por dois grupos distintos:

- 42 alunos da Escola Secundária de Castro Daire (adiante designados como AECD), com uma média de idades de 15 anos, em que 33,3% nunca estudaram espanhol e os restantes se encontram no segundo ano de aprendizagem da língua. Este grupo é composto por alunos que frequentam o 8.º ano e o 11.º ano de escolaridade.

- 49 alunos do *Instituto de Enseñanza Secundaria Miguel Catalán* (Coslada-Madrid), adiante designados por AIMC, com uma média de idades de 12,9 anos. Nenhum destes alunos se iniciou na aprendizagem da língua portuguesa.

A *Parte I* do inquérito fornecia alguns dados pessoais sobre cada um dos alunos.

Focando a nossa atenção na *Parte II*, através dos dados recolhidos procurámos traçar o panorama da realidade dos grupos de alunos relativamente aos seus hábitos e preferências alimentares em tempo de aulas, para, a partir deles, estabelecer comparações que pudessem levar a uma melhor caracterização dos escolares que vivem nos dois lados da fronteira.

Na impossibilidade de trabalhar mais aprofundadamente a temática da alimentação saudável na escola durante o tempo de implementação do projeto, fica em aberto a possibilidade de fazer o tratamento e a divulgação destes dados futuramente com alunos de espanhol, em que reflitam sobre a sua realidade e a realidade de outros e que essa reflexão sirva para melhorarem os seus hábitos alimentares e, ao mesmo tempo, desenvolvam o conhecimento intercultural. A proposta didática pode ser feita primeiramente através da leitura dos dados da realidade dos alunos da escola do país vizinho, da descrição e identificação de comportamentos de acordo com o que se preconiza para uma alimentação saudável; e, posteriormente, contrapor os dados referentes à realidade da escola portuguesa, em concreto a escola Secundária de Castro Daire. O tema também pode ser tratado a partir da aplicação de novos questionários à turma que acompanhamos: assim, primeiro tratar-se-ia da caracterização dos alunos espanhóis, depois da caracterização dos comportamentos da turma que temos diante de nós e, posteriormente da comparação entre as duas, devendo os alunos sugerir melhorias em termos de práticas alimentares. Essas sugestões poderão integrar conselhos nutricionais, articulando-os com a utilização do imperativo; a elaboração de menus equilibrados, recorrendo assim à nomenclatura gastronómica; a redação de receitas, empregando o nome dos alimentos, pesos e medidas, verbos, adjetivos,...

Creemos que desta forma as aulas de ELE poderão contribuir para a educação alimentar dos alunos, consciencializando-os da importância de seguir uma alimentação saudável durante a sua vida escolar, com reflexos diretos no seu desenvolvimento físico e na sua saúde no momento presente e no futuro; e, ao mesmo tempo, desenvolver a competência intercultural e léxico-semântica da língua estrangeira em estudo (espanhol).

3.1. Análise dos dados da Parte II do primeiro questionário

Nos dois grupos, a maioria dos alunos toma o pequeno-almoço em casa.

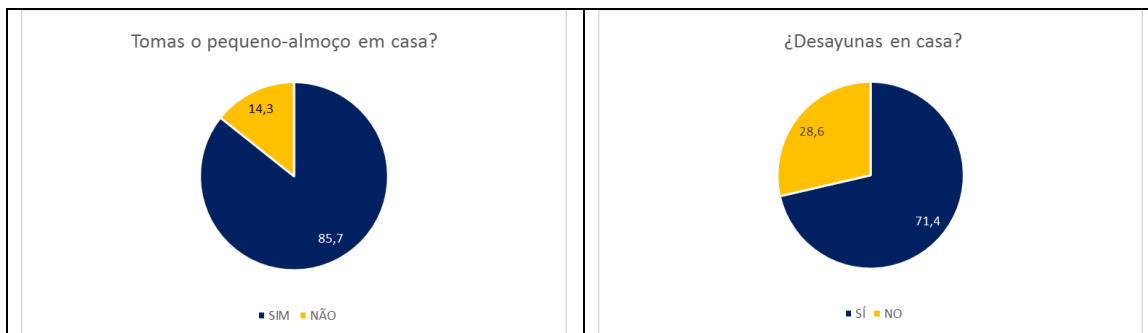


Gráfico 1: pequeno-almoço.

Quando questionados relativamente ao facto de comerem alguma coisa na escola a meio da manhã, ainda que a maioria o faça, o número dos que o não faz é superior nos AIMC.

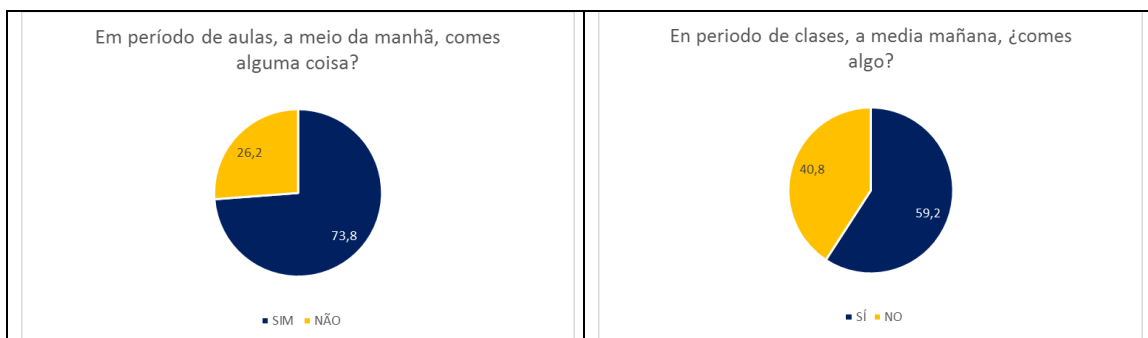
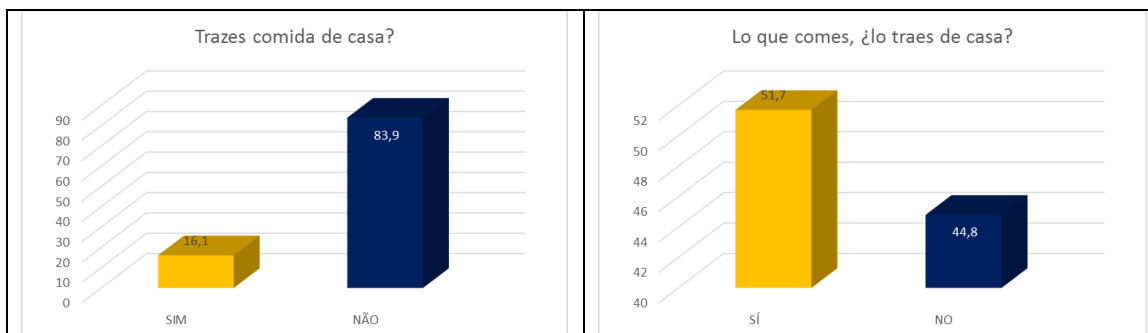


Gráfico 2: Merenda a meio da manhã.

Dos 73,8% dos AECD que comem a meio da manhã, 16,1% trazem a comida de casa. Os restantes optam por comprar o que consomem no bar da escola (76,7%) e 16,7% compram nos cafés perto da escola. Quanto aos AIMC, a percentagem dos que comem a meio da manhã diminui para 59,2%. Porém, desses, mais de metade (51,7%) traz a comida de casa. Dos que não trazem, 76,9% compram a comida no bar da escola.



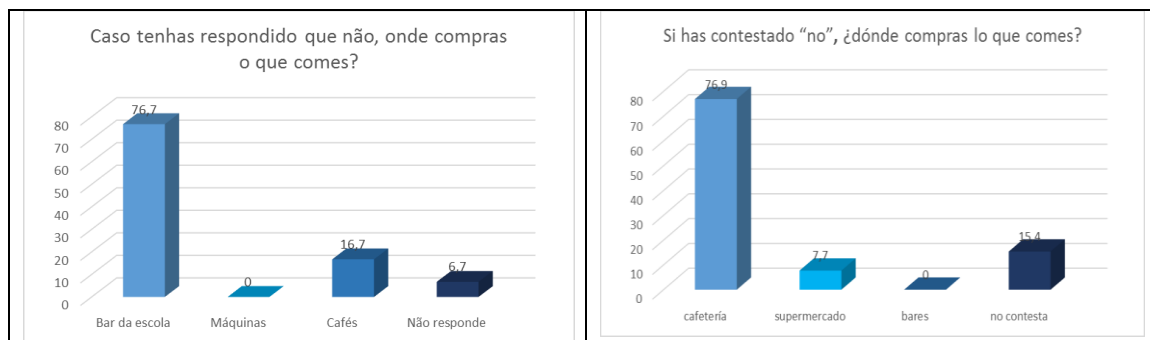
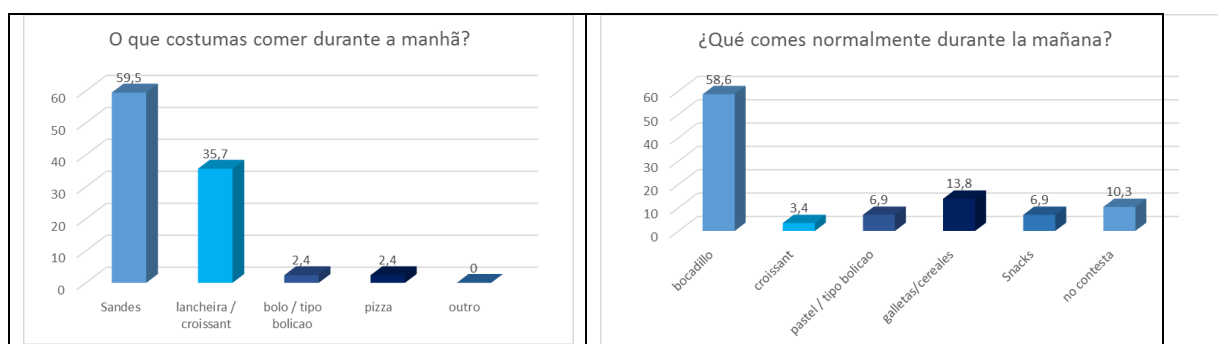


Gráfico 3: Origem dos produtos consumidos.

COMENTÁRIO: os alunos que comem durante a manhã, aproveitam o intervalo para o fazer. A percentagem de alunos que passa muitas horas sem comer até à hora do almoço (o que corresponde a um procedimento alimentar incorreto) é mais elevada na escola espanhola (40,8%) do que na portuguesa (26,2%). Seria necessário perceber se o facto de trazerem a comida de casa se prende com fatores económicos ou com uma maior preocupação por parte dos pais relativamente ao que os filhos comem enquanto estão na escola. Da nossa experiência, e mais a nível da escola secundária com 3.º ciclo do que das básicas com 2.º e 3.º ciclos, o facto de os alunos trazerem a merenda de casa pode funcionar como fator de exclusão do grupo, enquanto o comprar no café pode funcionar como motivo de inclusão.

A percentagem dos que preferem uma sandes é bastante próxima (59,5% na escola portuguesa e 58,6% na espanhola). Relativamente a outros artigos, a escolha dos AIMC é mais variada e optam por produtos mais calóricos e mais ricos em açúcares. Quanto a guloseimas, a percentagem de AIMC que as consome é bastante mais elevada (83%) do que a de AECD (31,7%). Destes, 9,8% preferem gomas, 7,3% pastilhas e 12,2% chocolates. A escolha dos AIMC é mais variada: 36,2% afirmam consumir gomas; 14,9% regaliz; 17% pastilhas; 12,8% chupa chups; 2,1% *snacks* salgados.



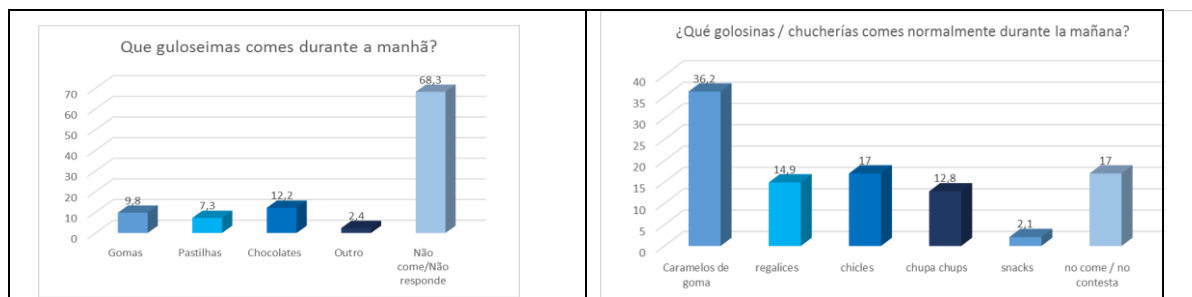


Gráfico 4: Tipo de produtos consumidos.

COMENTÁRIO: as escolhas dos alunos espanhóis envolvem mais calorias e mais açúcares do que as dos alunos portugueses. Interessante seria comparar, por exemplo, estes hábitos em escolas perto da fronteira comum aos dois países, pois, da nossa experiência, por exemplo, o consumo de pipas de girassol, que não se verifica no grupo inquirido, é bastante usual na zona raiana.

A hora do almoço é condicionada pelo horário das aulas. Os AECD têm aulas durante a tarde pelo menos 3 vezes por semana. A grande maioria dos alunos almoça após o término das aulas da manhã: 95,2% dos AECD fá-lo entre as 13.20h e 13.30h. Quanto aos AIMC, possivelmente por não terem aulas durante a tarde, 27,1% almoçam entre as 14.00h e as 14.29h; 31,3% entre as 14.30h e as 14.59h e 27,1% às 15.00h ou mais tarde, variando, em alguns casos, da hora a que chegam a casa.

Durante o tempo de aulas, a maioria das refeições dos AECD (67%) é consumida na cantina; 19,8% em casa e 13,2% nos cafés ou restaurantes situados perto da escola. Relativamente aos AIMC, a maioria das suas refeições é feita em casa (51,1%), 9,2% na cantina, 16,2% no bar da escola, 23,5% nos restaurantes ou estabelecimentos de comida rápida. Almoçar em casa corresponde à preferência da grande parte dos alunos (59,5% de AECD e 71,4% de AIMC), mas enquanto 28,6% dos castrenses admite que o seu local preferido para almoçar é a cantina, nenhum dos de Coslada o faz: os restantes 22,4% dizem preferir almoçar em restaurantes, sejam de comida rápida ou outros.

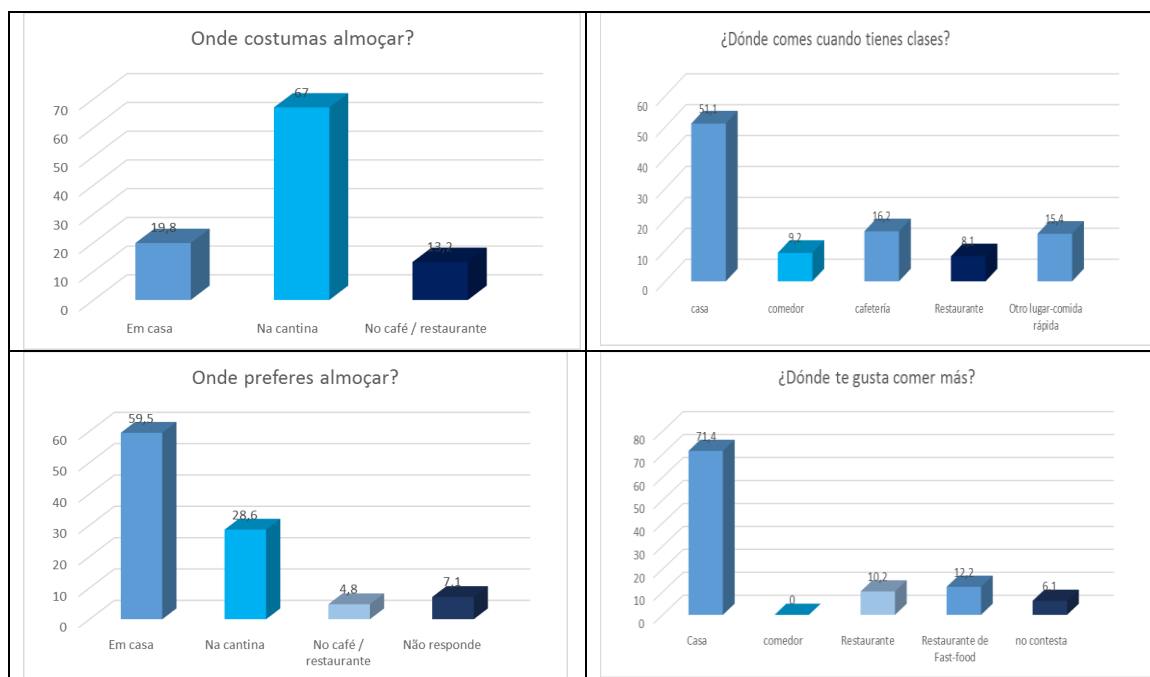


Gráfico 5: Local de almoço.

COMENTÁRIO: Por imposições do ministério, o bar da escola portuguesa está fechado durante o horário de funcionamento da cantina, daí que nenhum aluno refira almoçar nesse local.

Analisando as respostas dos alunos que almoçam pelo menos uma vez por semana na cantina (60% de AECD e 14,9% de AIMC), em geral, a opinião dos AECD é mais positiva do que a dos AIMC quanto ao facto da ementa ser variada e a comida estar bem confeccionada e ser saudável. Quanto a comerem sempre sopa, salada e fruta as percentagens de AIMC que o fazem são mais uniformes, sendo que o comer fruta parece ser a ação que se apresenta com mais regularidade. Quando questionados se a comida da cantina é mais saborosa do que a de casa, 66,7% de AIMC referem que nunca, enquanto 87,9% de AECD avaliam negativamente este parâmetro. Quanto à afirmação da comida da cantina ser mais equilibrada do que a de casa, as respostas negativas são muito próximas: 53,1% dos AECD e 53,3% dos AIMC.

| | Sim | | Às vezes | | Raramente | | Nunca | |
|--|------|------|----------|------|-----------|------|-------|------|
| | AECD | AIMC | AECD | AIMC | AECD | AIMC | AECD | AIMC |
| A ementa é variada. | 75,8 | 47,6 | 21,2 | 19 | 3 | 0 | 0 | 33,3 |
| A comida está bem confeccionada. | 45,5 | 55,6 | 36,4 | 22,2 | 12,1 | 0 | 6,1 | 22,2 |
| A comida é saudável. | 75,8 | 33,3 | 24,2 | 22,2 | 0 | 11,1 | 0 | 33,3 |
| Como sempre sopa. | 6,1 | 31,3 | 45,5 | 18,8 | 30,3 | 12,5 | 18,2 | 37,5 |
| Como sempre salada. | 18,2 | 26,7 | 27,3 | 33,3 | 18,2 | 6,7 | 36,4 | 33,3 |
| Como sempre fruta. | 43,8 | 33,3 | 46,9 | 33,3 | 9,4 | 0 | 0 | 33,3 |
| A comida da cantina é mais saborosa do que a de casa. | 3 | 13,3 | 9,1 | 20 | 48,5 | 0 | 39,4 | 66,7 |
| A comida da cantina é mais equilibrada do que a de casa. | 9,4 | 33,3 | 37,5 | 13,3 | 37,5 | 0 | 15,6 | 53,3 |

No que respeita as razões pelas quais comem na cantina, as respostas repartem-se pelos diferentes itens, sendo a maior diferença relativa aos alunos que têm subsídio para comer na cantina (19,3% de AECD e 3,2% de AIMC). As afirmações que obtiveram maior percentagem foram: “não tenho tempo de ir a casa” (27,7% de AECD e 19,4% de AIMC) e “tenho a companhia dos meus amigos” (20,5% de AECD e 25,8% de AIMC).

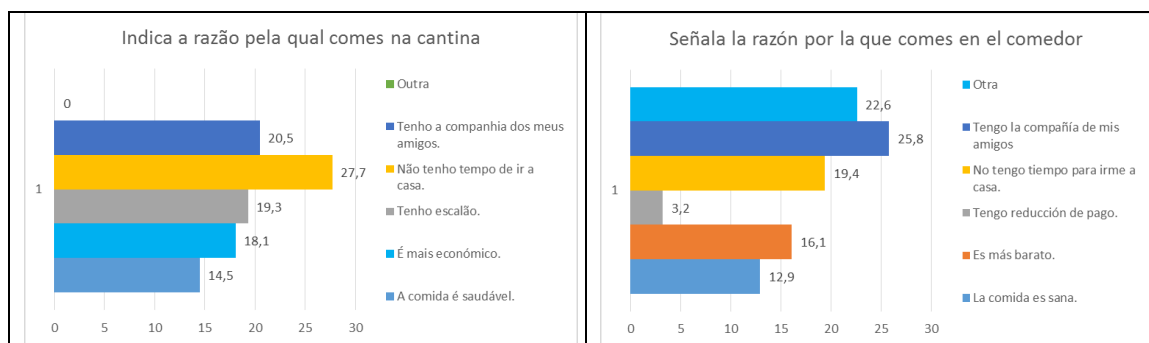


Gráfico 6: Razões que levam os alunos a comerem na cantina.

Quanto aos alunos que fazem refeições no café, 36,2% do total dos AECD e 24,5% de AIMC opta por comer *fast-food*. A coca-cola é a bebida preferida quer de AECD (23,3%) quer de AIMC (30,6%).

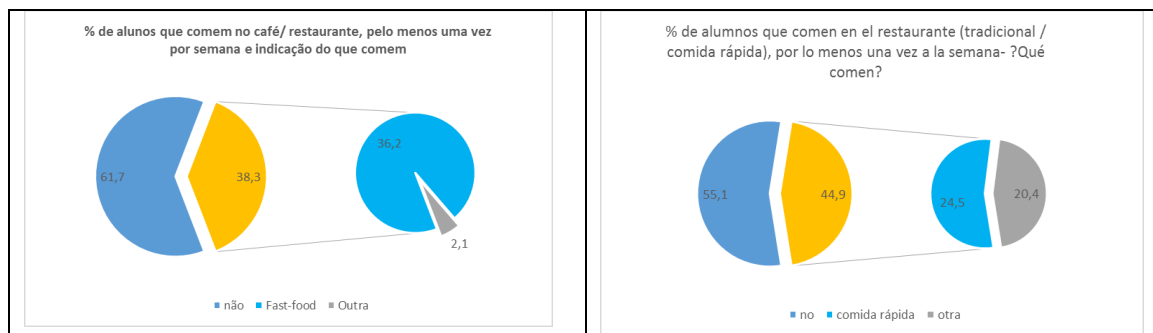


Gráfico 7: Alunos que comem no restaurante e indicação do que consomem.

Quando questionados se consideram se o que comem nesses sítios é saudável, 57,1% dos AECD e 40,8% dos AIMC consideram que não.

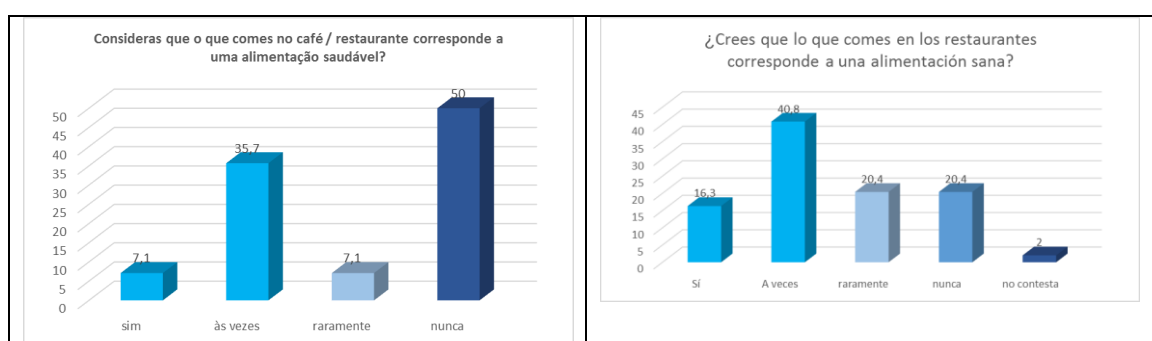


Gráfico 8: Apreciação do que consomem no restaurante.

A principal razão evocada pelos alunos para justificar o facto de comerem nos restaurantes é terem a possibilidade de comer o que gostam mais (31,3%- AECD; 23% - AIMC), não gostarem da comida da cantina (25%- AECD; 12,2% - AIMC) e terem a companhia dos amigos (18,8%- AECD; 17,6% - AIMC).

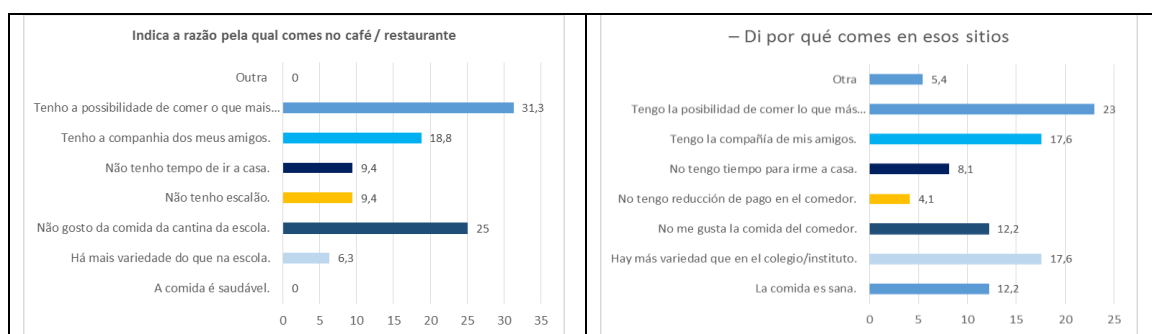


Gráfico 9: Razões que levam os alunos a comerem nos restaurantes.

Ao serem questionados se, à hora de jantar, os pais se preocupam em complementar a alimentação que fizeram ao almoço, 16,7% dos AECD e 42,9% dos AIMC consideram que os pais o fazem sempre. A percentagem daqueles que afirmam que os pais se preocupam raramente ou nunca é de 35,7% e 36,7%, respetivamente.

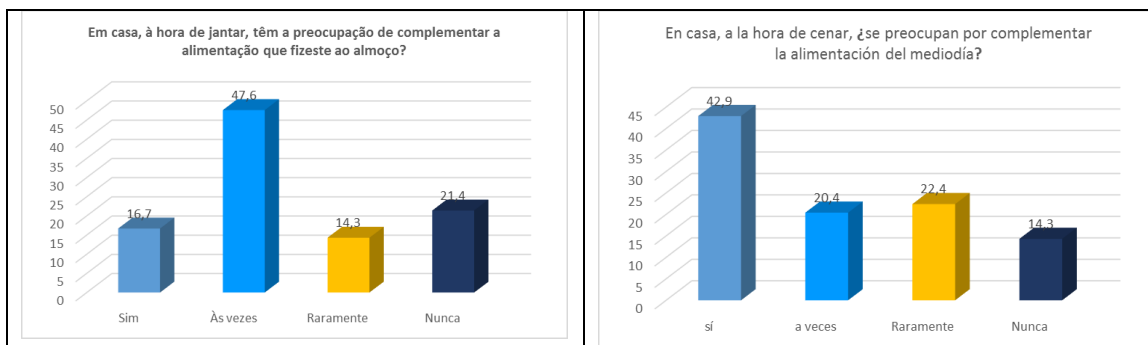


Gráfico 10: Preocupação dos pais em complementar a alimentação.

90,5% dos AECD inquiridos e 75,5% dos AIMC consideram fazer uma alimentação equilibrada. Mas, enquanto para os primeiros a principal razão invocada é ser bom para a saúde (46,3%), para os outros esse aspeto vem em segundo lugar (25,8%) e a principal razão é fazerem desporto (28,8%).

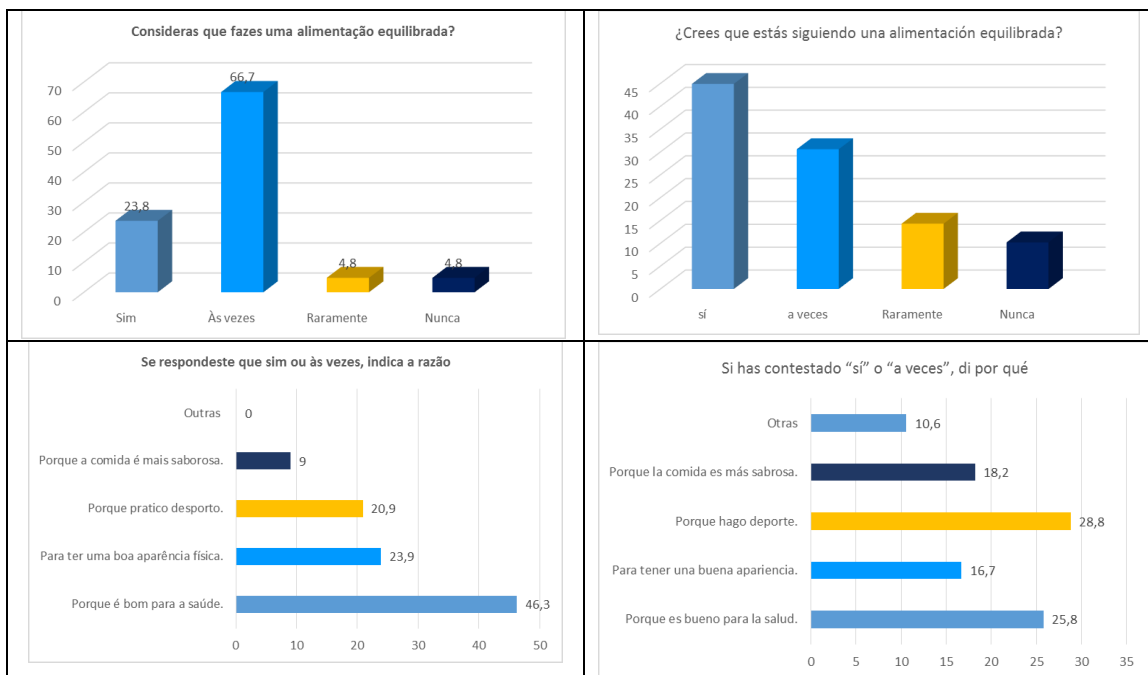


Gráfico 11: Considerações relativas ao tipo de alimentação.

3.2. Análise dos dados da parte III do primeiro questionário

O objetivo da *Parte III* do inquérito era identificar que conhecimentos possuía cada um dos grupos de inquiridos, relativamente a aspetos ligados à alimentação no país vizinho. A última questão pretendia perceber qual o prato típico que cada aluno recomendaria a um estrangeiro.

Ao analisar os seguintes gráficos, apercebemo-nos de que o conhecimento que cada grupo possui relativamente a aspetos relacionados com a alimentação e gastronomia do país vizinho é bastante reduzido, sobretudo em relação a produtos alimentares e guloseimas.

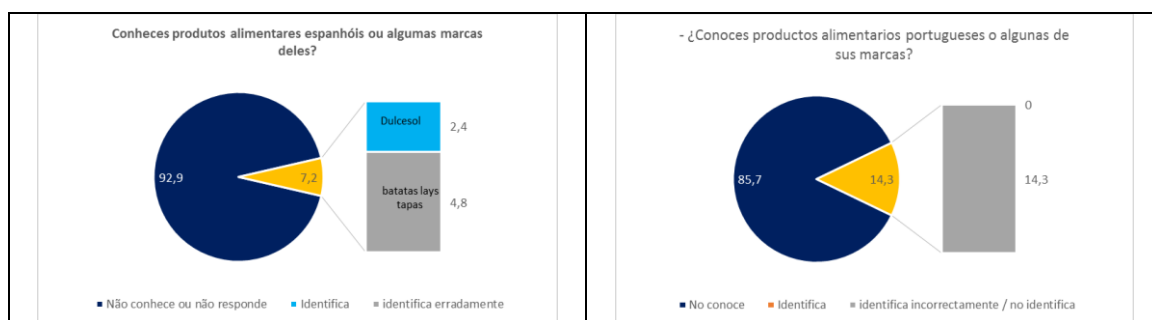
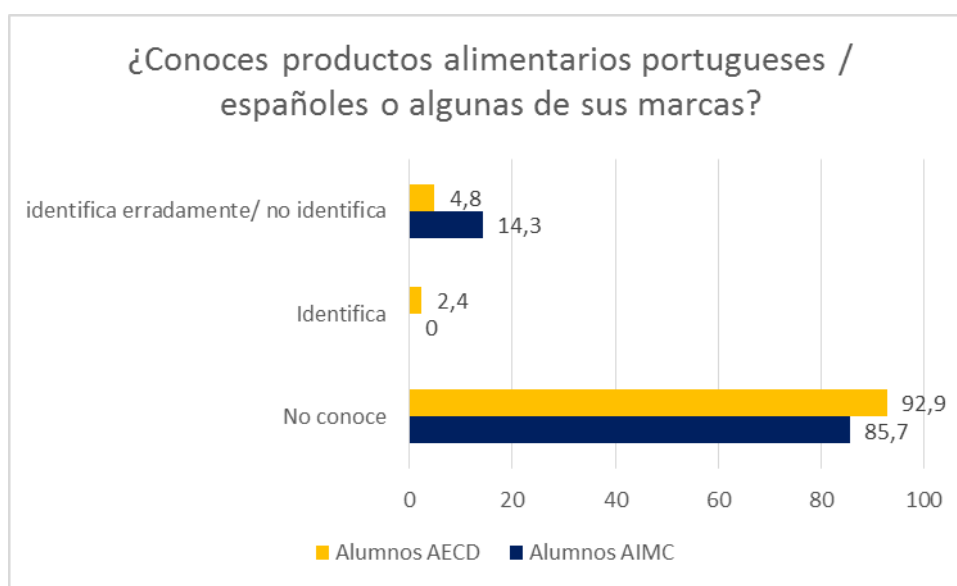


Gráfico 12: Conhecimento de produtos alimentares do país vizinho.

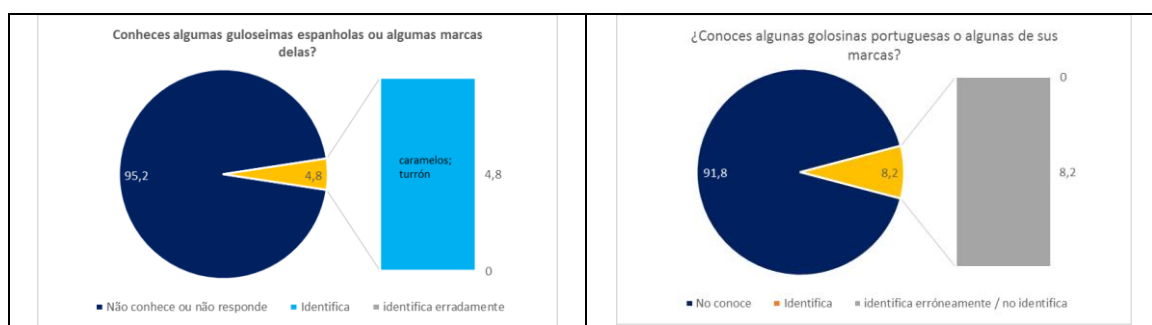
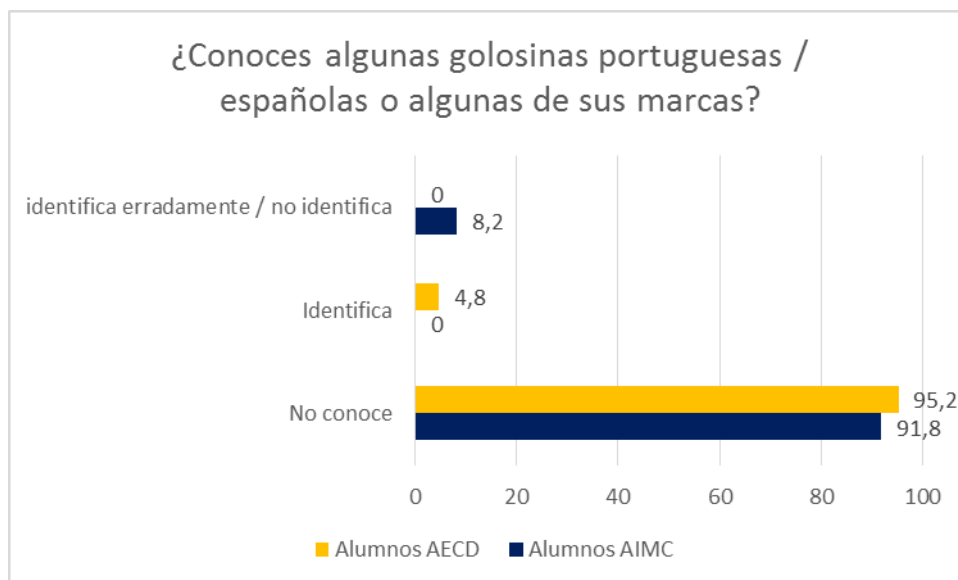
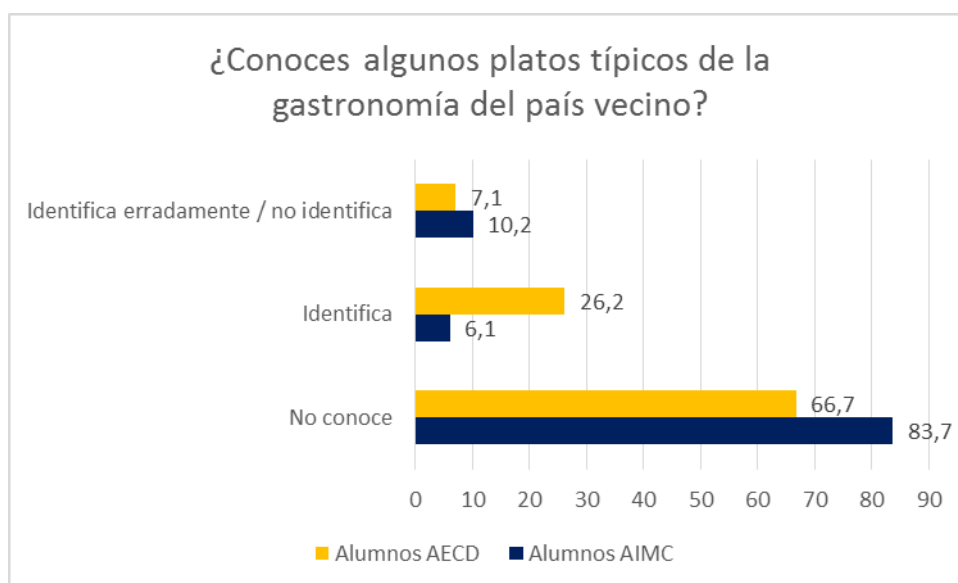


Gráfico 13: Conhecimento de guloseimas do país vizinho.

Relativamente aos pratos típicos, a percentagem de conhecimento manifestado é ligeiramente superior, e correspondem normalmente ao estereótipo de que os espanhóis comem *paella* e *tortilla* e os portugueses bacalhau.



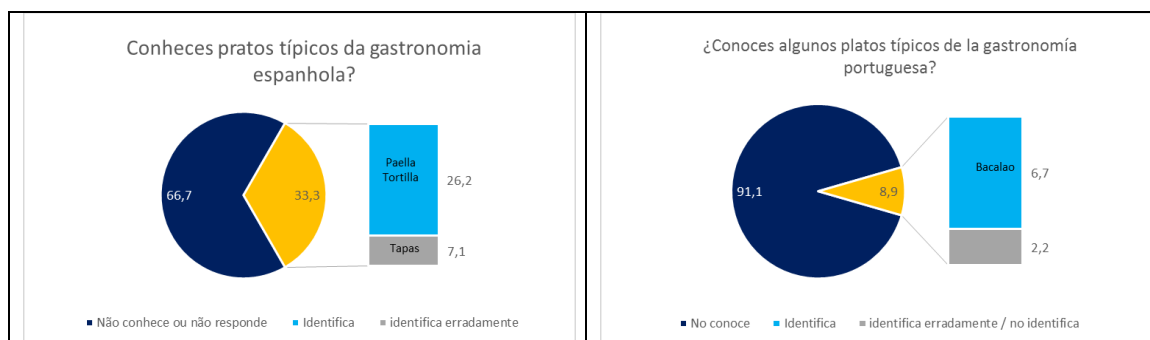


Gráfico 14: Conhecimento da gastronomia do país vizinho.

Ambos os grupos apresentam uma percentagem de cerca de 70% que manifesta abertura para conhecer a gastronomia do Outro.

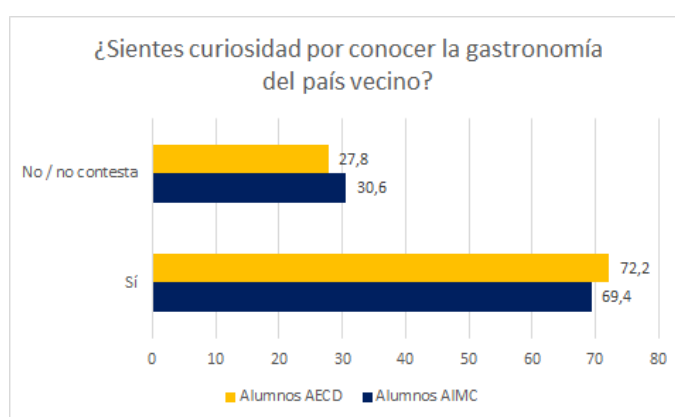
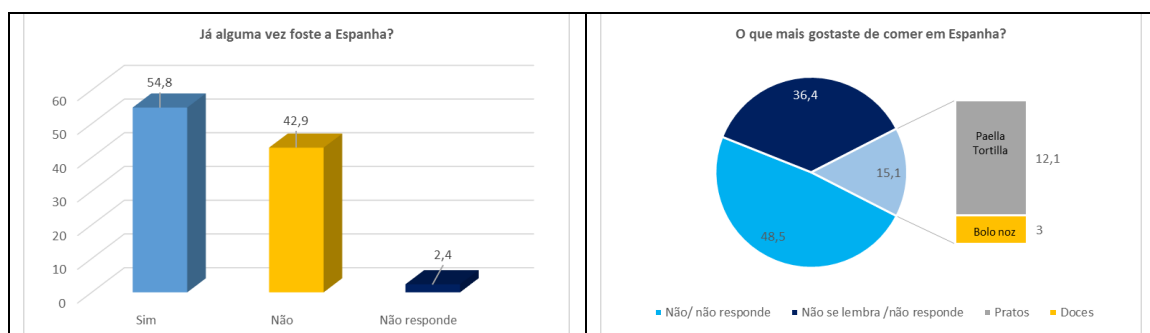


Gráfico 15: Curiosidade pela gastronomia do país vizinho.

A percentagem de AECD que já visitou Espanha é mais do dobro do que a dos AIMC relativamente a uma visita a Portugal. Quanto àquilo que mais gostaram de comer quando visitaram o país vizinho, muitos alunos não respondem ou referem que não se lembram. As respostas dos AECD que identificam os pratos que gostaram de comer referem *paella e tortilla*. Quanto aos AIMC apenas são identificados os *pastéis de Belém*.



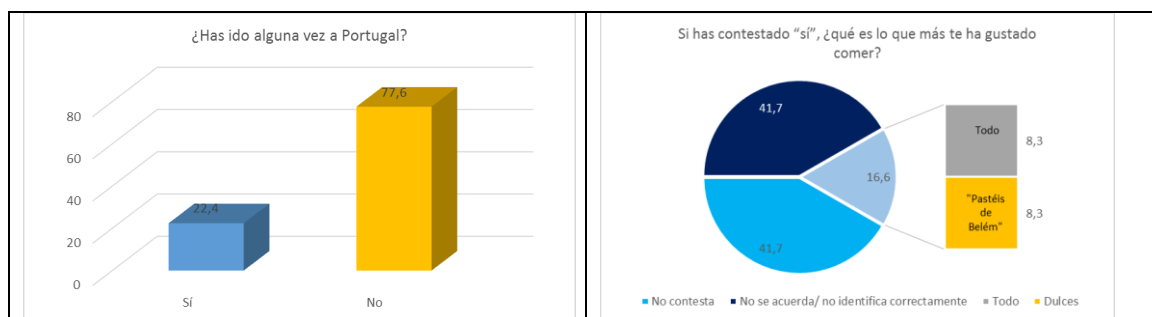


Gráfico 16: Visita ao país vizinho e experiência gastronômica.

No que respeita aos horários do almoço, quer nas escolas, quer dos habitantes em geral, a esmagadora maioria dos alunos dos dois países ou não sabe ou não responde.

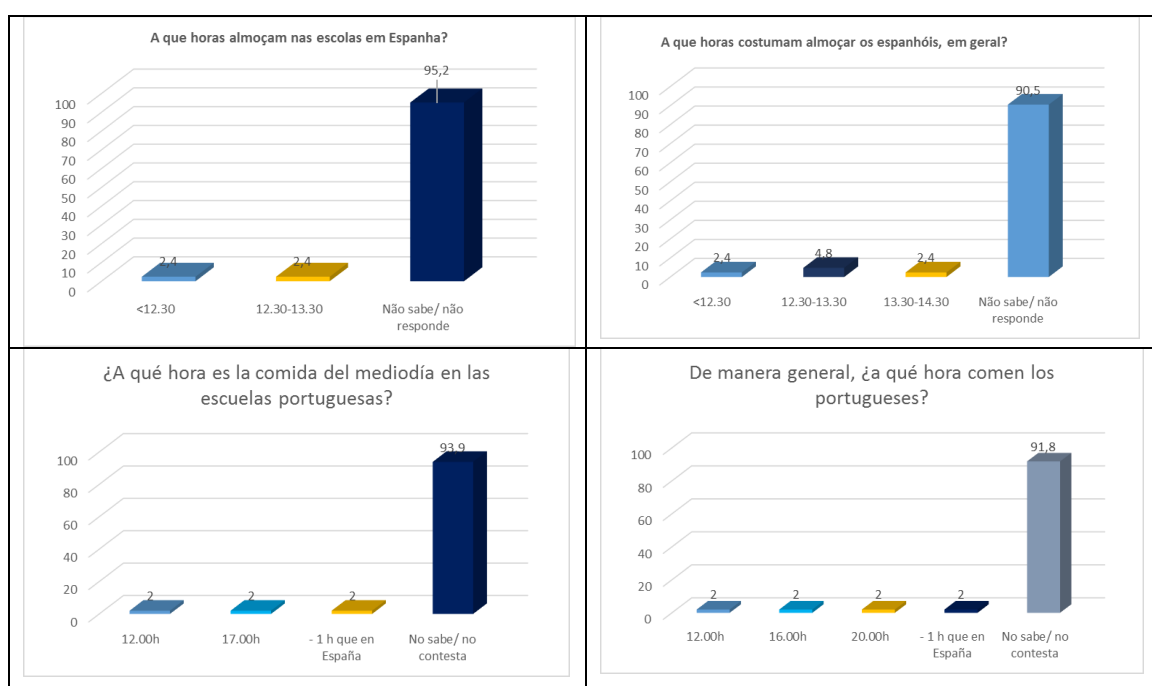


Gráfico 17: Conhecimento dos horários de almoço.

Quanto aos pratos típicos que recomendariam a um estrangeiro, os AECD referem em primeiro lugar o cozido à portuguesa (44,7%) e a grande distância vêm diversos pratos de bacalhau (18,4%), seguidos de referências bastante difusas e com percentagens pouco relevantes.

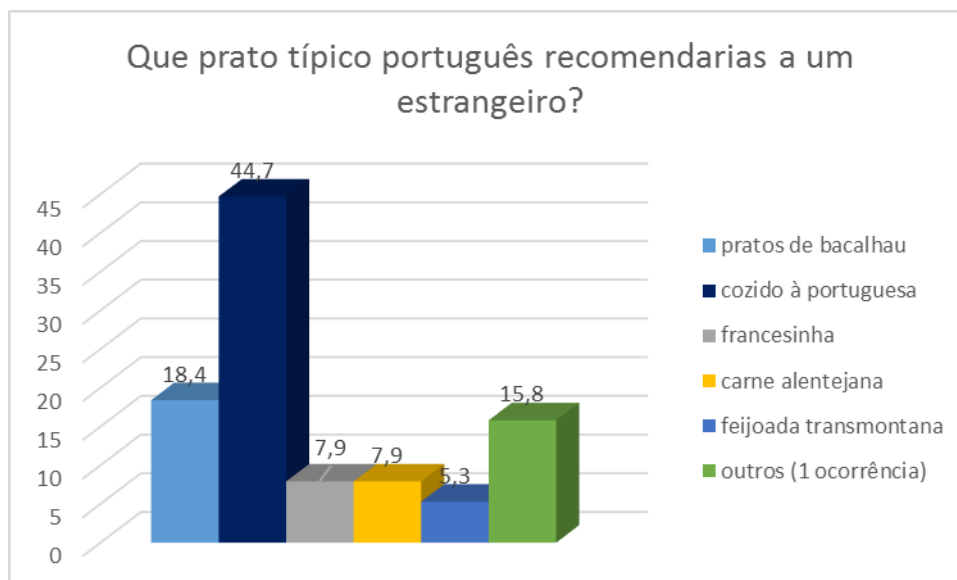


Gráfico 18: Prato típico português recomendado.

Os pratos mais recomendados pelos AIMC são os internacionalmente reconhecidos e estereotipados: *paella* (47,6%) e a *tortilla* (28,6%). Há uma referência representativa também ao *cocido madrileño* (11,9%). As restantes respostas são pouco significativas.

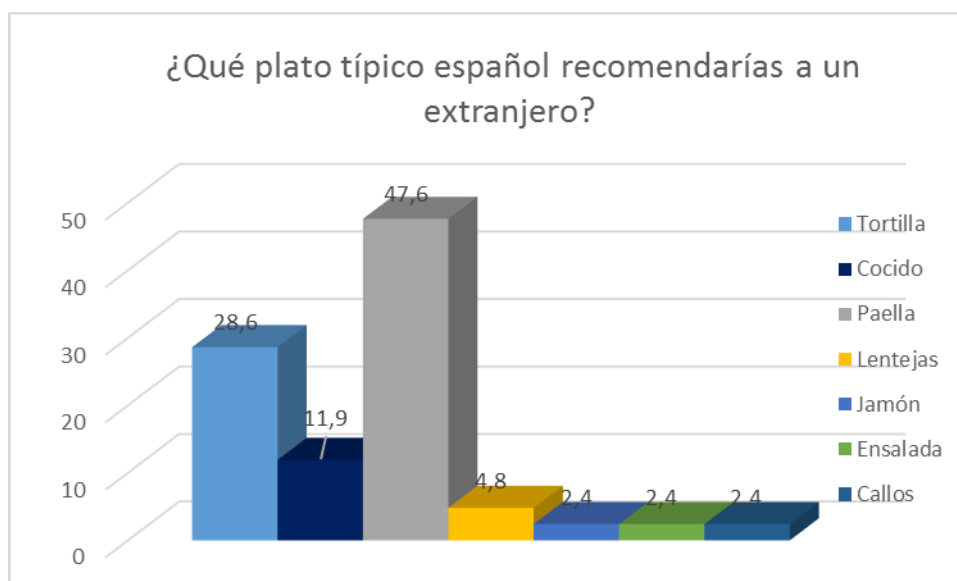


Gráfico 19: Prato típico espanhol recomendado.

3.3. Análise dos dados da turma-alvo (parte III e IV)

Pretendendo analisar os efeitos do projeto de intervenção no que respeita a alguns conhecimentos em que se procurou promover a interculturalidade, comparámos os dados obtidos através dos inquéritos lançados no final do segundo período com os dos efetuados após as sessões de intervenção na turma do 11.º ano, nível 2 de espanhol, composta por 18 alunos. As respostas analisadas correspondem às questões 22 a 28 (com exceção da 26), que se repetiam no segundo inquérito.

Assim, e analisando a questão que se refere aos produtos alimentícios, ainda que não fosse um tema diretamente trabalhado, detetou-se um aumento do conhecimento dos alunos.

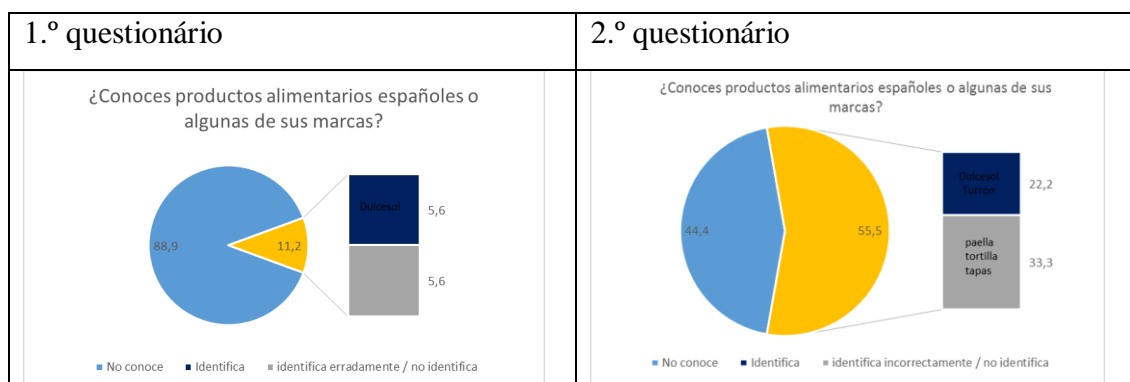
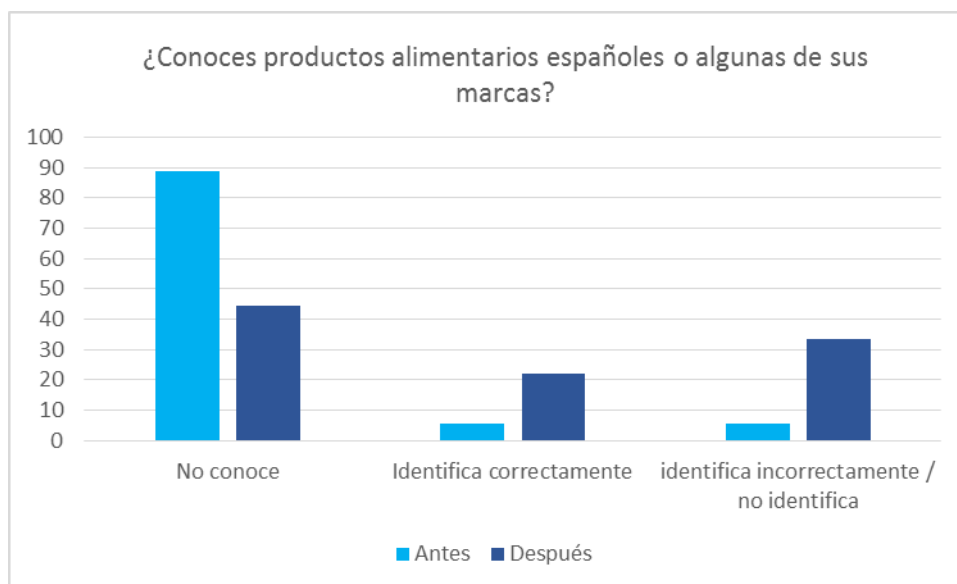


Gráfico 20: Evolução do conhecimento de produtos alimentares espanhóis.

No que respeita ao conhecimento de guloseimas espanholas o aumento ainda foi mais relevante.

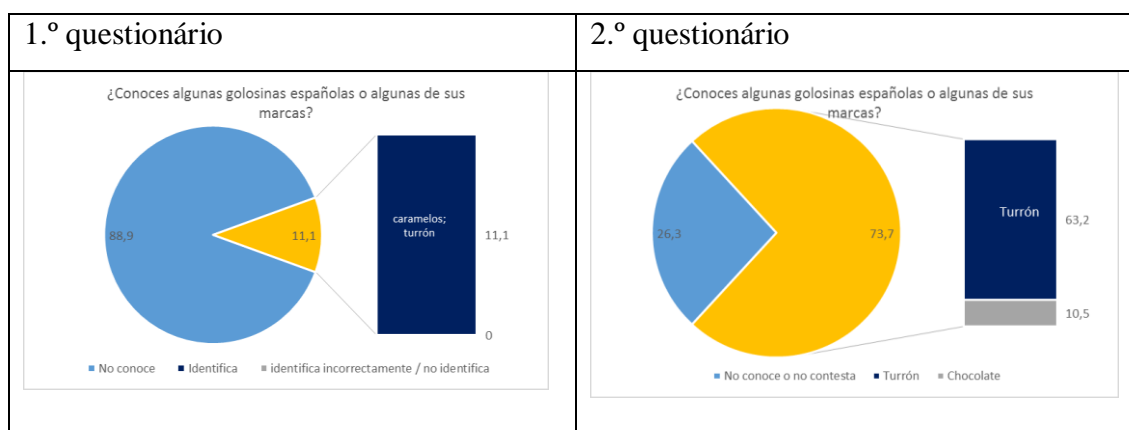
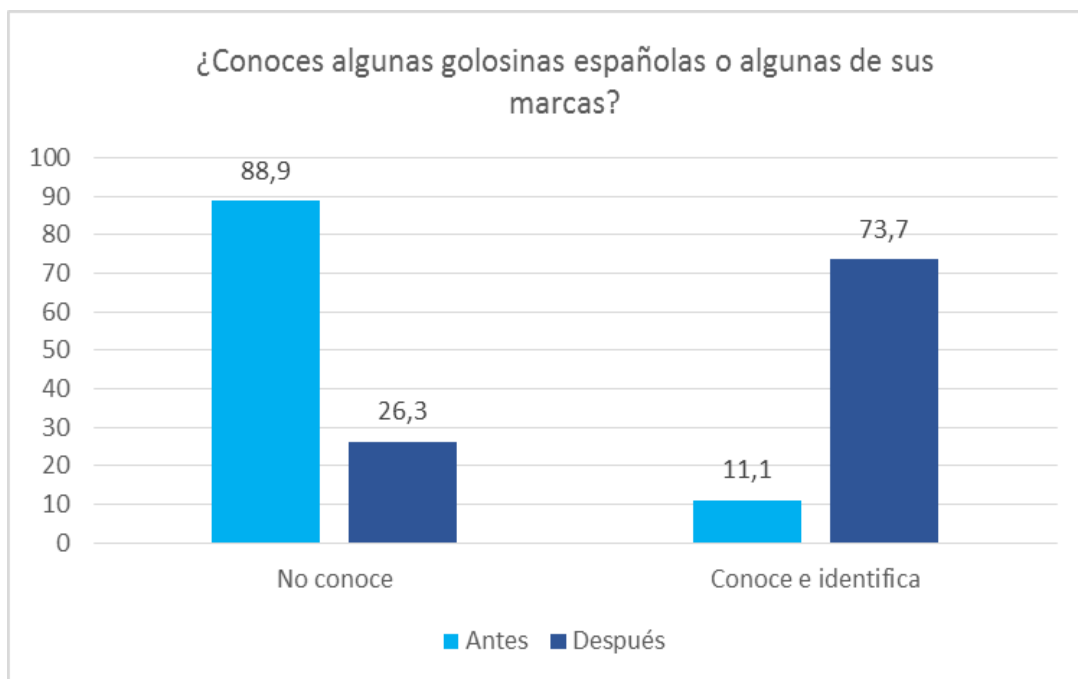


Gráfico 21: Evolução do conhecimento de guloseimas espanholas.

No que concerne ao conhecimento de alguns pratos típicos, a evolução atinge os 100%. Curioso será referir que os dois pratos mais mencionados são a *tortilla* (94,4%) e a *paella* (77,8%), pois estes foram os pratos que os alunos tiveram ocasião de provar na escola: o primeiro, no final da primeira sessão, a modo de comemoração da lição 100; e o segundo, na cantina, no Dia da Europa, quando dinamizámos a atividade do *Menu Europeu*, em que o prato principal foi precisamente esse.

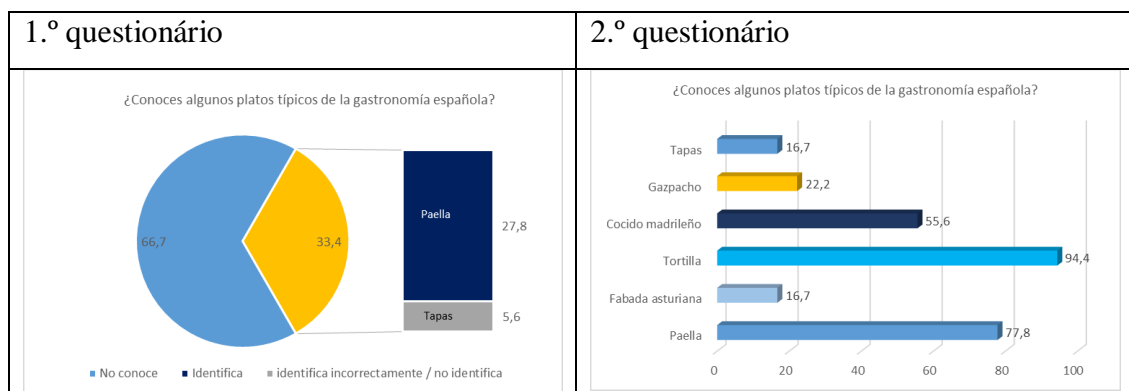


Gráfico 22: Evolução do conhecimento de pratos típicos espanhóis.

Relativamente à vontade em conhecer a gastronomia espanhola, a evolução também atingiu os 100%.

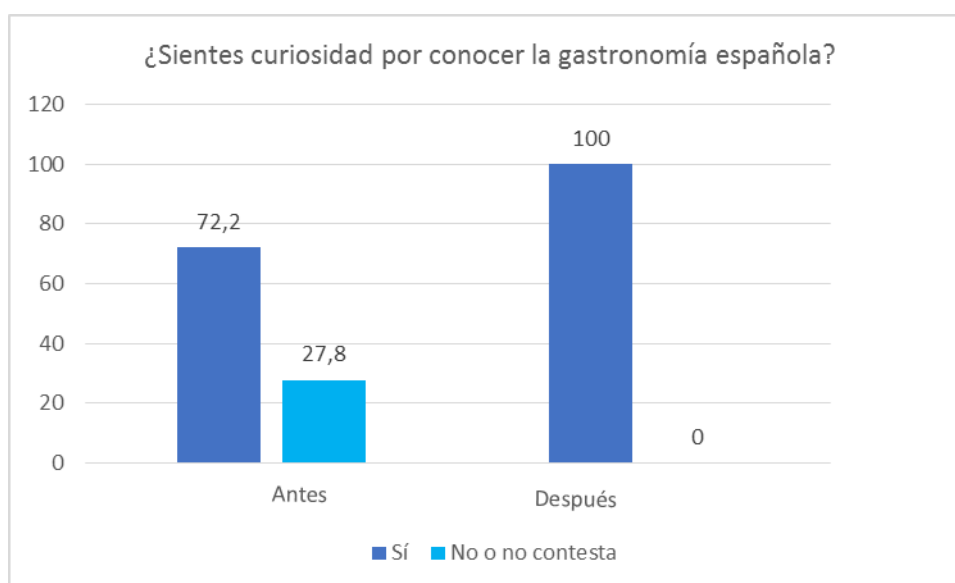


Gráfico 23: Evolução da curiosidade relativamente à gastronomia espanhola.

Quando questionados, antes da implementação do projeto de intervenção, relativamente aos horários de almoço nas escolas espanholas e dos espanhóis em geral, 100% dos alunos afirmaram não o saber. Após a implementação do projeto, a maioria das respostas aproximou-se da realidade trabalhada na aula: os espanhóis almoçam mais tarde do que os portugueses.

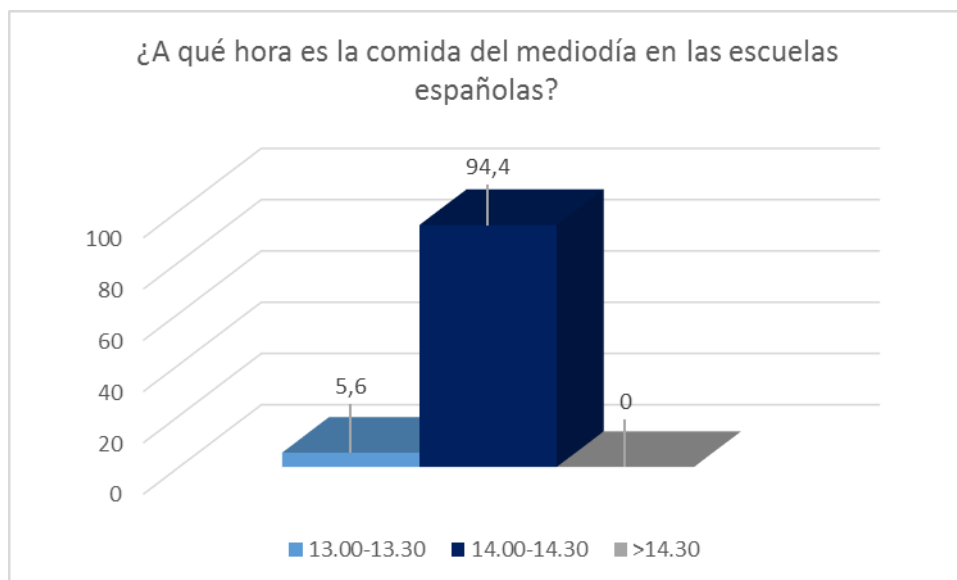


Gráfico 24: Conhecimento do horário de almoço nas escolas espanholas.

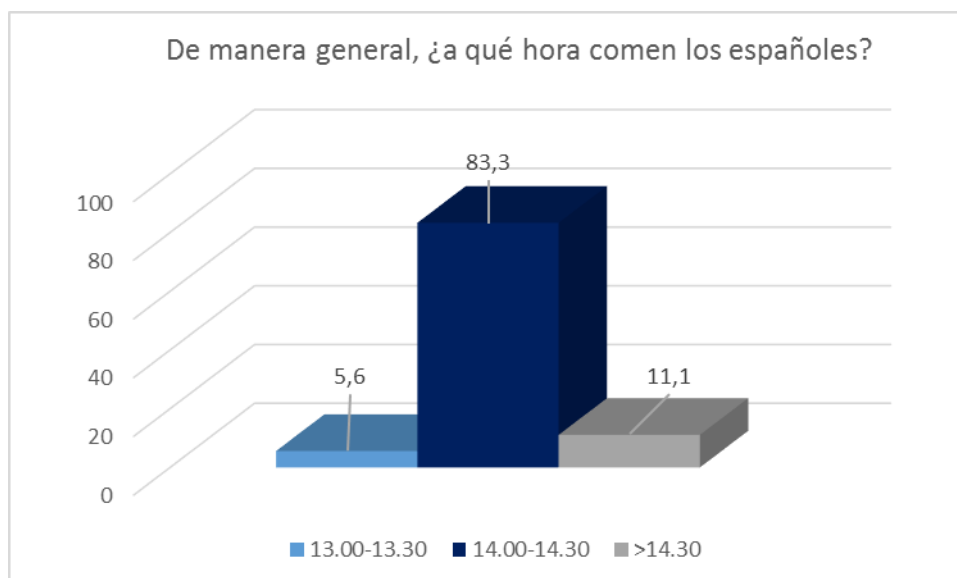


Gráfico 25: Conhecimento do horário de almoço dos espanhóis.

3.4. A percepção dos alunos

Após as sessões previstas no projeto de intervenção, seguindo as orientações para estabelecer uma escala de atitudes, solicitámos aos alunos que indicassem a opção com a qual se identificavam mais para cada uma das afirmações.

A sua percepção relativamente aos assuntos trabalhados foi bastante positiva: nenhum dos alunos assinalou uma opção inferior a 3; a maioria das respostas correspondeu ao 4, o que é o nível que corresponde ao bom; e também houve um número significativo de respostas em que foi assinalado o nível mais alto, o que corresponde a uma avaliação muito

boa ou excelente, no que respeita o trabalhado em aula. Cremos poder afirmar que, do ponto de vista dos alunos, as sessões tiveram impacto no aumento do seu conhecimento relativamente ao tema da alimentação e da gastronomia, quer no que se refere ao léxico, quer ao conhecimento intercultural.

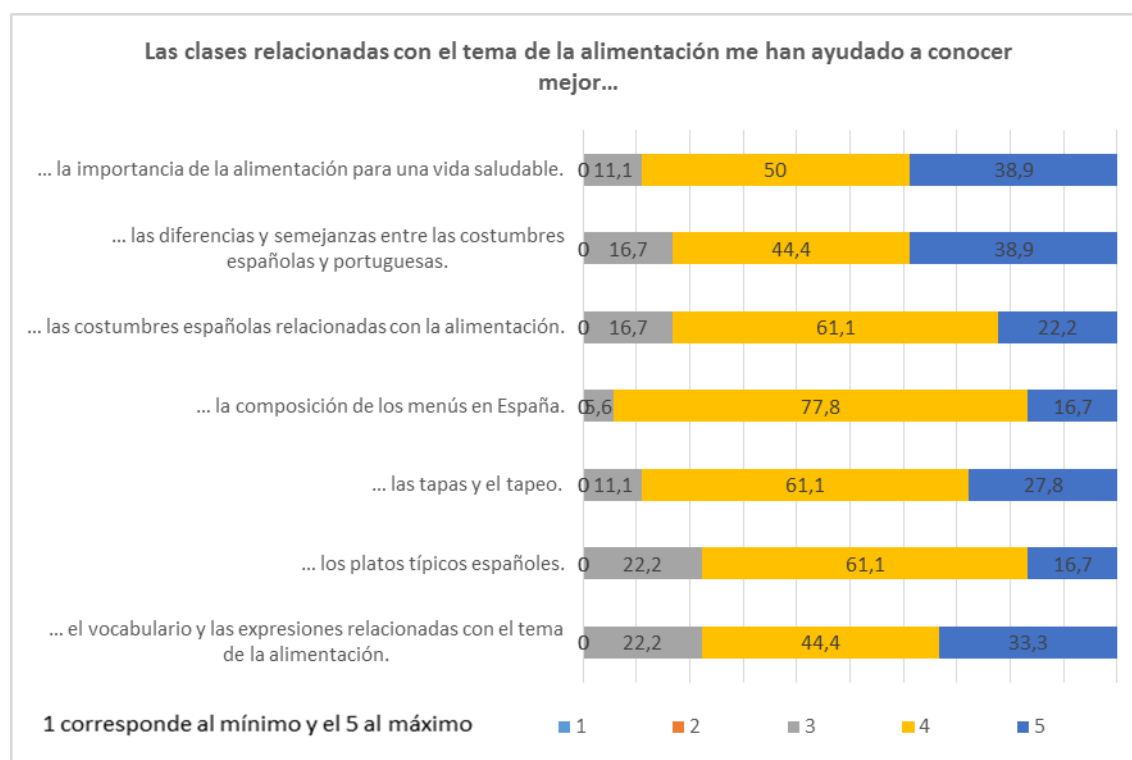


Gráfico 26: Perceção dos alunos relativamente ao contributo do projeto de intervenção no seu conhecimento.

Quanto à importância que atribuem ao impacto deste conhecimento no futuro, as classificações atribuídas na maioria das situações situam-se entre o 4 e o 5, apenas no que respeita aos parâmetros dos hábitos alimentares e da alimentação saudável, uma percentagem de alunos (11,1% e 27,8%, respetivamente) assinalaram o nível intermédio: 3; o que representa que, a seu modo de ver, as sessões terão menos impacto nessas duas áreas. Atendendo ao que anteriormente defendemos, o trabalho a desenvolver com os alunos no que respeita a uma alimentação saudável tem de ter um carácter transdisciplinar e ser complementado fora da escola, sobretudo com o apoio dos pais, de modo a fazer coincidir os esforços da escola com os comportamentos no exterior da mesma, para que o currículo oculto não se sobreponha.

Para além de afirmarem que estes conhecimentos serão úteis para conhecer melhor Espanha e compreender melhor os espanhóis, os alunos reconhecem que o que aprenderam

os ajudará a integrarem-se melhor quando se deslocarem ao país vizinho e a integrarem melhor um espanhol que visite Portugal.

Para estas convicções, da nossa análise, contribuiu não só a aprendizagem do léxico, mas também a dos aspetos e comportamentos socioculturais (da chamada “cultura con minúscula” de Miquel & Sans), capazes de aumentar a consciência da cultura do Outro e da própria, de desenvolver o respeito mútuo e a comunicação entre ambos, que será tanto mais eficaz quanto maior for o domínio léxico-cultural do aluno.

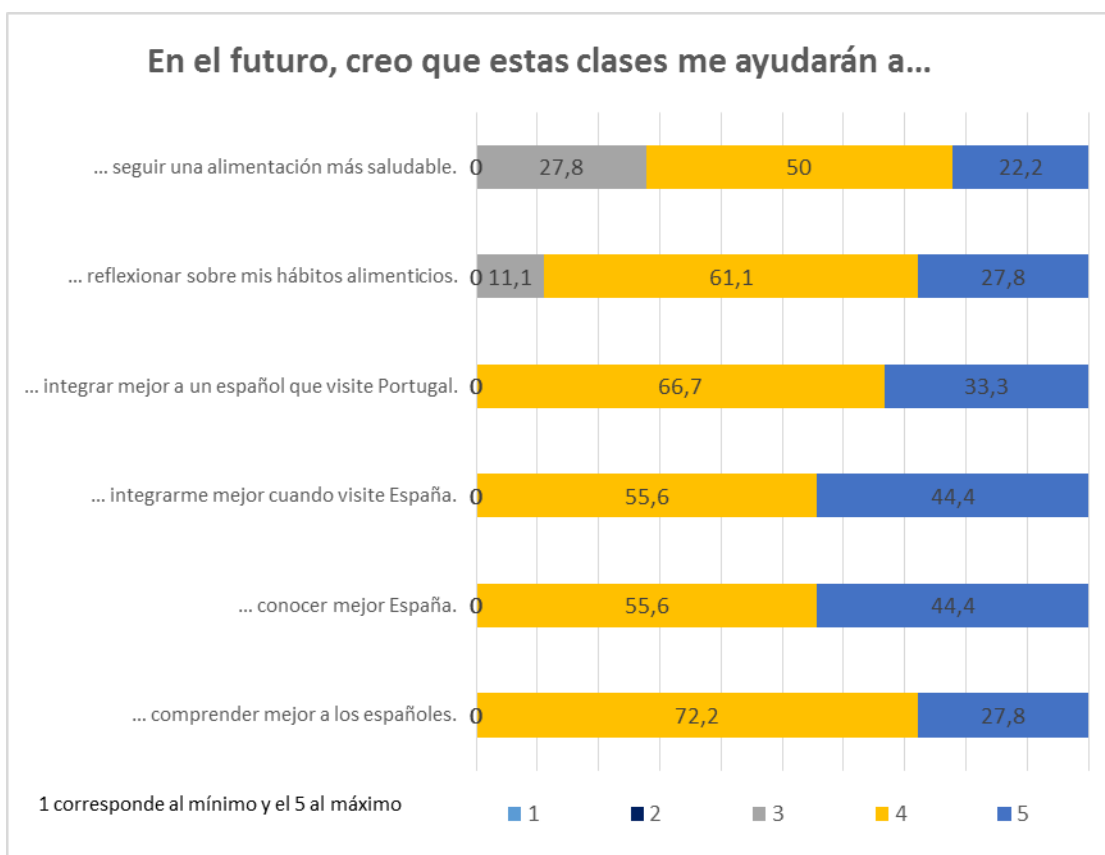


Gráfico 27: Percepção dos alunos relativamente ao impacto do conhecimento adquirido no futuro.

4. Análise dos diálogos no contexto de intervenção

Os diálogos apresentados pelos alunos constituem o *corpus* que nos serve de base para a análise em que se procura sobretudo identificar o léxico que os alunos mobilizam para servir de base a diferentes situações de comunicação. Todas elas envolvem aspetos interculturais, mas comportam muito mais, para além destes fatores, pois são diversas as competências que mobilizam, todas com a mesma finalidade: contribuir para a eficácia comunicativa e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

A seguir, reproduzimos num esquema o que acabámos de referir, a fim de ilustrar de que maneira a abordagem do tema da alimentação e da gastronomia, no ensino de ELE, e a tarefa de apresentação dos diálogos, em torno desse mesmo tema, podem contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências.



Ao nível da competência intercultural, e atendendo aos temas distribuídos aos grupos de alunos, vemos que estes conseguiram assimilar e incorporar no seu discurso aspetos culturais trabalhados em aula (comidas e bebidas, composição dos menus, comportamentos em bares e restaurantes, horários das comidas, ...), manifestando estar conscientes das diferenças e semelhanças entre os costumes dos dois países e mostrando abertura para experienciar a cultura do Outro:

- No diálogo 1 (ANEXO 30), os alunos discutindo sobre que prato de cozido³⁵ fazer (*madrileño* ou à portuguesa) na festa de despedida de uma amiga, decidem fazer um prato inovador com características dos dois pratos, que poderíamos batizar de “cozido intercultural”.

- No diálogo 2 (ANEXO 31), duas “espanholas” preparam uma *paella* valenciana quando chega uma “portuguesa” que insiste que o prato é igual ao arroz à valenciana da sua avó. Acabam por comparar os ingredientes de um e de outro prato, para chegarem à conclusão de que alguns são comuns e outros não o são. Quando a rapariga portuguesa prova o prato, reconhece que é bom e diferente do que afirmava; as amigas espanholas sugerem que, no dia seguinte, o prato do dia seja arroz à valenciana.

- No diálogo 3 (ANEXO 32) simula-se uma ida a um “bar de tapas”. Para além do empregado, temos um português e um espanhol que convida o amigo a “ir de tapas” e explica-lhe o conceito a pedido do outro. O português manifesta pouca vontade de entrar no bar sugerido, pois o chão encontra-se sujo, o que leva o espanhol a explicar que os restaurantes que se encontram assim é sinal de que o que servem tem qualidade.

- No diálogo 4 (ANEXO 33), os alunos dramatizam uma ida a um restaurante em Espanha. As duas clientes são portuguesas e chegam ao restaurante à hora a que costumam comer em Portugal. Ainda que com algum humor inicial, acabam por esperar pacientemente e por escolher alguns pratos típicos.

³⁵ O “cozido” pode ser considerado o prato típico da Península Ibérica, ainda que a designação e composição se altere de região para região, há ingredientes que se mantêm e a forma de o cozinhar também. Se o “cozido à portuguesa” pode parecer distante do “cocido madrileño”, o mesmo já não poderemos dizer ao comparar este último com o “cozido de grão” alentejano.



Figura 8: Cena referente a um dos diálogos.

- No diálogo 5 (ANEXO 34), os intervenientes simulam uma situação em que têm de reclamar da qualidade e do preço; acabam por fazê-lo em interação com o empregado, agindo em conformidade com as regras de delicadeza.

- No diálogo 6 (ANEXO 35), os alunos assumem uma ida ao nutricionista, em que o excesso de peso e o colesterol são a sua fonte de preocupação, um cuidado que não é exclusivo de uma cultura, mas que é global e que toca a todos.

No entanto, há alguns aspetos que requereriam uma nova abordagem:

- No diálogo 3, seria importante trabalhar de forma mais acentuada o facto do chão de muitos bares se encontrar pejado de guardanapos e palitos, pois pode reforçar ou criar um estereótipo, quando o que se pretende é transmitir que muitos estão assim não por falta de limpeza, mas como demonstração da qualidade do serviço prestado. Importa pois, como refere Iglesias Casal (2000), que os alunos compreendam que “esse comportamento aparentemente exótico tiene perfecto sentido si se ve dentro del contexto del resto de la cultura”.

- No diálogo 4, um dos aspetos que surge como influência da cultura materna é o facto de ser pedido como entrada “pan con mantequilla”, habituais nos restaurantes portugueses, mas pouco usuais nos espanhóis.

- Nestes dois últimos diálogos, seria também importante integrar uma parte da conversa discutindo quem paga a despesa e a “propina” a dar ao empregado.

Os diálogos surgem assim como uma das atividades que se enquadram no preconizado por Moreno García (2000), pois favorecem a comparação e o contraste das diferentes culturas, promovendo o respeito mútuo, desenvolvendo a consciência intercultural e alargando o conhecimento sociocultural e o conhecimento do mundo. Desta forma, ao descobrir as semelhanças e diferenças entre a cultura portuguesa e a espanhola, os alunos enriquecem-se pela diversidade da descoberta que a aula de ELE soube promover.

Foi aqui trabalhada a cultura do quotidiano, a já referida “cultura con minúscula”, procurando enquanto docentes, como defende Gómez Molina (2004a:501), tornar explícitos os implícitos culturais e apresentar as expressões mais frequentes na comunicação oral, relacionadas com a cultura dos espanhóis. Cremos que assim ajudaremos os aprendentes a reduzir os mal-entendidos, a prevenir o choque cultural e a facilitar o encontro entre as duas culturas ibéricas. Intimamente ligado a este saber cultural encontra-se o domínio do léxico, pois encetar atos de fala implica necessariamente que haja fluidez linguística e fluidez cultural.

No que respeita ao desenvolvimento da subcompetência léxico-semântica, há a lembrar que o domínio léxico é um dos pilares que influi fortemente na comunicação: quanto maior for esse domínio, mais possibilidades há de saber que expressões utilizar para saudar, iniciar e manter uma conversação, pagar, agradecer, despedir-se, escolher a palavra ou expressão adequada ao contexto.

Dentro do léxico fundamental que os alunos integraram nos seus diálogos, surgem-nos como léxico básico, essencialmente, os marcadores linguísticos das relações sociais para saudar à chegada (“hola”, “buenos días”, “bienvenidos”) e nas despedidas (“adiós”, “hasta la vista”), vocabulário que se relaciona com as regras de cortesia para agradecer (“gracias”, “muchas gracias”) e a utilização apropriada de outras formas de delicadeza como “por favor”, “perdone”, ou outras para exprimir solidariedade (“lo siento”, “es una pena”) ou concordância (“es verdad”, “es una buena idea”, “por supuesto” “¡muy bien!”, ¡hecho!). Surge também a utilização incorreta de “¡Bien!” em vez da interjeição “¡Bueno!” e de “Está bien” para manifestar acordo. Nestes dois exemplos, vemos que a influência da

LM leva à sua utilização, mas que em espanhol impõem-se outras expressões, sendo que o domínio da língua aqui não é suficiente, há que adequar as expressões ao seu contexto sociocultural. De referir, também, que, comparando os rascunhos dos alunos com as transcrições das suas apresentações, há uma utilização mais recorrente de formas de cortesia, como “por favor” e “gracias” ao longo das apresentações orais do que no suporte escrito (veja-se, a título de exemplo, as tabelas-síntese referentes ao diálogo 4, nos anexos 36 e 37). Este léxico básico corresponde, assim, ao conjunto de unidades léxicas que aparecem com bastante frequência em situações de comunicação do quotidiano, independentemente do tema.

Relativamente ao léxico disponível, aquele que se utiliza de acordo com o tema, surgem-nos bastantes exemplos de palavras isoladas, sobretudo nomes de alimentos, conforme se pode verificar nas tabelas-síntese, e expressões fixas. Algumas destas são combinações fixas, constituídas por palavras que frequentemente se usam e são aprendidas como conjuntos, como é o caso do nome de alguns ingredientes (“*pimenta negra*”, “*aceite de oliva*”), de alguns pratos (“*cocido madrileño*”, “*paella valenciana*”, “*paella mixta*”, “*pollo asado*”, “*verduras salteadas*”, “*huevos fritos*”, “*sopa de marisco*”, “*tarta de chocolate*”), de bebidas (“*refresco de naranja*”, “*vino de la casa*”) e ainda de outras diretamente relacionadas com a gastronomia e a restauração (“*menú del día*”, “*pinchos / pinchitos de ...*”, “*como primer / segundo plato*”, “*ir de tapas*”, “*ir a picar algo*”)

Outras expressões variam de acordo com a intenção comunicativa e o sujeito da enunciação:

- Por parte de quem atende os clientes surgem, sobretudo, expressões integradas em frases de tipo interrogativo (“¿puedo ayudar en alguna cosa?”, “¿cómo van a pagar?”, “¿queréis algo de tapa?”, “¿qué tal las tapas?”, “¿os apetece tomar algo?”, “¿y para beber?”, “¿ya han elegido?”, “¿qué pasa?”).

- Os clientes, por sua vez, também utilizam frases de tipo interrogativo, seja com o objetivo de apresentar pedidos de forma indireta (“¿puede traernos el menú?”, “¿puede traer la cuenta?”, “¿No se ha equivocado en la cuenta?”), o que também corresponde a uma fórmula de cortesia; de conseguir obter um conselho ou uma sugestão (“¿qué nos sugiere?”, “¿qué nos recomienda?”) ou uma resposta imediata (“¿cuáles son los ingredientes?”).

Surgem ainda outras expressões fixas, diretamente relacionadas com o tema, para apreciar (“*está muy rico / bueno(a) / sabroso / fresco / salado*”, “*la calidad de la comida es*

pésima”, “me agradan las sugerencias de la casa”); para designar sensações ou estados (“Estoy con mucha hambre”, “¡qué hambre!”, “estoy muy gordita”); para indicar formas de pagamento ou outras expressões relacionadas (“con tarjeta”, “en efectivo”, “yo pago”, “es por mi cuenta”, “es muy caro”).

De salientar também a utilização da expressão “Buen apetito”, que ainda que esteja lexicalmente correta, a sua utilização é rara: deve preferir-se, por razões socioculturais e de frequência, a expressão “¡Que aproveche!” ou “¡Buen provecho!”.

Podemos pois concluir que, relativamente à amplitude e ao domínio do vocabulário utilizado nos diálogos, os alunos manifestaram possuir vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas que as situações que lhes foram colocadas exigiam. Os diálogos apresentados demonstraram que foram capazes de se exprimir e de reagir a funções elementares da língua, tais como trocas de informações e pedidos, estabelecendo contactos sociais, utilizando expressões mais comuns, estando conscientes quer das regras de delicadeza, quer das diferenças mais significativas entre costumes e usos da cultura do Outro e da sua. Como diz Aguiar (2010:141), “aprender uma língua é aprender um comportamento cultural” e esta aprendizagem nasce então da forte ligação que se estabelece (ou deverá estabelecer para uma verdadeira e eficaz comunicação) entre léxico e interculturalidade.

Acreditamos que as apresentações dos diálogos, oferecendo uma razão plausível e próxima da realidade para utilizar a língua espanhola com uma intenção comunicativa, acrescentaram, sem dúvida, motivação aos alunos, promoveram a autonomia e facilitaram a perceção de aspetos relacionados com o léxico e com a interculturalidade, uma vez que se aproximavam do contexto cultural das duas realidades que aqui se entrelaçam: a do aluno e a da língua estudada.

CONCLUSÕES

Num mundo cada vez mais global, a escola tem de ser capaz de formar cidadãos que entendam a diversidade e saibam relacionar-se com ela, sem perder a sua identidade, mas enriquecendo-se nesse processo.

Neste âmbito, o ensino das línguas estrangeiras pode e deve ter um papel preponderante. Foi neste sentido que procurámos, através do nosso trabalho, compreender de que forma a abordagem de um tema que corresponde a uma necessidade básica de qualquer ser humano, como é a alimentação, e a atenção à gastronomia, podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

Encarando “le manger comme culture” (conforme apresentado por Montanari), e essa cultura associada à comida como sendo essencialmente a “cultura con minúscula” (definida por Miquel & Sans), procurámos desenvolver um projeto de intervenção junto dos alunos que desse conta da cultura do Outro, neste caso, da espanhola, comparando-a com a sua própria realidade e a realidade de outros países e culturas. Para esse trabalho de aproximação à cultura tornou-se indispensável o trabalho sobre o léxico, pois é ele que facilita a comunicação e encerra por si próprio um saber cultural. Como afirma J. Guervós (2010:117), “nos separan las lenguas pero, fundamentalmente, nos separan las culturas. Si superamos el trance del aprendizaje lingüístico, si asumimos la fluidez lingüística, sólo nos quedaría superar la fluidez cultural para alcanzar la competencia comunicativa en la lengua que aprendemos.” É, portanto, a partir da associação da língua e da cultura que se gera uma comunicação eficaz.

Os primeiros inquéritos por questionário que aplicámos aos alunos (em particular a parte III) permitiram-nos perceber que, ainda que em relação aos hábitos e preferências alimentares dos escolares dos dois lados da fronteira houvesse vários aspetos comuns, o desconhecimento que possuem em relação à cultura gastronómica do país vizinho é bastante significativo.

A primeira parte do segundo inquérito possibilitou-nos efetuar a comparação das respostas às mesmas perguntas antes e após a implementação do projeto de intervenção, o que nos permite concluir que o impacto foi bastante positivo, pois o conhecimento mani-

festado relativamente a aspetos socioculturais respeitante ao tema aumentou exponencialmente.

A perceção manifestada pelos alunos em relação aos efeitos do projeto de intervenção foi também bastante positiva, pois exigiu envolvimento e reflexão da sua parte, tendo sido necessário invocar saberes da sua cultura de origem para fazer a comparação com a cultura espanhola, levando-os a reconhecer que terão agora mais facilidade em integrarem-se num contexto de falantes dessa cultura, assim como a integrar melhor um espanhol que visite o nosso país.

Por outro lado, os diálogos apresentados pelos alunos permitiram-nos concluir que souberam utilizar o léxico fornecido com propriedade e enquadrar várias situações promotoras da interculturalidade, num registo adequado e de respeito pela diversidade. Relativamente ao desenvolvimento da subcompetência léxico-semântica, os alunos revelaram, sobretudo nos diálogos, um domínio do léxico fundamental para entabular conversações: o léxico básico permitiu-lhes essencialmente fazer uso e escolhas de formas de cortesia (saudações, formas de tratamento, agradecimentos, pedidos de desculpa), e o léxico disponível falar sobre o tema da alimentação e da gastronomia, mantendo um esquema interacional com coerência e coesão. Seria importante promover outras atividades que permitissem a reutilização do léxico trabalhado de modo a consolidá-lo e ampliá-lo, alargando o seu léxico mental; mas esta atividade ficou restringida ao previsto na planificação. Todavia, o trabalho aqui desenvolvido e a exploração reflexiva do mesmo poderão fornecer pistas para a planificação da abordagem de outros temas.

Independentemente do que ficou por realizar, é evidente que no trabalho realizado pelos alunos houve algumas incorreções e imprecisões, mas os discentes conseguiram ir para além do expectável para o nível A2 do QECR e do previsto nos inventários de “nociones específicas”(ANEXO 1) e de “saberes y comportamientos socioculturales” (ANEXO 2) do *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Ainda que tenha havido algumas limitações ao estudo, como adiante referiremos, foi muito enriquecedor a nível pessoal e profissional realizar este projeto que, estamos certos, influirá decisivamente no modo como organizaremos as nossas aulas de LE doravante, mantendo a preocupação com a qualidade do ensino e desenvolvendo estratégias de refle-

xão para melhor compreender o contexto educativo e atuar, com base na nossa experiência, para melhorar a nossa prática e a formação dos nossos alunos.

LIMITAÇÕES AO ESTUDO

Durante a realização deste estudo, foram várias as limitações que reconhecemos e as dificuldades com que nos deparamos.

É sabido que o tempo é sempre uma limitação, pois há sempre aspetos que gostaríamos de ver aprofundados e, neste caso, um deles era termos conseguido trabalhar os dados recolhidos referentes às realidades dos alunos dos dois países, no que respeita à sua alimentação na escola, com os próprios inquiridos na escola portuguesa (conforme já deixámos algumas linhas de orientação no ponto 3 do capítulo IV), para depois investigar os conhecimentos e as mudanças de comportamentos, uma vez que é na etapa escolar que se dá a afirmação dos hábitos. Outro aspeto, atendendo à especificidade do tema a tratar, foi o facto de estar concentrado num momento circunscrito da planificação, o que limitou a duração e implementação do projeto de intervenção, de modo a poder recolher e tratar mais dados.

Teria sido também enriquecedor fazer um trabalho metalinguístico relativamente aos diálogos, quer para os alunos da turma-alvo, quer para a nossa investigação no uso e domínio do espanhol.

Consideramos que o número de alunos que conseguimos abarcar, ainda que nos permitisse chegar a algumas conclusões, poderia ser mais alargado.

Finalmente, o contexto de realização deste estudo também foi limitativo, pois, para além dos aspetos anteriormente referidos que se prenderam com o facto de não ter tido uma turma de espanhol diretamente atribuída e de estar dependente do número de aulas que a docente titular da turma pôde dispensar para a implementação do projeto, a conciliação do trabalho de investigação com a vida profissional, a desenrolar-se entre duas escolas e três grupos de docência (português, francês e espanhol), mantendo o envolvimento em várias atividades do agrupamento, exigiu que, por vezes, se deixassem de lado outras prioridades.

SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Para além das pistas sugeridas nas referências às limitações ao estudo, que também serviriam de complemento ao presente estudo, no âmbito do tema da alimentação e da gastronomia, cremos que seria interessante desenvolver um trabalho em torno dos provérbios que existem nos dois países. Estes funcionariam como um ingrediente mais para o trabalho da língua, pela plasticidade linguística que apresentam; e permitiriam uma abordagem diferente da cultura, como fatores associados à interculturalidade, possibilitando a descoberta das semelhanças, das diferenças e das equivalências, daquilo que nos aproxima e nos diferencia, do que nos torna únicos e nos leva à descoberta e ao respeito pelo outro.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

Agrupamento de Escolas de Castro Daire (2011/2015). Projeto Educativo. Disponível em <http://aecastrodaire.com/files/ProjetoEducativo2011-15.pdf> (acedido em 2 de novembro de 2013).

Agrupamento de Escolas de Castro Daire (2012/2013). Plano Anual de Atividades. Disponível em <http://aecastrodaire.com/index.php/documentos/documentos-estruturantes.html> (acedido em 29 de novembro de 2013).

Aguiar, A. R. (2010). *A Educação Intercultural no entendimento da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira*. Dissertação apresentada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Didáctica das Línguas Estrangeiras . Disponível em <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/53883/2/-tesedoutanaaguiar000120940.pdf> (consultado em 30/11/2013).

Alarcão, I. (2001). “Professor-investigador. Que sentido? Que formação?”. In Bártolo Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.

Amador Solano, M. G. (2010). Actividades que motivan el aprendizaje del léxico en la enseñanza del español como segunda lengua. *Comunicación*, 19 (pp 34-42). Instituto Tecnológico de Costa Rica

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da Sala de Aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14 (1-2), 149-168.

Baptista, M. (2006). *Educação Alimentar em Meio Escolar - Referencial para uma Oferta Alimentar Saudável*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Council of Europe.

- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva. (trad)
- Beni, C., Quer, J., Roset, A. & Salvador, G. (1994). Planificación de menús en el comedor escolar. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 32. Disponível em <http://www.grao.com/revistas/aula/032-educar-desde-la-transversalidad--comedores-escolares/planificacion-de-menus-en-el-comedor-escolar> (consultado em 30/11/2013)
- Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-69), Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (trad)
- Carmo, H. e Malheiro Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carneiro, R. (2008). A Educação Intercultural. In M. Lages & A. Matos (Eds.), *Percursos de interculturalidade. Portugal, desafios à identidade*, 4, 50-120. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Carvalho, J. E. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. Lisboa: Escolar Editora.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. P *et alii* (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, pp. 355-379.
- Díaz-Corrálejo, J. (2004). “Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas”. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profes-*

sores. *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 243-257), Madrid: SGEL.

Díaz-Zambrana, R. (2010). Gastronomía, humor y nación: Estrategias retóricas en las letras de Calle 13. *Centro Journal*, 22(2), 128–149. Disponível em <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0.084857697094&partnerID=40&md5=d7d624bce06d274753e3ad665611f226> (consultado em 11/11/2013)

Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 23–38.

Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol nível de iniciação 11.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2> (acedido em 27 de outubro de 2013).

Fischler, C. (2001). “McDonaldização” dos costumes. In: J.-L. Flandrin & M. Montanari (Orgs.), *História da Alimentação II – Da idade média aos tempos atuais*. Lisboa: Terramar. (trad.)

Flandrin, J.-L. & Montanari, M. (2001). *História da Alimentação II – Da idade média aos tempos atuais*. Lisboa: Terramar. (trad.)

Gama, B. (2009). *O léxico em aulas de PLE – um contributo para o ensino das colocações*. Dissertação apresentada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Disponível em <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/20127/2/mestbarbaragamalexico000084365.pdf> (consultado em 05/08/2014).

Gómez Molina, J. R. (2004a). “La subcompetencia léxico-semántica”. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar*

español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (pp. 491-510), Madrid: SGEL.

Gómez Molina, J. R. (2004b). “Los contenidos léxico-semánticos”. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 789-810), Madrid: SGEL.

Graça-Moura, V. (2013). *A identidade cultural europeia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Grymonprez, P. (2000). El enfoque léxico y la enseñanza del español para fines específicos. *Revista Mosaico de Difusión para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 13, pp. 16-22.

Guervós, J. (2010). La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias. *MarcoELE – Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, nº11, p. 113-130. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/11/05.de-santiago.pdf> (consultado em 30/08/2014).

Guillén Díaz, C. (2004). “Los Contenidos Culturales”. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851), Madrid: SGEL.

Higueras García, M. (2008), Nuevas técnicas para enseñar léxico. Disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf> (consultado em 02/06/2014).

Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Iglesias Casal, I. (2000). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. Disponible em <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html> (consultado em 16/10/2013)

- Iglesias Casal, I. (2010). El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes. In *1er Congreso Internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación*. Disponible em <http://letra25.com/ediciones/cii-martes1/iglesias/files/iglesias.pdf> (Consultado em 5/11/2013)
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Disponible em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (consultado em 06/04/2014)
- López González, A. (2010). *La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica*. Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera, N° 18, p.1-13. Disponible em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedE-le/Revista/2010_18/2010_redELE_18_01Lopez.pdf?documentId=0901e72b80dd3177 (consultado em 29/08/2014)
- Marques, C. & Martins, F. (2010). Educação para a era planetária e sensibilização à diversidade linguística e cultural – uma proposta de inserção curricular. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e Educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (81-92). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, J. & Sarment, T. (2007). *Investigação-ação e construção da cidadania*. Revista *Lusófona de Educação*, 9 , 85-102.
- Miquel López, L. (2004). “La subcompetencia sociocultural”. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531), Madrid: SGEL.
- Miquel, L. & Sans, N. (1992). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Cable*, 9, 15-21.

- Moliní Cabrera, D. (2007). Repercusiones de la comida rápida en la sociedad. *Trastornos de la conducta alimentaria*, 6, 635-659. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2480144> (consultado em 11/11/1013).
- Montanari, M. (2004). *Le manger comme culture*. Bruxelas: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Montanari, M. (2008). *Comida como cultura*. São Paulo: Senac. (trad)
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa.
- Moreno García, C. (2000). Conocerse para respetarse: Lengua y Cultura, ¿elementos integradores?. Disponível em <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html> (consultado em 16/10/2013)
- Município de Castro Daire. Disponível em <http://www.pordata.pt/Municipios> (acedido em 29 de novembro de 2013).
- Município de Castro Daire. Disponível em www.cm-castrodaire.pt (acedido em 29 de novembro de 2013).
- Município de Castro Daire. Disponível em www.ine.pt (acedido em 29 de novembro de 2013).
- Pardal, L., Lopes, E. S. (2011). Métodos e técnicas de investigação social. Porto: Areal Editores.
- Patrício, R. (2008). A identidade nacional num mundo intercultural. In M. Lages & A. Matos (Eds.), *Percursos de interculturalidade. Portugal, desafios à identidade*, 4, 423-464. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

- Pinilla Gómez, R. (2004) Facilitar el aprendizaje del léxico: características gramaticales de las palabras In *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. pp. 662-667. Sevilla.
- Prada, M. & Molero, C. (2012). *Español en la cocina*. Madrid: SGEL.
- Proença, R. P. da C. (2010). Alimentação e globalização: algumas reflexões. *Ciência e Cultura*, 62(4), 43–47. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252010000400014&lng=en&nrm=isso&tlng=pt (consultado em 11/01/2014)
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5 , 127-142.
- Sanz Álava, I. (2000). El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para el nivel intermedio. In *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, pp. 635-645. Zaragoza.
- Soler-Espiauba, D. (2009). “Los contenidos culturales en la enseñanza del Español 2/L”. In J. Jiménez Ruiz & L. Timofeeva (Eds.), *Estudios de Lingüística: Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 215-248), Alicante: Universidad de Alicante, Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura.
- Sousa, J. M. (1997). “Investigação em Educação: novos desafios”. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação* (pp. 661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Tiesler, N. C., & Bergano, N. A. (2012). Ligações culturais entre portugueses na Alemanha: O futebol e a gastronomia como espaços sociais para convívios internacionais, *16*(1), 117–142. Disponível em <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2->

s2.084868548679&partnerID =40&md5=541967ae06b9eb6fb4090fc03710eb48
(consultado em 11/11/2013)

ANEXOS

http://ccc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_a1-a2.htm#05

Nociones específicas. Inventario A1-A2

5. Alimentación

5.1. Dieta y nutrición [v. Nociones generales 5.10,]

| A1 | A2 |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ desayuno, comida, merienda, cena ▪ desayunar, comer, merendar, cenar | <ul style="list-style-type: none"> ▪ tener hambre ▪ ser vegetariano |

5.2. Bebida [v. Nociones generales 5.10,]

| A1 | A2 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ agua (mineral) ~ con gas/sin gas ▪ leche, té, café ~ solo/con leche/cortado ▪ cerveza, vino ~ blanco/tinto ▪ beber | <ul style="list-style-type: none"> ▪ bebida ~ con/sin ~ alcohol/hielo ▪ zumo ~ de naranja/de tomate/de frutas ▪ infusión ▪ ron, ginebra, cava, champán ▪ botella, lata ▪ tener sed ▪ tomar algo |

5.3. Alimentos [v. Nociones generales 5.10,]

| A1 | A2 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ carne, pescado, fruta, verdura, leche, huevos, pan ▪ bocadillo, sándwich, hamburguesa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ lechuga, tomate, zanahoria ▪ plátano, manzana, naranja ▪ patata, ajo, cebolla, perejil ▪ queso, yogur, mantequilla, mayonesa, salsa ▪ merluza, salmón, sardina, atún, gambas ▪ pasta, arroz ▪ chocolate, galletas, cereales ▪ azúcar, sal, pimienta, aceite ▪ carne de ~ ternera/cerdo/ cordero/pollo ▪ filete ▪ jamón ~ serrano/York ▪ helado de ~ chocolate/fresa/vainilla ▪ tarta de ~ manzana/crema/chocolate |

5.4. Recetas

| A1 | A2 |
|----|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ receta, ingrediente ▪ cocinar ▪ llevar ~ salsa/arroz |

5.5. Platos [v. Nociones generales 5.10,]

| A1 | A2 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ primer/segundo ~ plato, postre ▪ sopa, ensalada, paella, tortilla | <ul style="list-style-type: none"> ▪ carne/filete ~ con patatas, plato combinado ▪ tapa, aperitivo ▪ bueno, rico |

5.6. Utensilios de cocina y mesa

| A1 | A2 |
|----|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ plato ▪ vaso, taza, botella ▪ servilleta |

5.7. Restaurante

| A1 | A2 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ bar, restaurante ▪ camarero ▪ mesa ▪ primer/segundo ~ plato, postre ▪ el menú, la cuenta | <ul style="list-style-type: none"> ▪ cafetería, pizzería, restaurante ~ chino/italiano/ mexicano/vegetariano ▪ comida ~ china/japonesa/rápida ▪ cocinero, chef ▪ reservar una mesa ▪ tomar/pedir ~ algo/el menú/una sopa/el plato del día ▪ pedir/tracer ~ la carta/el menú (del día)/la cuenta |

Saberes y comportamientos socioculturales. Inventario

1. Condiciones de vida y organización social

1.4. Comidas y bebidas

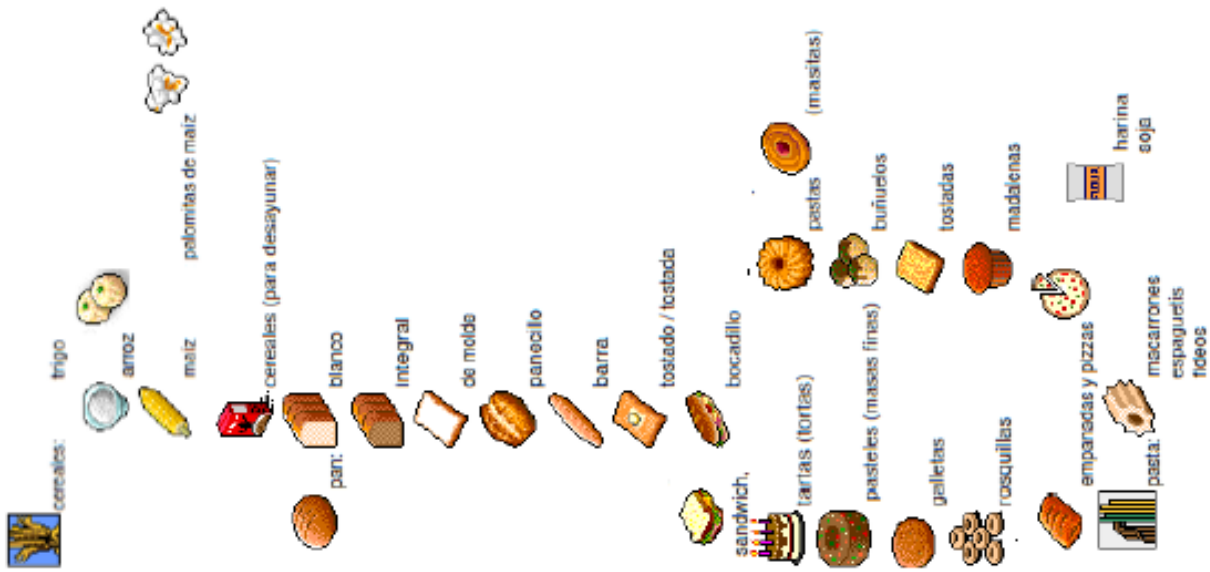
1.4. Comidas y bebidas

| Fase de aproximación | Fase de profundización | Fase de consolidación | Fase de aproximación | Fase de profundización | Fase de consolidación |
|--|--|---|--|--|---|
| <p>1.4.1. Cocina y alimentos [v. Nociones específicas 5.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> Horarios de las comidas principales y alimentos asociados a cada comida Conceptos de tapa y merienda Alimentos que forman parte fundamental de la dieta Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú, los alimentos que se asocian a cada plato y el orden de consumo de los alimentos entrantes, primeros, segundos y postre cuándo se consume la ensalada, la fruta. Tipos de platos según su forma de cocinar cocido, guisado, a la plancha, asado, frito. Condimentos, hierbas y especias más utilizados en la cocina española aceite de oliva, sal, vinagre, pimentón, ajo, azafrán, perejil. Principales acompañamientos pan, patatas fritas o asadas, lechuga y tomate. | <p>1.4.1. Cocina y alimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> Productos típicos por zonas o regiones sidra (Asturias), horchata (Valencia), pimientos de Padrón (Galicia), cava (Cataluña). [v. Referentes culturales 1.4.1.1] Concepto de Denominación de Origen Creencia sobre la influencia de determinados alimentos o infusiones en el bienestar general y en la salud las zanahorias son buenas para la vista; las cebollas, para la circulación; la manzanilla, para los problemas gástricos; la tila tranquiliza. [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.12.1.1] Tabúes respecto a los animales que no se pueden comer Convenciones y comportamientos sociales relacionados con distintos momentos de las comidas tomar el aperitivo, ir de tapas para cenar, hacer sobremesa. Disposición de los alimentos en el plato y en la mesa normalmente cada receta se coloca en un plato | <p>1.4.1. Cocina y alimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> Cambios en los hábitos alimenticios Importación de productos extranjeros e introducción en el mercado frutas tropicales, especias de Oriente Medio. Origen de algunos platos típicos españoles la paella era el resultado de usar los restos de las comidas, la tortilla y el botillo de El Bierzo eran comidas de pobres. Tipos de cocina e influencia de las cocinas extranjeras [v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.4.1] Valor que se da a la alta cocina y a la habilidad de cocinar <p>1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de comida en las celebraciones y fiestas tradicionales El menú de Nochebuena y Navidad cordero, besugo, pavo, turron, polvorones, mazapan, cava. <p>1.4.3. Establecimientos</p> | <ul style="list-style-type: none"> Valor que dan los españoles al pan Papel del vino, el café y otras bebidas en las comidas Platos típicos por zonas o regiones gazpacho (Andalucía), fabada (Asturias), migas (Castilla-La Mancha), bacalao al pilpil (País Vasco), paella (Valencia). [v. Referentes culturales 1.4.1.1] <p>1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa</p> <ul style="list-style-type: none"> Convenciones sociales en la mesa Relacionadas con la interacción quién sirve, elogiar un plato y a quien ha cocinado, servirse más comida. Relacionadas con el tipo de conversaciones que se pueden mantener en la mesa temas tabúes: sexo, temas escatológicos. Comportamientos en la mesa no se canta, no se come con las manos (excepto algunos alimentos como el marisco, por ejemplo), no se eructa, no se habla con la boca llena... Valor que se da a conceptos como la buena presencia o la puntualidad en la mesa Comportamientos relacionados con las invitaciones en domicilios particulares qué se suele llevar (flores, vino, dulces.), fórmulas de bienvenida. [v. Funciones 5.8.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] <p>1.4.3. Establecimientos</p> | <p>diferente, la ensalada se puede colocar en el centro de la mesa para compartir.</p> <p>1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa</p> <ul style="list-style-type: none"> Convenciones sociales en la mesa Relacionadas con la interacción quién sirve, elogiar un plato y a quien ha cocinado, servirse más comida. Relacionadas con el tipo de conversaciones que se pueden mantener en la mesa temas tabúes: sexo, temas escatológicos. Comportamientos en la mesa no se canta, no se come con las manos (excepto algunos alimentos como el marisco, por ejemplo), no se eructa, no se habla con la boca llena... Valor que se da a conceptos como la buena presencia o la puntualidad en la mesa Comportamientos relacionados con las invitaciones en domicilios particulares qué se suele llevar (flores, vino, dulces.), fórmulas de bienvenida. [v. Funciones 5.8.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] <p>1.4.3. Establecimientos</p> | <ul style="list-style-type: none"> Cambios en los hábitos a la hora de comer fuera de casa |

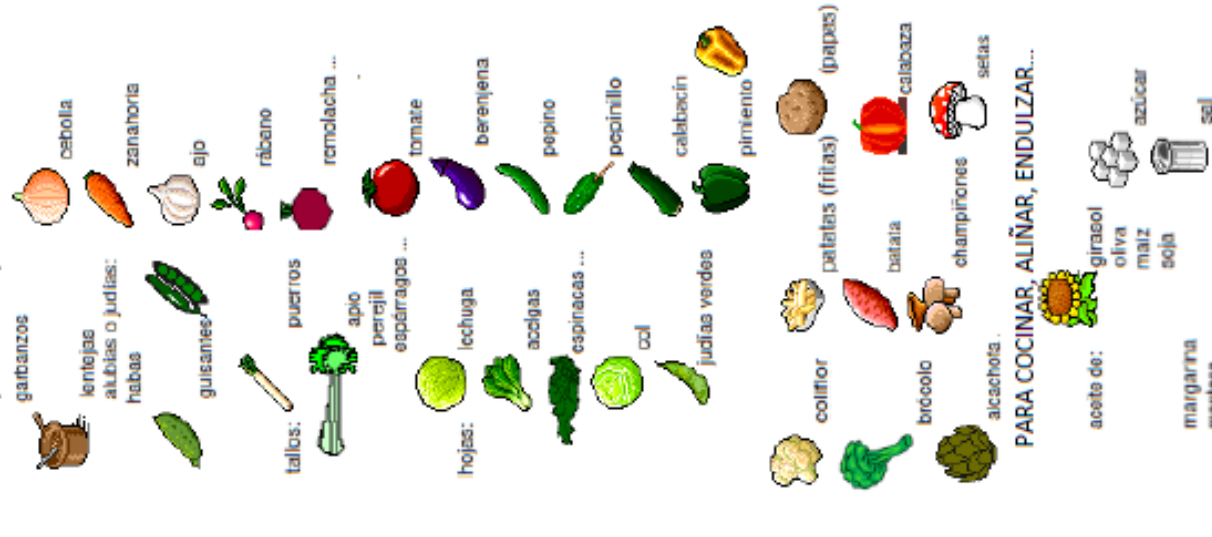
1.4. Comidas y bebidas

| Fase de aproximación | Fase de profundización | Fase de consolidación |
|---|--|-----------------------|
| <p>1.4.3. Establecimientos [v. Nociones específicas 5.7.: A1-A2; B1-B2; C1-C2.1]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de establecimientos más comunes bares, restaurantes, cafeterías, cervecerías, cafés. • Horarios de apertura y cierre • Convenciones sociales y comportamientos <i>formas de tratamiento con los camareros, formas de pedir, obsequio de pincho o tapa con la consumición en algunos establecimientos.</i> • Conceptos de tapa, ración, pincho, aperitivo... según la zona o región | <p>[v. Nociones específicas 5.7.: A1-A2; B1-B2; C1-C2.1]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de establecimientos <i>tabernas, tascas, bodegas</i> • Tipos de restaurantes <i>arrocería, asador, marisquería, vegetariano, restaurante de comida casera, restaurantes de cocina extranjera.</i> • Concepto de «tapeo», ir / salir / comer de tapas • Convenciones sociales y comportamientos en los bares, cafeterías y restaurantes <i>se suele dejar una propina que puede variar en función de las características del local y de la calidad del servicio; los precios en un mismo local pueden variar de la barra a la mesa o a la terraza; en estos establecimientos hay una lista de precios y el libro de reclamaciones es obligatorio; en el pago de la consumición, en grupo es frecuente poner un fondo común o pagar por rondas.</i> | |

HIDRATOS DE CARBONO



LEGUMBRES, VERDURAS, HORTALIZAS



FRUTAS



FRUTOS SECOS



PRODUCTOS LÁCTEOS



Excerto do programa *Masterchef Júnior* em Espanha (23/12/2013), disponível em:

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/masterchef-junior/masterchef-junior-programa-1-22-12-13/2257618/>

(confrontar anexo em CD)

1- "Un buen chef, aparte de saber cocinar, tiene que conocer muy bien los ingredientes con que trabaja."

Entrénate un poco: escribe los ingredientes que ves y que componen la pizza del primer *Master Chef Junior* en España.



| | | | |
|----------------------|-----|-----|-----|
| INGREDIENTES: | 1. | 2. | 3. |
| 4. | 5. | 6. | 7. |
| 8. El pimienta verde | 9. | 10. | 11. |
| 12. | 13. | 14. | 15. |
| 16. | 17. | 18. | 19. |

2- ¡Piensa en tu pizza preferida! Refiere los ingredientes que:



3- Utiliza las expresiones de la tabla y compara tus preferencias:

+ _____

- _____

= _____

LOS COMPARATIVOS

| | CON ADJETIVOS | CON NOMBRES | CON VERBOS |
|---------------------|--|--|--------------------|
| SUPERIORIDAD | Más + adjetivo + que | Más + nombre + que | Verbo + más que |
| INFERIORIDAD | Menos + adjetivo + que | Menos + nombre + que | Verbo + menos que |
| IGUALDAD | Tan + adjetivo + como Igual de + adjetivo + que | Tanto / a (s) + nombre + que El (los) mismo(s)* / la(s) misma(s)+ nombre + que | Verbo + tanto como |

Para comparar, también te pueden ser útiles estas expresiones:

- **Lo mismo** [con valor nominal ('la misma cosa') o con valor adverbial ('de la misma manera')] + **que...**
- **Igual que** (que puedes utilizar con nombres, pronombres, verbos, complementos preposicionales o expresiones adverbiales. Ej. Nuestras pizzas son iguales que las pizzas italianas; Es igual en mi tierra que en la tuya)

CURIOSIDAD: En Italia, la preferida es la *Margarita*; en España, a muchos les gusta la *Barbacoa*; en Portugal, la de jamón york y champiñones; en Japón, la de anguilas y anchoas.

Como vemos, no todo es igual en todas partes.

Excerto da reportagem sobre os espanhóis e as tapas, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=jH8VBPtpi5s>

(confrontar anexo em CD)

LOS ESPAÑOLES Y LAS TAPAS

1- Las tapas son una parte característica de la Gastronomía española. Teniendo en cuenta el vídeo, señala si las afirmaciones son verdaderas o falsas.

- La costumbre española de tomar unas tapas es conocida en el mundo entero.
- Las tapas se disfrutan entre las 12.00 y las 14.00.
- Las tapas son una buena postal turística de España
- Las tapas son iguales en todas las regiones.
- No se suele beber mientras se tapea.
- Las bravas son una de las tapas más habituales.



2- Escribe el nombre de por lo menos 5 tapas distintas y de 2 bebidas.

3- Hay restaurantes que se especializan en las tapas y los pinchos de alta cocina.

Contesta a las preguntas:

A. ¿Cómo se llama el bar?

B. Para el cocinero las tapas son sinónimo de diversión. ¿Para quién?

C. Las tapas de alta cocina juegan con los sentidos. ¿Con cuáles?

D. ¿Cómo está considerado el tapeo?

O petisco consiste em:

- 1 Copo de vinho
- 1 Prato com petisco típico da casa
- Pão e azeitonas
- Preço fixo: 3,50€

4- Ya sabemos que ir de tapas es una arraigada tradición española.

De existir, compárala con alguna costumbre parecida de tu país o entonces comenta la imagen.

¿Quieres aprender algo más? En tu correo podrás escuchar una estupenda canción y realizar otra actividad relacionada con las tapas y leer el artículo "Curso de tapeo en diez lecciones" del periódico *EL PAÍS* – 16/03/2012

| Indicar cantidades | | | |
|--|------------------------|---|-----------------------|
| Una bolsa | Una barra (= pan) | Una botella | 100 gramos |
| Una docena | Un bote (de coca-cola) | Un paquete | Un kilo |
| Un trozo | Una lata (de atún) | Una rodaja (de piña) | Una loncha (de jamón) |
| <p>Pedir como se quiere(n): La carne - muy hecha / poco hecha / en su punto. Las patatas – fritas / al vapor / al horno Los huevos – fritos / duros /revueltos. El agua – fría / del tiempo/ con gas / sin gas.</p> | | | |
| Para reclamar | | Para apreciar | |
| <ol style="list-style-type: none"> Esto no es lo que le he pedido. ¿Puede cambiarme esto? Está salado / dulce / amargo La comida está fría. Esto no está fresco La carne está dura / cruda. ¡Se ha olvidado de las bebidas! ¡Esto no está limpio! ¿Por qué tarda tanto? Se ha equivocado en la cuenta. ¿A qué corresponde este importe? | | <ol style="list-style-type: none"> Está muy rico. Está exquisito. No está bueno. Está soso. Está salado. Está frío. Está caliente. | |
| Para pedir la cuenta y formas de pago | | Camarero | |
| Cliente | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> ¿Puede traernos la cuenta? ¿Podemos pagar por separado? Creo que hay un error en la cuenta. Deja propina, ¿vale? Quédese con la vuelta, de propina. | | <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo va(is) a pagar? ¿Vais a pagar en efectivo o con tarjeta? Aquí tiene la vuelta. | |
| El cliente | | | |
| Para preguntar al camarero: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ¿Puede traernos el menú, por favor? ¿Qué nos sugiere? ¿Qué nos recomienda /aconseja? ¿Cuál es el menú /el plato del día? | | | |
| Para pedir algo más al camarero: | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> ¿Me trae más pan, por favor? ¿Me pone otra cerveza, por favor? | | | |
| Cuando queremos algo de la mesa que está lejos de nosotros: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Por favor, ... ¿Me das....? | | | |
| El camarero | | | |
| Para preguntar qué quiere el cliente, el camarero dice: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ¿Os apetece tomar algo? ¿Qué os pongo? ¿Quiere algo de comer /tapa? ¿Qué va(is) a comer de primero/ de segundo / de postre? ¿Ya han elegido? ¿Qué desea? ¿Qué quiere /queréis cenar / comer? ¿Tomo nota? ¿Qué quiere beber/ tomar? ¿Va(is) a querer algo de postre? ¿Quiere algo más? | | | |
| Cuando el restaurante no tiene algún plato que está en la carta, el camarero dice: | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> Lo siento, No queda / quedan No hay... | | | |



Donde fueres, haz lo vieres.

Si algunos de vosotros vais a viajar desde algún país de Europa hacia España, pronto observaréis que tenemos algunas costumbres diferentes a las vuestras.

Es bueno observar las costumbres del lugar para saber cómo comportarse o qué hacer ante cualquier situación.

Adaptado de <http://erasmusv.wordpress.com>

1- Leed la información y explicad la costumbre española /situación tratada.

2- Comparad la realidad presentada con la portuguesa.

¿Creéis que en Portugal pasa lo mismo que en España?

Presentad a vuestros compañeros las conclusiones a las que habéis llegado.

¡Los comparativos también te serán muy útiles!

ES OBLIGATORIO **incorporar** en vuestro discurso **por lo menos dos de las expresiones** siguientes, adaptándolas al plural, si es necesario.

| EXPRESAR UNA OPINIÓN AFIRMATIVA | |
|---|-----------------------|
| Para mí A mi modo de ver Por lo que veo En mi opinión Desde mi punto de vista | + indicativo |
| Creo / opino / pienso Me parece Considero Yo diría No cabe la menor duda de Estoy convencido de Lo que yo creo es | + que + indicativo |

| PARA DESTACAR ALGO DE NUESTRA OPINIÓN | |
|---------------------------------------|---|
| Lo más Lo menos | + adjetivo (importante, visible, interesante,...) |
| Lo mejor Lo peor | |

| EXPRESAR UNA VALORACIÓN | | |
|--------------------------|--|---------------------------|
| (A mí) me parece Está | + Adverbio (bien mal...) | + QUE + subjuntivo |
| (A mí) me parece | + Adjetivo que emite juicio de valor (increíble, fenomenal, trágico...) | |
| Es | + Sustantivo (una pena, un error, una tragedia, una vergüenza...) | |

Adaptado de www.nebrija.es

Actividad 2 – *Donde fueres, haz lo que vieres.*

Uno de los aspectos que con más frecuencia sorprende e incluso desconcierta al visitante extranjero que llega a España son los horarios. En general, la jornada de los españoles empieza más tarde: se levantan y empiezan a trabajar más tarde, salen de trabajar, van a comprar, hacen deporte, se divierten... más tarde, cenan, ven la tele, charlan... y, por supuesto, se acuestan más tarde.

Los horarios de las comidas

Sin duda, uno de los aspectos más sorprendentes es el de las horas de las comidas. La idea de que en España se come tarde y casi a cualquier hora del día no es, en el fondo, del todo errónea. El desayuno suele tomarse entre las 7 y media y las 8 y media. A media mañana muchos españoles toman café, un bocadillo... El almuerzo es alrededor de las 2 de la tarde y la cena, entre las 9 y las 10. Como entre el almuerzo y la cena pasan bastantes horas, la mayoría de los niños y adolescentes, y también algunas personas mayores, meriendan por la tarde, a las 5 o a las 6. La merienda típica es un bocadillo, aunque algunos, sobre todo los mayores, se conforman con una merienda más ligera, por ejemplo un café y unas galletas.

Los domingos, como la gente se levanta más tarde, el almuerzo se retrasa. Quienes han salido la noche anterior suelen levantarse más cerca del almuerzo que del desayuno y a veces optan por no desayunar, y esperan un rato más hasta la hora de la comida, o hasta la del aperitivo (el vermú, la caña, el vino o las tapas), muy frecuente los domingos. En realidad, hay quien toma el aperitivo a diario, pero mucha gente no tiene tiempo más que los días festivos.

Estos horarios pueden variar dependiendo de la comunidad autónoma, del tipo de actividad que desempeñe la persona en cuestión, de si se vive en la ciudad o en el campo...

CORTÉS, Maximiano. *Guía de Usos y Costumbres de España*. Edelsa, Madrid, 2003, pp. 80-84.

Los horarios de los centros escolares

En cuanto a la hora de la comida de los escolares hay que saber si tienen jornada continua o partida.

La jornada continua en los colegios se va extendiendo en educación infantil y primaria.

La jornada continua (es decir, clases hasta las 2 de la tarde, con un recreo) ha desbancado a la jornada partida (en la que se hace una parada para comer y los niños vuelven después a clase) en los colegios públicos españoles por primera vez en este curso. Si en 2009 el 47% de los colegios españoles de infantil y primaria tenía jornada continua, en 2013 ya son el 62%, según datos publicados por la cadena SER.

<http://www.serpadres.es/3-6-anos/educacion-y-desarrollo/jornada-continua-colegio.html>

¿Cómo son los horarios en los institutos de secundaria en España?

Soy portugués y me gustaría saberlo para comparar con los institutos de aquí (los llamados liceos, escuelas secundarias)... Por ejemplo, nosotros algunos días entramos a las 8:15 y otros a las 9:15. Los recreos son: 9:05-9:15; 10:05-10:20; 11:10-11:20; 12:10-12:20. Y salimos para el almuerzo a las 13:10. [...]

Mejor respuesta

Bueno, aquí en España los institutos tienen horarios más estables:

Comenzamos siempre a las ocho de lunes a viernes y tenemos un descanso de 8.50 a 9.00 (en los colegios) para que los niños de primaria que entran a las nueve no molesten a los mayores (en los institutos no hay ese descanso). Tenemos todas las clases de una hora y a las 11 tenemos un recreo de media hora y ya después clases de una hora hasta las dos y media.

Adaptado de <https://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20121005094420AAkGYYg>

I. COMUNIDAD DE MADRID

C) Otras Disposiciones

Consejería de Educación, Juventud y Deporte

32 *ORDEN 1574/2013, de 20 de mayo, por la que se establece el precio del menú escolar a aplicar durante el curso 2013-2014 en los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid.*

La Orden 917/2002, de 14 de marzo, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los comedores colectivos escolares en los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid de la Consejería de Educación, establece que el coste diario del servicio de comedor será a cargo de los usuarios del mismo y tendrá un precio general único para todos.

Complementariamente, la Orden 9954/2012, de 30 de agosto, por la que se modifica la citada Orden 917/2002, de 14 de marzo, incluye la posibilidad de que la Consejería competente en materia de educación pueda establecer precios reducidos del menú escolar en función de las circunstancias socioeconómicas y familiares de los alumnos.

Actualmente corresponde a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte establecer el precio general del menú escolar para el curso 2013-2014, así como las reducciones del precio que resulten procedentes.

Por lo expuesto, en ejercicio de la competencia que me atribuye el artículo 41.d) de la Ley 1/1983, de 13 de diciembre, del Gobierno y Administración de la Comunidad de Madrid, previo informe de la Consejería de Economía y Hacienda, y teniendo en cuenta el Decreto 126/2012, de 25 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte,

DISFONGO

Artículo 1*Precio diario general del menú escolar*

Se fija en 4,87 euros el precio diario del menú escolar a aplicar durante el curso escolar 2013-2014 en los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid.

Artículo 2*Precios reducidos del menú escolar*

1. Se fija en 1,20 euros el precio diario del menú escolar, a aplicar durante el curso 2013-2014 en los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid, a los beneficiarios de la Renta Mínima de Inserción.

2. Se fija en 3,40 euros el precio diario del menú escolar, a aplicar durante el curso 2013-2014 en los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid, a familias víctimas del terrorismo.

3. Se fija en 3,40 euros el precio diario del menú escolar, a aplicar durante el curso 2013-2014 en los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid, a alumnos en acogimiento familiar.

4. Se fija en 3,40 euros el precio diario del menú escolar, a aplicar durante el curso 2013-2014 en los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid, a familias con una renta per cápita familiar inferior a 3.500 euros en el ejercicio 2011.

Artículo 3*Exención de pago*

Aquellos alumnos escolarizados en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid, en situación de acogimiento residencial, cuya guarda o tutela se ejecute por el Instituto Madrileño de la Familia y del Menor (IMFAM), estarán exentos del abono íntegro del servicio de comedor.

BOCM-20130604-32

Igualmente, estarán exentos los alumnos escolarizados en dichos centros al amparo de los convenios y acuerdos establecidos por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte con el Organismo Autónomo Instituto Madrileño de la Familia y del Menor (IMFAM), con la Dirección General de Instituciones Penitenciarias y con la Dirección General de la Mujer.

Artículo 4*Aplicación a centros sostenidos con fondos públicos*

Las reducciones del precio del menú escolar también serán de aplicación a los alumnos escolarizados en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid, financiando la Consejería de Educación, Juventud y Deporte la diferencia entre el precio del menú para centros públicos y los precios reducidos establecidos en la presente Orden.

DISPOSICIÓN FINAL

Entrada en vigor

La presente Orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

Madrid, a 20 de mayo de 2013.

La Consejera de Educación, Juventud y Deporte,
LUCÍA FIGAR DE LACALLE

(03/17.652/13)

Actividad 2 – *Donde fueres, haz lo que vieres.*

Otro tipo de malentendido intercultural entre españoles y alemanes en la mesa es la cantidad de la comida consumida en relación con el agradecimiento hacia una invitación. En la cultura germana es de buena educación terminar el plato hasta el final en cualquier situación, sobre todo si te han invitado a comer. En la cultura española si te acabas el plato hasta el final pensarán que tienes más hambre, por lo que el anfitrión volverá a llenar el plato para no dejar a su huésped mal atendido. La norma de cortesía generalizada en España es dejar un poquito de comida en el plato para que el anfitrión vea que el huésped se ha quedado satisfecho con la cantidad que se le ha ofrecido y ha dado las gracias diciendo que la comida estaba muy buena pero que no puede comer más.

Ángels Oliveras (2000) presenta una historia real de un malentendido de este tipo que también se puede consultar en mi blog personal:



En Alemania es de muy mala educación dejarse algo en el plato cuando te invitan a comer a una casa, en tanto que en España a nadie se le ocurriría rebañar en el plato. Yo lo aprendí así (a través de un par de experiencias propias, donde quedé como maleducada, sin saberlo) y así lo practiqué durante mis primeros años de estancia en aquel país. Mi novio alemán no lo sabía. La primera vez que vino de visita a casa de mis padres, se tuvo que enfrentar a un inmenso plato de garbanzo. Mi madre, sorprendida y encantada de tener a la mesa un invitado con tan buen "saque", se apresuró a llenarle el plato de nuevo. Yo estaba conversando con mi cuñada, pero me percaté de los agobios de mi novio por terminarse "convenientemente" aquel segundo plato de cocido. Lo terminó, haciendo gala de la mejor educación alemana... y mi madre se apresuró a servirle un tercero, temiendo que su futuro yerno se quedase con hambre. Él me miró con absoluta desesperación, pensando que querían poner a prueba su buena educación. Cuando le dije que podía, e incluso debía, dejar un resto en el plato, se sorprendió ante tan derrochadora costumbre española. (Oliveras 2000: 83-84)

GARCÍA CANTOS, María(2012). *Interculturalidad y malentendidos culturales en el aula de E/LE: el caso del español y el alemán. Análisis y propuestas.* Unlversidad de Alicante (disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/27339/1/TFM_maria_garcia_cantos_version_para_publicacion.pdf), Pp. 71-72.

Actividad 2 – Donde fueres, haz lo que vieres.

15 PASOS PARA COMER DE LA PAELLA ‘COMO TOCA’ (14 DE MARZO DE 2014)

Tras publicarse inicialmente como un post el 31/03/12 en el blog “Paco a la Naranja”, el “Manual para comer de la paella” se convirtió en un fenómeno viral global. Tres años después y reposado, como las buenas paellas, en Wikipaella lanzamos la versión remasterizada. El tutorial definitivo para enfrentarse con una cuchara de madera a un artilugio de acero con más de 3 milímetros de espesor, cargado de historia, cultura. Todo un reto, digno de titanes.



La paella como plato colectivo, puede y debe ser comido directamente en el propio caldero. Pero existen una serie de normas consuetudinarias que ni por apetito ni exceso de confianza se deben olvidar.

Conviene advertir que para los valencianos, la paella como plato colectivo, puede y debe ser comido directamente del caldero – también denominamos caldero al recipiente de hierro – y con cuchara. Maticemos, que no sea sopera, que sea más plana que onda. Hay un aspecto curioso de la tradición que habla de comer de la paella con cuchara de

madera, aunque algunas veces se magnifica más el material que el propio utensilio; ciertamente, esa era antiguamente la costumbre, un hábito cuando las cucharas eran unipersonales del todo intransferibles, y de madera; entonces cada comensal tenía la suya, de boj, bien pulida para uso cotidiano (la cuchara de madera se ha convertido en un símbolo más que un utensilio realmente práctico).



La lógica nos lleva a servir en plato a las criaturas, o a los invitados que nunca han comido directamente de la paella y les pueda resultar extraño. Comer de la paella es un sencillo ritual, lleno de sabiduría provechosa, ya que hace que el arroz no se enfríe bruscamente y permite acceder a lo más deseado de la paella para los valencianos, el “socarraet”[arroz tostadito].

Si usted come de la paella debe saber:

- 1.- La paella es como una caja de quesitos en porciones. Desde el borde en ángulo hacia el centro, respetando escrupulosamente el tajo del vecino.
- 2.- Los comensales deben estar distribuidos alrededor de la paella de forma equidistante y accesible.
- 3.- No es conveniente que los grandes devoradores estén juntos, se les tiene que intercalar entre personas con menor apetito.
- 4.- El cubierto más apropiado para comer de la paella es la cuchara. Si es de madera bien pulida, mejor. El tenedor es cursi [ridículo y de mal gusto].

[...]

<http://wikipaella.org/blog/15-pasos-para-comer-de-la-paella-como-toca/>

Actividad 2 – Donde fueres, haz lo que vieres.

“En cualquier pueblo de España, por pequeño que sea, suele haber algún bar. Y en cualquier ciudad probablemente habrá más calles con bares que sin ellos. La abundancia de este tipo de locales responde a una tradición de los españoles: salir a tomar algo. El bar, además de un lugar para beber y comer, es un punto de encuentro en el que la gente suele reunirse con los amigos para charlar, para jugar a las cartas, para ver un partido de fútbol en la tele, etc.”

CORTÉS, Maximiano. *Guía de Usos y Costumbres de España*. Edelsa, Madrid, 2003, p. 28

Algo que los extranjeros tienen que tener claro es que la mayoría de los bares son también restaurantes, y viceversa. Se usan como puntos de encuentro, establecimientos sociales, lugares de juegos, para ver partidos de fútbol, para charlar, tomar café, beber, comer, salir de fiesta, cualquier otra excusa es buena, lo que explica por qué hay tantos. Un bar típico tendrá una buena variedad de “pinchos” o “tapas” (pequeñas porciones de comida) que varían de una región a otra y a menudo van incluidas en el precio de la bebida. Igual que los restaurantes, muchos de los bares también ofrecen menús diarios (3 platos a un precio fijo), platos combinados (un plato con alimentos variados) y raciones, que se suelen compartir en grupo para comer o cenar. Por supuesto que otra opción muy frecuente es la de ir de pinchos, que consiste en ir de un bar a otro disfrutando de diferentes tapas en cada uno.

<http://www.donquijote.org>

Actividad 2 – Donde fueres, haz lo que vieres.

¿Cómo pagar en un bar?

En un mismo bar es posible que una misma consumición tenga tres precios distintos:

Uno normal, si la tomamos en una mesa del interior, otro reducido, si la tomamos en la barra, y otro con suplemento, si la tomamos en la terraza.

Lo cortés es pagar no sólo la propia consumición, sino también las de los amigos: eso se llama “pagar una ronda”. En otro momento será la otra persona la que tome la iniciativa e invite a los demás. De alguien que nunca invita, pero que siempre se deja invitar, se dice que “es un gorrón” o que “va de gorra”.

En los bares es habitual, aunque no obligatorio, darle propina al camarero. La cantidad depende del lugar, del servicio que nos ha prestado el camarero y de nuestra disponibilidad económica. De todos modos, y como norma general, la propina suele ir en proporción al importe de la consumición [entre un 5 y 10 %], aunque es el cliente el que decide cuánto dejar en cada caso.

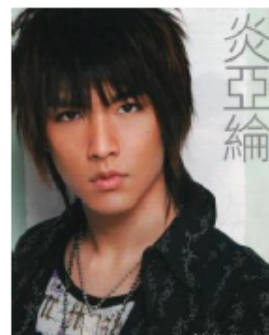
CORTÉS, Maximiano. *Guía de Usos y Costumbres de España*. Edelsa, Madrid, 2003, pp. 28-29

- **Dejar propina en Japón: Ni se te ocurra.** El camarero lo puede ver como un insulto y se sentirá ofendido porque pensará que no ha hecho un servicio impecable.

- **Pasar el dinero de una mano a otra.** Para pagar en Rusia hay que utilizar una pequeña caja que encontrarás en las tiendas o bares y dejar allí el dinero, pasarlo de tu mano a la del dependiente / camarero será interpretado como un símbolo de mal augurio.

Adaptado de <http://www.traveler.es/viajes/mundo-traveler/articulos/costumbres-y-expresiones-ofensivas-en-el-extranjero/5180>
(02/04/2014)

“Soy japonés. En una ocasión estaba en un bar comiendo y vi a tres hombres que casi se pegan porque todos querían pagar. Al principio mantenían un tono normal, decían “Quita, quita, que pago yo.”, “Que no, he dicho que invito yo y punto.” Pero, al final, se gritaron unos a otros e intentaban meter el dinero de los otros en sus respectivos bolsillos, y así se agarraban, se empujaban... Finalmente uno se impuso a los demás y ahí quedó todo. Luego continuaron como si nada hubiese ocurrido.”



http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2006_BV_06/2006_BV_06_17Yamada.pdf?documentId=0901e72b80e30c04

Actividad 2 – Donde fueres, haz lo que vieres.

Ir de tapas: salir de pinchos o tapas es muy común en nuestro país, algo que sorprende mucho a los extranjeros. Les cuesta aceptar la idea de comer de pie e ir de un sitio a otro tomando diferentes cosas en varios establecimientos.

In <http://www.abc.es/viajar/20130823/abc-costumbres-espanolas-sorprenden-extranjeros-201308221213.html>

El tapeo puede incluso, reemplazar el almuerzo o la cena si la cantidad y la variedad de tapas basta para satisfacer el apetito.

Pero sin duda el aspecto más singular del tapeo reside en su carácter colectivo, y en el hecho de que los comensales asumen la verticalidad en este miniálope al que se quiere dar, paradójicamente, una informalidad ritual. La elegancia del tapeo, la estética del rito, reside en una especie de demostración de indiferencia hacia la mesa y la silla, y hacia la propia comida que, aunque delicada y sabrosa, se toma de pie y en proporciones mínimas, rechazándose para esta ocasión el verbo „comer" para utilizar el de „picar" que pertenece al mundo de los pájaros. [Se distribuyen tantos tenedores como comensales haya y todo el mundo “pica” en el plato central (in *Esp@na – Manual de Civilización*, Edelsa, p. 72).]

Se da prioridad en el tapeo al discurso y al gesto. No cabe la demostración de glotonería ni la de materialidad. El arte de comer de pie tiene apariencias casi sacramentales.

Las tapas son una parte muy característica de la culinaria española que parecía intransferible o inexportable a otras culturas, pero que se ha hecho popular en todo el mundo.

¡Cómo no! El tapeo sería sin duda alguna la mejor fórmula de “fast food” si no requiriera pausa y tiempo para practicar con española elegancia el arte de comer de pie.

Adaptado de <http://www.arrakis.es/~jols/tapaes.htm>

Españoles, ¿explíquenme eso de ir de tapas o tapear?

Tengo curiosidad por que iré [...] a España por primera vez y me lo recomiendan como algo clásico y además barato.

<https://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070815201437AAHUynr>

Las tapas forman parte de la cultura gastronómica española. Cientos de años de tradición que nos han dejado muchas cosas para descubrir. En esta sección os ponemos las más importantes.

Consejos para ir de tapas

Ir de Tapas es disfrutar. Los que saben del tapeo siguen un ritual, un comportamiento, con el fin de aprovechar y mejorar la experiencia. Os ofrecemos unos consejos sencillos y fáciles de seguir con los que seguro sacas lo mejor tapeando por tu ciudad.

1. El número ideal de personas para salir a tapear es, en mi opinión, de cuatro. Pero es razonable un mínimo de tres y un máximo de seis. Más ya sería multitud.
2. El tapeo propiamente dicho se hace de pie, en la barra del establecimiento, salvo en casos de fuerza mayor.
3. No se debe consumir más de dos tapas en el mismo establecimiento; hay que cambiar, pasear, conocer otros locales.
4. Hay que hacer lo que los sevillanos llaman "convidá", es decir, pagar una ronda cada uno, no ser cara dura y a la hora de pagar sentir unas ganas horribles de visitar al Sr. Roca (ir al aseo). [...]

Para terminar, creo que el siguiente texto leído en una taberna puede resumir muy bien el espíritu del tapeo: "No traigas a este lugar aflicciones o problemas, ¡Déjalos en casa estar! Y, si olvidado los traes, sal, mira al cielo y vuelve a entrar, dejando en la puerta estos."

Adaptado de <http://www.atapear.com/cultura-del-tapeo/consejos-para-ir-de-tapas>

Actividad 2 – Donde fueres, haz lo que vieres.

En el anterior post de **Mudito**, surgió la polémica sobre la suciedad de los bares sevillanos y justo ayer me ocurrió un hecho curioso que me hizo reflexionar sobre el tema:

Estaba al mediodía en la Barra de **Barbiana** con unos clientes italianos. Gente viajada y culta que antes de ir a un sitio estudian las costumbres de cada país y las de cada ciudad. En la Barra: langostinos, jamón, tortillitas de camarones, manzanilla y cerveza helada.

Bien todo, pero de pronto observo que los tres italianos tiraban las servilletas de papel hechas bolitas al suelo, pero lo hacían como una obligación. Al ver que yo las mías las ponía en el lateral del plato, me preguntaron qué cómo es que rompía la tradición sevillana de tirar las servilletas al suelo. Yo no daba crédito a la pregunta y me aclararon que en una guía habían leído que era una costumbre en Sevilla el tirar las cosas al suelo y que no estaba mal visto, y que era, poco más o menos, que obligatorio... ¡Genial!

Les aclaré que esa "tradición" hacía mucho tiempo que se había perdido y que observaran lo limpio que estaba el suelo del Bar, menos en su zona en la que había una verdadera montaña de papelitos. Desde luego mis italianos se habían esforzado en "integrarse" en el mundo de los Bares sevillanos, pero habían elegido la información equivocada, la guía debía ser de un viajero inglés del siglo XIX...

<http://blogs.abcdesevilla.es/detapas/2010/03/25/%C2%BFson-sucios-los-bares-de-sevilla/>

"Las servilletas en el suelo son señal de que se trabaja bien"

Los hosteleros donostiarros descartan emprender una campaña como la de Bilbao para no arrojar los restos al suelo. A los turistas les asombra ver papeles tirados; para los locales, es tradición

ARANTZAZU ZABALETA IKER AZURMENDI - Sábado, 5 de abril de 2014 - Actualizado a las 04:04h



DONOSTIA - "Las servilletas en el suelo son señal de que se trabaja bien. Si no las hubiera, sería mala señal". Aunque parezca extraño, los hosteleros de la Parte Vieja donostiarra coinciden en que las servilletas y palillos en el suelo no son un problema para ellos. Los visitantes se extrañan, pero lo cierto es que en los bares vascos es tradición tirar los restos del pintxo al suelo. Por eso, aunque algunos locales sí tienen papeleras, de momento en Donostia no se plantean emprender una campaña generalizada similar a la que han puesto en marcha los bares de Bilbao: bajo el lema *Encesta, que no cuesta*, pretenden fomentar que se utilicen las papeleras y no se arrojen los restos de los pintxos al suelo.

En el caso de Iñaki Zelaia, sí que cuentan con varias papeleras en el exterior del local, junto a la pequeña barra colocada junto a la puerta, para evitar que en la calle se arrojen los papeles y restos de los pintxos al suelo. En el interior, en cambio, se mantiene esa costumbre. "A los turistas a veces les decimos que si te gusta el pintxo, tiras la servilleta al suelo; si no, la dejas en el plato. Y que por eso hay tantos papeles en el suelo", añade Zelaia sonriendo.

"Sí es cierto que, además de sorprenderse, algunos turistas sacan fotos al suelo", confirma Juantxo Pérez, del bar Gorriti. Confiesa, además, que aunque algunos visitantes imitan a los locales, a la mayoría les cuesta echar papeles al suelo y suelen dejar su servilleta en la barra o en el plato que han utilizado para los pintxos.

Bromas aparte, cada negocio decidirá si coloca papeleras o no, pero lo cierto es que no parece que la costumbre de tirar papeles al suelo sea un problema para los hosteleros donostiarros, por lo que está descartado emprender una campaña generalizada similar a la que se ha puesto en marcha en Bilbao. Al revés: seguirá habiendo clientes que, antes de elegir entrar a un bar o a otro, se fijarán en el suelo y entrarán en el que más servilletas tenga.

Adaptado de <http://www.noticiasdegipuzkoa.com/2014/04/05/vecinos/donostia/las-servilletas-en-el-suelo-son-senal-de-que-se-trabaja-bien>

Actividad 2 – Donde fueres, haz lo que vieres.

Aquí tienes la traducción al español de un fragmento de una carta que ha escrito una chica extranjera que está pasando unos meses en Madrid. En ella cuenta algunas de las cosas que le sorprenden de la vida en España.

Y cómo hablan los españoles... Hablan muchísimo. En los restaurantes la gente habla muy alto y es bastante difícil oír lo que te dicen las personas que hablan contigo... Además, cuando hablan, gesticulan mucho, muchísimo y hacen unos gestos diferentes a los nuestros. Para saludarse, por ejemplo: las mujeres se dan dos besos, los hombres se dan la mano y, a veces, un abrazo, pero, cuando los hombres son familia (hermanos, primos, sobrinos...), se dan un beso... Y despedirse es complicadísimo: empiezan a despedirse media hora antes de irse de verdad. Primero dicen: "Bueno, nosotros nos vamos" y, desde entonces hasta que se van, están media hora hablando y despidiéndose y volviendo a hablar de algo y volviéndose a despedir...

Otra cosa muy complicada es conseguir hablar en una discusión. No sé cómo lo hacen, pero la persona que está hablando nunca puede terminar de hablar... Cuando alguien quiere decir algo, lo dice... O, al menos, eso me parece a mí. Quizá hay algunas reglas para coger la palabra, pero yo todavía no las he descubierto. O sea, que casi nunca puedo decir nada en las discusiones porque no sé cuándo puedo hablar... Algunas veces, muy de vez en cuando, consigo decir algo, pero ni una sola vez he conseguido terminar mi frase...

Otra cosa que me sorprende mucho son los horarios. En Madrid, por ejemplo, todo pasa muy tarde. Los días laborales empiezan a trabajar a las nueve –bueno, todo el mundo no, pero sí la mayoría-, comen a las tres, cenan a las diez y se acuestan a las doce... Y al mediodía comen mucho: dos platos y postre. Muy pocas personas comen un bocadillo o algo ligero... Los sábados y domingos se levantan aún mucho más tarde. Yo, a veces, salgo a las diez de la mañana a comprar el periódico y casi no hay nadie por la calle. Eso sí: las noches de los sábados son una locura y la gente normalmente se acuesta tardísimo: a las cuatro o las cinco de la mañana.

¿Y los bares? Las ciudades y los pueblos están llenos de bares por todas partes. Bares, bancos y Cajas de Ahorros. Hay bares en todas las esquinas, en todas las calles... Es increíble. Aquí en Madrid la gente se pasa la vida en el bar: primero desayunan café con leche y churros o un croissant, después a media mañana, vuelven a tomar un "cafecito", luego, hacia la una, toman el aperitivo (patatas fritas, canapés, aceitunas o cosas así con vino o cerveza...), después de comer, se toman otro café en el bar, mucha gente merienda a media tarde y antes de cenar muchos se toman algo... A mí me impresiona mucho la importancia de los bares en la vida española. Pero me estoy acostumbrando porque es divertido. Sin embargo, hay todavía una cosa que no entiendo: ¿cómo se puede pagar en un bar en España...? No te puedes imaginar lo difícil que es pagar un café o un refresco o un desayuno... Siempre hay alguien que lo ha pagado o que te dice "Deja, deja. Lo pago yo."

La verdad es que lo estoy pasando muy, muy bien. En general, los españoles son simpáticos y amables y venir a estudiar unos meses aquí es muy agradable.

¿Vas a venir a verme?

Sacado y adaptado exclusivamente para fines didácticos de: MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus. **Rápido. Curso Intensivo de Español.** Difusión, Barcelona, 1994, p. 170

Escucha la canción y mira las imágenes que están en tu *google drive*.

1- Subraya todos los nombres de tapas

Vámonos de tapas, vámonos, vámonos, vámonos...
 Que vamos de tapas, vámonos, vámonos
 Caracoles, patatas bravas, boquerones en vinagre y alioli,
 chorizos y setas, morcilla y pisto.
 Que vámonos de tapas, vámonos, vámonos, vámonos...
 Aceitunas, tortilla de patatas, *pesca(d)ito* frito y gambas, pulpo y sepia.
 Una cañita bien *tirá(da)*
 A ver si compras más tabaco
 Mira lo que tienen por allá
 A ver con que lo acompañamos
 Y Vino tino o un vermut
 Ya que has comprado dame un cigarro
 Híncale ya el diente a todo acá,
 de tanto hablar se está enfriando.
 Que Vámonos de tapas, vámonos, vámonos, vámonos
 Pipirrana, magra con tomate, oreja,
 cazón y chirlas, migas y callos.
 Paella, lacón, cecina, chistorra y queso.
 Que sí, que vamos. ¡Dale!
 Una cañita bien *tirá(da)*, a ver si compras más tabaco
 Mira lo que tienes por allá,
 a ver con qué lo acompañamos.
 Y un vino tinto o un vermut, ya
 que has comprado dame un cigarro.
 Híncale ya el diente a todo acá,
 de tanto hablar se está enfriando
 Que vámonos de tapas,
 vámonos. Vámonos, vámonos,
 Vámonos de tapas, vámonos. Vámonos, vámonos.
 Asadillo, atún *encebolla(d)o*.
 Y alitas de pollo, pimientos,
 sardinas, torreznos y sangre, lomito.
 Una cañita bien *tirá(da)*, a ver si compras más tabaco.
 Mira lo que tienes por allá,
 a ver con qué lo acompañamos.
 Y un vino tinto o un vermut, ya
 que has *compra(d)o* dame un cigarro.
 Híncale ya el diente a todo acá,
 de tanto hablar se está enfriando.
 Y esa guitarra.
 Chopitos, pimientos de padrón, calamares y *cocretas*.
 -¿Co... qué?
 -Croquetas
 Ensaladilla rusa y jamón serrano.
 Que vámonos de tapas, vámonos.
 Vámonos. Vámonos de tapas, vámonos.



El Combo Linga.

2- Clasifica las tapas según su composición.

| TIPOS DE TAPAS | CARNE | PESCADO | VERDURAS | MIXTAS u OTRAS |
|--------------------------------|-------|---------|----------|----------------|
| Caracoles | | | | |
| Patatas bravas | | | | |
| Boquerones en vinagre y alioli | | | | |
| Chopitos | | | | |
| Setas | | | | |
| Morcilla | | | | |
| Pisto | | | | |
| Aceitunas | | | | |
| Tortilla de patatas | | | | |
| Pescadito frito | | | | |
| Gambas | | | | |
| Pulpo | | | | |
| Sepia | | | | |
| Pipirrana | | | | |
| Magra con tomate | | | | |
| Oreja | | | | |
| Cazón | | | | |
| Chirlas | | | | |
| Migas | | | | |
| Callos | | | | |
| Paella | | | | |
| Lacón | | | | |
| Cecina | | | | |
| Chistorra | | | | |
| Queso | | | | |
| Asadillo | | | | |
| Atún encebollado | | | | |
| Alitas de pollo | | | | |
| Pimientos | | | | |
| Sardinas | | | | |
| Torreznos | | | | |
| Sangre | | | | |
| Lomito | | | | |
| Pimientos de padrón | | | | |
| Calamares | | | | |
| Croquetas | | | | |
| Ensaladilla rusa | | | | |
| Jamón serrano | | | | |

EL PAÍS

MADRID

CONSEJO DE REDACCIÓN

Curso de tapeo en diez lecciones

Una ruta por las mejores barras de la ciudad de la mano de chefs de prestigio

27/03/2014 | Madrid | 14 MAR 2014 - 22:16 CEST

Archivado en: Cocineros, Sergi Arola, David Barrio, Tapas, Restaurantes, Gastronomía, Horstale's, Madrid, Comunidad de Madrid, España, Turismo, Cultura



El chef Matthew Scott, en la cocina, en CHISTOSAL MICHELIN.

La oferta de restaurantes de Madrid se ha disparado casi hasta el infinito. Con 18 estrellas Michelin repartidas por la Comunidad, la sofisticación y el exotismo han llegado a cotas impensables hace unos años, incluso a pesar de las turbulencias económicas ("porque es que yo ni noto la crisis en mi restaurante", asegura más de un cocinero participante en este reportaje). El viento sopla a favor de los superchefs y las mixturas pero, por encima de todas las innovaciones de Adrià, al hablar de gastronomía española la figura más recurrente sigue siendo la de las tapas, esas chapas que piden tanto turistas de la ciudad sin saber a qué se refieren: si a un plato o a una forma de comerlos.

Después de unos años de cierto desprestigio, el género tradicional se reivindica, abierto a las aportaciones de la última generación de cocineros-alquimistas. Los establecimientos encuentran en esta fórmula barata una solución para mantener la clientela, y prueba del intento de convertirla en un referente es que los concursos para elegir la más rica del barrio van dejando espacio a las competiciones técnicas, en las que el refinamiento llega a aturdir.

Para apoyar la vigencia gastronómica del género, 10 chefs reputados nos recomiendan su favorita en la ciudad. Tanto los tradicionales entresijos como el refinamiento *gourmet* tienen cabida en esta lista.

1. Callos con huevo frito (Taberna Viáñez). Tapear no solo implica comer, también tiene un componente de socialización. Y socializar por los bares todo el mundo sabe que da para escenas inesperadas, como la de encontrar al *samurai Ricardo Sanz*, chef experto en comida oriental, mojando callos en un huevo frito. Tan experto es en lo oriental que está al frente del restaurante *Kabuki Wellington*, uno de los abomados mediterráneos a las estrellas Michelin. Y tan aficionado es a los callos, que considera los de la taberna Viáñez (avenida del General Perón, 10), su tapa favorita de la ciudad. "Es tremendo: coger el callo y mojarlo en el huevo, la patata y mojarlo en el huevo. ¿Pilas el concepto?", ríe. Su amigo *Paco Roy*, responsable de la taberna, sirve los callos y los acompaña con una copa de champaña. Sanz propone comerlos con paillos, para que la foto deje claro que lo contés no quitas lo valiente, y le ofrece a Ron hacer lo mismo. El cocinero asturiano mira los paillos y se carcajea, luego se escabulle a la cocina.

2. Croquetas de jamón (Vi Cool). "Yo soy de la croqueta de jamón", asegura *Paco Roncero*,

jefe de cocina del *Casino de Madrid*. Luego amenaza: "La pido y, si no me gusta, me voy". Según Roncero, cuando la croqueta es un mazacote, está mal frita o le falta sabor, se trata de un indicio infalible de que no se puede esperar nada bueno del resto de la carta. "A una croqueta lo único que hay que ponerle es cariño, y eso es la base de todo lo demás", remata. En su opinión, las más amorosas de la ciudad son las de Sergi Arola en su nuevo establecimiento en Maadr, el *Vi Cool* (calle de las Huertas, 12).

3. Tortilla de patatas (La Ardosa). Llegado de Nueva Orleans hace más de una década, el chef *Matthew Scott* promociona en Madrid la gastronomía de su tierra en el restaurante *Gumbo*: comida cajun y criolla. Con esa carta de presentación, no sorprende saber que le gusta la cocina tradicional. "Las innovaciones también mucho, pero creo que el sustrato es importante", aclara. Elige la tortilla de patatas de las bodegas de La Ardosa (calle de Colón, 13). "Es que yo ya no se encuentran muchas así", dice, y la señala con admiración. Piensa que el panorama de la tapa está saliendo de un *impasse* complicado. "Por normas sanitarias se dejaron de hacer cosas muy ricas pero no seguras del todo por culpa de los boquerones, el huevo... y al mismo tiempo se presentaban muchas otras modernas, complicadas, que no terminaban de estar conseguidas. Ahora se está empezando a recuperar cosas deliciosas", explica.

4. Huevo escalfado con aceite de trufa y parmenter de patata (Decomera parte). El chef de la empresa *Hamburquesa Nostra, Juan Pozuelo*, elige salir de los circuitos consolidados. Para recomendar una tapa apuesta por un establecimiento de Guzmán el Bueno: el espacio *gourmet/Decomera parte* (Almansa, 93). "Lo magnífico de este sitio es que está aquí, apartado del centro", dice señalando a través de la cristallera una tranquila calle. "Para conocerlo tienes que ser del barrio o tener ganas de investigar". Dentro de la carta que presenta el cocinero José Manuel Lázaro, Pozuelo no duda: quiere el huevo escalfado con aceite de trufa y parmenter de patata. "Es perfecto, porque te permite la combinación tan rica de patata y huevo, pero sin toda la grasa del frito".

5. Entresijos (Gallinjas Embajadores). En *La Tasquita de Enfrentis*, del chef *Juanjo López*, apuesta por la cocina de mercado y productos frescos y de temporada. La elección de López no desentona con el espíritu clásico de su establecimiento. "Aquí las tapas por excelencia son los callos, los entresijos y las gallinjas", asegura. No ve muy prometedor el panorama de esta clase de platos. "Se van perdiendo y nos quedamos con su versión más pobre, como los bocacillos, que ya no hay forma de encontrar uno que bueno", se lamenta. Si tiene que recomendar unos entresijos, le gusta una freiduría de la calle de Embajadores: Gallinjas Embajadores (Embajadores, 84).

6. Bacalao (Casa Revuella). El chef *Ramon Freixa* llega a Casa Revuella (calle de Latoneros, 3) y lo primero que quiere hacer es felicitar a la cocinera. "Tiene usted una cocina impisima. Yo soy muy observador con eso, y la suya es excepcional". Al chef catalán, con dos estrellas en Madrid, no es la única razón por la que le gusta el local. "El bacalao que sirven es de 10, me fascina el crujiente que tiene", asegura. Su preferencia se sustenta en que cada vez le parece más complicado encontrar tapas tradicionales de calidad. La cocinera intenta explicarlo con una leve crítica a las nuevas tendencias gastronómicas, pero Freixa puntualiza: "Que yo soy de la nueva cocina, ¿eh?". No hay problema: entre modernos y clásicos se firma enseguida la paz doliente de un buen bacalao.

7. Croquetas (El Quinto Vino). Después de dudar de si opta también por la tortilla de La Ardosa, *Diego Guerrero*, el chef del *Club Allard*, reciente ganador de una segunda estrella Michelin, apuesta por "uno de los top de la ruta de croquetas". El Quinto Vino (calle de Hernani, 48). A la ser una croqueta de excelente calidad, el chef le añade la de venderse por unidades en lugar de por raciones. No es fácil elegir en Madrid, se excusa Guerrero ante los probables heridos por no haber sido su predilección: "Hay tantas cosas buenas que hay que andarse con cuidado para que nadie se pique".

8. Ostras fritas (Sacha). "Porque son mágicas", *Sergi Arola*, propietario del *Gastro y del Vi Cool* en Madrid, no escatima adjetivos para justificar su predilección por las ostras fritas del restaurante Sacha (calle de Juan Hurtado de Mendoza, 11). El chef catalán afirma que le

encantan las ostras de cualquiera de las formas, pero que las de Sacha tienen algo especial, un tipo de fritura que potencia el sabor y lo convierte en algo único, en una explosión de sabor”.

9. Patatas al ali oli con huevas de arenques (Estado Puro). El chef propietario del [Dassá Bassa, Darío Barrio](#), opta por elegir restaurante en lugar de tapa. Se queda con el Estado Puro (plaza de Cánovas del Castillo, 4), establecimiento especializado en tapas de Paco Roncero. ¿Por qué? “Cuando conoces a los amigos, vas y ni miras la carta: sabes que te dan de comer bien”. La elección queda, pues, en manos del jefe de cocina del restaurante, Alfonso Castellano, boxeador además de cocinero, responde a la cotesia presentando tres opciones: menitas con espaguetis de sepia, ensaladilla y patatas ali oli con huevas de arenque. Esta vez sí, Barrio elige: las patatas. Empieza con ellas, pero después de las patatas parece menester probar la ensaladilla, y las menitas. Al final los tres platos quedan vacíos. “Hay que ir donde sepa que te cocinan con afecto”, concluye Barrio.

10. Toda la barra (Cañadío). Un cocinero joven al que los gourmets auguran una buena proyección, [Alfonso Sánchez](#), defiende las posibilidades que ofrece la tapa como carta de presentación del chef y su local. En el [Brooks](#), donde desempeña labores de jefe de cocina, no tienen barra para servirlos, pero preparan una para explotar la popularidad de la fórmula. Allí planea colocar sus croquetas de sepia, con fervorosos defensores en la ciudad. En su opinión, el secreto de una tapa es que consiga llamar la atención. “Por ejemplo, con las mismas aceitunas. Coges unas buenas, gordal, las rellenas con queso y piquillo y las calientas. Solo con eso ya están deliciosas”, explica. Un lugar cuya variedad le inspira a la hora de cocinar es la barra del restaurante Cañadío (Conde Peñalver, 86).

Llamar la atención y dotar de prestigio al local y al autor. Sánchez denuncia muy claramente qué es lo que se espera de una tapa de autor. Para lanzar Madrid ante el mercado exterior como capital de la tapa los hosteleros de la capital crearon el año pasado un premio llamado La Tapa de Madrid. La ganadora fue la llamada [Planeta Marte](#), del chef Miguel Espinosa ([National Geographic Café](#)), consistente en un buñuelo relleno de huevo, jamón, hongos y salsa de piquillo, y todo ensamblado en una estructura de mondadientes que reproduce una órbita planetaria sustentada por un chipito de vino reducido. Poco que ver con la sencillez de la tortilla de La Ardosa, pero bueno es todo lo que quepa en el plato. Por muy pequeño que sea.

- a. Lee el siguiente cuestionario y señala la opción que te parezca más correcta.
- b. Escucha el reportaje y comprueba si tus respuestas coinciden con los datos transmitidos.

1. Normalmente, los jóvenes optan por comer...
- sopa y fruta.
- un bocadillo o un combinado.

2. La mayoría de las personas come...
- en casa.
- fuera de casa.

3. ¿Quién come más fuera de casa?
- Los hombres.
- Las mujeres.

4. En las empresas, las personas buscan...
- fritos y asados.
- plancha (*grelhados*) y cocidos.

5. El Ministerio de Sanidad...
- no se preocupa por la cuestión de la alimentación.
- llama la atención sobre las ventajas de los restaurantes saludables.

6. Los fines de semana, la gente suele...
- comer en casa.
- salir a comer.

Ficheiro áudio da reportagem da página 102 do manual

Es-pa-ñol tres pasos 11.Porto Editora

(confrontar CD)



403118 - Escola Secundária de Castro Daire
161718 - Escola Secundária de Castro Daire
3600 - 180 Castro Daire * Telef. 232382510 * Fax 232315295 * N.º Cont. 600075389

Ementas da Semana: 10-03-2014 a 14-03-2014 | Almoço

2ª Feira 10-03-2014

Carne

Sopa: Legumes
Prato: Hamburguer c/ Esparguete-Alface/Tomate/C. Roxa
Sobremesa: Maçã /Banana

3ª Feira 11-03-2014

Peixe

Sopa: Caldo Verde
Prato: Filetes Pescada Gratinados c/Arroz Legumes-Alface/Tomate/Mil
Sobremesa: Clementina /Pêra

4ª Feira 12-03-2014

Carne

Sopa: Juliana
Prato: Strogonof Porco c/ Espirais-Alface/Tomate/Cenoura
Sobremesa: Kiwi /Banana

5ª Feira 13-03-2014

Carne

Sopa: Canja
Prato: Feijoada à Transmontana-Alface/Tomate/Beterraba
Sobremesa: Iogurte Pedações

6ª Feira 14-03-2014

Peixe

Sopa: Corgete e Repolho
Prato: Bacalhau à Gomes de Sá-Alface/Tomate/Pepino
Sobremesa: Laranja /Maçã

Horarios

HORARIOS LECTIVOS DEL COLEGIO PÚBLICO ARQUITECTO GAUDÍ MADRID-CENTRO - DISTRITO DE CHAMARTÍN



Por la mañana:

ENTRADA: 9:00 horas

SALIDA: 12:30 horas

Por la tarde:

ENTRADA: 14:30 horas

SALIDA: 18:00 horas

HORARIO EN JUNIO Y SEPTIEMBRE

ENTRADA: 9:00 horas

SALIDA: 12:00 horas

(Salida de 12:30 a 14:30 horas para los alumnos con comedor si éste está abierto)

| | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|---|---|--|--|---|---|
| 1ª semana | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Kcalorias 712 | Lentijas estofas con panceta Lentil stew with bacon | Crema de acelgas, zanahorias y patatas Chard, carrots and potatoes cream | Pasta rizada con jamón y tomate Pasta with ham and tomato | Sopa de ave con fideos Chicken and noodles soup | Arroz a la campesina con chorizo, jamón, guisantes y pimientos rojos Rice with sausage, ham, green peas and red peppers |
| Proteínas 26,7g Grasas 25,9g AGS 5,7g Hidratos 88,2g | Tortilla española ensalada de tomate y cebolla Spanish omelette with tomato and onion salad <i>Fruta / Fruit</i> | Pollo braseado con ensalada mixta Braised chicken with mixed salad <i>Fruta / Fruit</i> | Lomos de pescadilla romana con patatas al horno Breaded hake loins with baked potatoes <i>Fruta / Fruit</i> | Escalopines en salsa con puré de patata Steak in sauce with mashed potatoes | Croquetas de pescado con ensalada mixta Fish croquettes with mixed salad <i>Fruta / Fruit</i> |
| 2ª semana | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Kcalorias 674 | Fideua de pescado Fish fideua | Sopa de cocido Chickpeas soup | Crema de verduras y hortalizas de temporada Seasonal vegetables cream | Alubias blancas estofadas con chorizo, zanahorias, pimiento y cebolla White beans stew with sausage, carrots, peppers and onion | Paella con magro y verduras Paella with pork and vegetables |
| Proteínas 33g Grasas 25g AGS 6,2g Hidratos 73,7g | Huevos con pisto manchego Eggs with vegetables <i>Fruta / Fruit</i> | Cocido madrileño completo Chickpeas stew <i>Fruta / Fruit</i> | Albóndigas caseras con tomate y patatas cuadrado Homemade meatballs with tomato and potatoes <i>Fruta / Fruit</i> | Escalope de pollo con ensalada mixta Chicken fillet with mixed salad | Filete de platija empanado con patatas Breaded flounder fillet with potatoes <i>Fruta / Fruit</i> |
| 3ª semana | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| Kcalorias 687 | Arroz blanco con salsa de tomate White rice with tomato sauce | Crema de calabaza Pumpkin cream | Coditos a la carbonara Carbonara pasta | Sopa de perdigones con verduras Buckshot and vegetables soup | Lentijas caseras guisadas con pimiento, zanahoria y cebolla Lentil stew with peppers, carrots and onion |
| Proteínas 27,9g Grasas 26,3g AGS 6,3g Hidratos 80,4g | Escalope villeroy con ensalada mixta Villeroy with mixed salad <i>Fruta / Fruit</i> | Magro al ajillo con patatas dado Lean pork to garlic with potatoes <i>Fruta / Fruit</i> | Huevos con salchichas y tomate Eggs with sausage and tomato <i>Fruta / Fruit</i> | Pollo asado con puré de patata Roast chicken with mashed potatoes | Lomos de halibut rebozado con patatas al vapor Breaded loins halibut with steamed potatoes <i>Fruta / Fruit</i> |
| 4ª semana | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| Kcalorias 668 | Patatas a la cazadora Potatoes stewed | Judías verdes con tomate Green beans with tomato | Sopa de picadillo con estrellitas Picadillo soup with stars | Paella valenciana Paella | Garbanzos montañeses Chickpeas stew |
| Proteínas 26,4g Grasa 26,4g AGS 5,8g Hidratos 76,4g | Huevos con jamón con ensalada de lechuga y zanahorias Eggs with ham with lettuce and carrots <i>Fruta / Fruit</i> | Hamburguesa a la plancha con patatas Grilled burger with potatoes <i>Fruta / Fruit</i> | Cinta de lomo al horno con puré de patata Strip loin baked with mashed potatoes <i>Fruta / Fruit</i> | Bocaditos de pollo con ensalada mixta Chicken with mixed salad | Merluza romana con patatas panadera Breaded hake with potatoes <i>Fruta / Fruit</i> |
| 5ª semana | 31 | | | | |
| Kcalorias 673 | Macarrones con tomate y chorizo Macaroni with tomato and sausage | | | | |
| Proteínas 24,1g Grasa 26,7g AGS 6,1g Hidratos 79,1g | Tortilla de patata y calabacín con ensalada mixta Potato and zucchini omelette with mixed salad <i>Fruta / Fruit</i> | | | | |

<http://www.colegioarquitectogaudi.com/index.php/nuestro-colegio.html>

El comedor escolar



Nombre:

Apellido:

- 1- Compara los menús escolares de un colegio de Madrid y de tu escuela en la semana del 10 al 17 de marzo:
 - A. ¿Cómo están compuestos los menús?
 - B. ¿Cuál(es) es/son la(s) principal(es) diferencia(s) entre los dos?
 - C. ¿Crees que es importante que el menú contenga la información nutricional?
 - D. En cada menú ¿cuántos platos hay que llevan carne o pescado?
 - E. Del menú del colegio español, elige el día que te gustaría haber comido en el comedor.
 - F. En esa semana, ¿cuántos platos típicos consideras que existen en los dos menús? ¿Cuáles?
 - G. ¿Qué semejanza(s) hay en los postres?
 - H. ¿Dónde preferirías comer? ¿Por qué?
 - I. Fíjate en los horarios. ¿A qué hora comen los alumnos?
 - J. Si tuviesen jornada continua, ¿a qué hora comerían? ¿Crees que es sano?

Excerto conferência TED-X *¿Por qué no podemos parar de comer?*, disponível em:
<http://www.tedxriodelaplata.org/videos/%C2%BFpor-qu%C3%A9-no-podemos-parar-comer>
(confrontar anexo em CD)

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se num estudo realizado no âmbito da disciplina de Seminário de Investigação em Didática de Línguas II do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Aveiro. Com este questionário pretendemos conhecer os hábitos e preferências alimentares dos alunos em período de aulas e fazer o levantamento do seu conhecimento relativamente a alguns hábitos de consumo dos espanhóis.

Os questionários são anónimos e as respostas dadas serão usadas unicamente para fins científicos. Não há respostas certas ou erradas pelo que te pedimos a maior sinceridade possível.

Agradecemos desde já a tua colaboração!

PARTE I

1- Idade _____ anos 2 - Sexo: masculino feminino

3- Ano de Escolaridade: _____ 4 - Escola _____

5- Estudas ou já estudaste espanhol? Sim Não

5.1. Se respondeste sim, durante quanto tempo? _____

PARTE II
PERÍODO DA MANHÃ

6 - Tomas o pequeno almoço em casa? Sim Não

6.1. - Se sim, a que horas? _____

7- Em período de aulas, a meio da manhã, comes alguma coisa?

Sim Não

7.1.- Se respondeste sim, aproximadamente a que horas? _____

7.2.- Trazes a comida de casa? Sim Não

7.3 - Caso tenhas respondido que não: onde compras o que comes?

No bar da escola. Nas máquinas dispensadoras. Nos cafés perto da escola.

7.4. - O que costumavas comer ou beber durante a manhã?

7.4.1. Comida _____

7.4.2. Bebida(s) _____

7.4.3. Guloseimas _____

ALMOÇO

8 - A que horas almoças habitualmente? _____

9. Onde costumavas almoçar?

Em casa (nº de vezes por semana: _____)

Na cantina da escola (nº de vezes por semana: _____)

Nos cafés / restaurantes perto da escola (nº de vezes por semana: _____)

Noutra local: _____ (nº de vezes por semana: _____)

10- Onde preferes almoçar? _____

11 - O que é para ti fazer uma "alimentação saudável"?

12- Se almoças pelo menos uma vez por semana na cantina, assinala com um X a opção que está mais de acordo contigo.

| | Sim | As vezes | Raramente | Nunca |
|--|-----|----------|-----------|-------|
| A ementa é variada. | | | | |
| A comida está bem confeccionada. | | | | |
| A comida é saudável. | | | | |
| Como sempre sopa. | | | | |
| Como sempre salada. | | | | |
| Como sempre fruta. | | | | |
| A comida da cantina é mais saborosa do que a de casa. | | | | |
| A comida da cantina é mais equilibrada do que a de casa. | | | | |

13 - Indica a razão pela qual comes na cantina (podes indicar mais do que uma opção):

A comida é saudável.

É mais económico.

Tenho escallão.

Não tenho tempo de ir a casa.

Tenho a companhia dos meus amigos.

Outra (específica): _____

14 - Se indicaste que almoças pelo menos uma vez no café / restaurante, de que se compõe habitualmente o vício?

Comida _____
Bebida _____
Sobremesa _____

15 - Consideras que o que comes nesses locais (café / restaurante) corresponde a uma alimentação saudável?

Sim. Às vezes. Raramente. Nunca.

16 - Indica a razão pela qual comes no café / restaurante (podes indicar mais do que uma opção):

A comida é saudável.

Há mais variedade do que na escola.

Não gosto da comida da cantina da escola.

Não tenho escalão.

Não tenho tempo de ir a casa.

Tenho a companhia dos meus amigos.

Tenho a possibilidade de comer o que mais gosto.

Outra (específica): _____

JANTAR

17- Em casa, à hora de jantar, têm a preocupação de complementar a alimentação que fizeste ao almoço (por exemplo, se almoçaste carne, jantas peixe). Sim. Às vezes. Raramente. Nunca.

GERAL

18 - Que produtos alimentares gostavas que vendessem na escola e não vendem? (indica 3 produtos no máximo) _____

19 - Que produtos alimentares achas que não deveriam ser vendidos na escola? (indica 3 produtos no máximo) _____

20 - Completa as frases, de acordo com as tuas preferências:

20.1. Na cantina, o meu prato preferido é _____

20.2. Em casa, o meu prato preferido é _____

20.3. No café / restaurante, o meu prato preferido é _____

21 - Consideras que fazes uma alimentação equilibrada?

Sim. Às vezes. Raramente. Nunca.

21.1. Se respondeste que sim ou às vezes, indica a razão (podes indicar mais do que uma opção).

Porque é bom para a saúde.

Para ter uma boa aparência física.

Porque pratico desporto.

Porque a comida é mais saborosa.

Outras (específica): _____

PARTE III

22 - Conheces produtos alimentares espanhóis ou algumas marcas deles?

Sim. Não.

Se sim, indica quais: _____

23 - Conheces algumas guloseimas espanholas ou algumas marcas delas?

Sim. Não.

Se sim, indica quais: _____

24 - Conheces pratos típicos da gastronomia espanhola?

Sim. Não.

Se sim, indica quais: _____

25 - Tens curiosidade em conhecer a gastronomia espanhola? Sim. Não.

26- Já alguma vez foste a Espanha? Sim. Não.

Se sim, o que mais gostaste de comer? _____

27- A que horas almoçam nas escolas em Espanha? _____

28 - A que horas costumam almoçar os espanhóis, em geral? _____

29 - Que prato típico português recomendarias a um estrangeiro? _____

Obrigado pela tua colaboração!

Editar este formulario

Encuesta

Esta encuesta se inserta en un estudio realizado en el ámbito de la asignatura de Seminario de Investigación en Didáctica de Lenguas II del Máster en Enseñanza de Portugués y de Español, en la Universidad de Aveiro. Con esta encuesta, procuramos conocer los hábitos y preferencias alimentarias de los alumnos en el periodo de clases y averiguar su conocimiento con respecto a algunos hábitos de consumo de los portugueses.

Las encuestas son anónimas y las respuestas se destinan únicamente a fines científicos. No hay respuestas correctas o incorrectas, por eso te pedimos que seas sincero.

¡Gracias por colaborar!

***Obligatorio**

DATOS PERSONALES

Edad *

Sexo *

- Masculino
- Femenino

Curso *

Colegio / Instituto *

Ciudad *

¿Estudias o ya has estudiado portugués? *

- Sí
- No

Si has contestado "sí", ¿durante cuánto tiempo?

DURANTE LA MAÑANA

https://docs.google.com/forms/d/1WjwRRm_jmK_DtGclRjld_ZURd4YhKaQ-jp8F6Q/viewform

¿Desayunas en casa? *

- Sí
- No

Si has contestado "sí", ¿a qué hora?

En periodo de clases, a media mañana, ¿comes algo? *

- Sí
- No

Si has contestado "sí", aproximadamente ¿a qué hora?

Lo que comes, ¿lo traes de casa?

- Sí
- No

Si has contestado "no", ¿dónde compras lo que comes?

¿Qué comes normalmente durante la mañana?

¿Y qué bebes?

Si comes golosinas/ chucherías, di cuáles:

HORA DE LA COMIDA

Habitualmente, ¿a qué hora comes? *

Cuando tienes clases, ¿dónde comes?

| | 1 VEZ | 2 VECES | 3 VECES | 4 VECES | 5 VECES |
|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| En casa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| En el comedor del colegio / instituto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

https://docs.google.com/forms/d/1WjwRRm_jmK_DtGclRjld_ZURd4YhKaQ-jp8F6Q/viewform

En la cafetería del colegio / instituto

En los restaurantes cerca del colegio / instituto

En otro lugar

¿Dónde te gusta comer más? *

¿Qué es para ti una "alimentación sana"?

Si comes por lo menos una vez a la semana en el comedor, señala con una X la opción con la que te identificas más.

| | Sí | A veces | Raramente | Nunca |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| El menú es variado. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La comida está bien hecha. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La comida es sana. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Como siempre crema / sopa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Como siempre ensalada. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Como siempre fruta. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La comida del comedor es más sabrosa que la de casa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| La comida del comedor es más equilibrada que la de casa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Señala la razón por la que comes en el comedor (puedes señalar más de una

opción):

- La comida es sana.
- Es más barato.
- Tengo reducción de pago.
- No tengo tiempo para irme a casa.
- Tengo la compañía de mis amigos.
- Otro:

Si has dicho que comes por lo menos una vez en el restaurante, ¿qué comes?

¿Qué bebes?

Y de postre, ¿qué comes?

¿Crees que lo que comes en los bares/restaurantes corresponde a una alimentación sana?

- Sí.
- A veces.
- Raramente.
- Nunca.

Di por qué comes en esos sitios (puedes señalar más de una opción):

- La comida es sana.
- Hay más variedad que en el colegio/instituto.
- No me gusta la comida del comedor.
- No tengo reducción de pago en el comedor.
- No tengo tiempo para irme a casa.
- Tengo la compañía de mis amigos.
- Tengo la posibilidad de comer lo que más me gusta.
- Otro:

CENA

En casa, a la hora de cenar, ¿se preocupan por complementar la alimentación del mediodía? (por ejemplo, si has comido carne, cenas pescado, etc.). *

- Sí.
- A veces.

- Raramente.
- Nunca.

GENERAL

¿Qué productos alimentarios te gustaría que vendieran en tu colegio/instituto y que no venden? (enumera 3 productos, como máximo)

¿Qué productos alimentarios crees que no deberían ser vendidos en tu colegio/instituto? (enumera 3 productos, como máximo)

Completa: En el comedor, mi plato preferido es...

En casa, mi plato preferido es...

En el restaurante, mi plato preferido es ...

¿Crees que estás siguiendo una alimentación equilibrada? *

- Sí.
- A veces.
- Raramente.
- Nunca.

Si has contestado "sí" o "a veces", di por qué (puedes señalar más de una opción):

- Porque es bueno para la salud.
- Para tener una buena apariencia.
- Porque hago deporte.
- Porque la comida es más sabrosa.
- Otro:

¿Conoces productos alimentarios portugueses o algunas de sus marcas? *

- Sí.
- No.

Si has contestado "sí", escribe los:

¿Conoces algunas golosinas portuguesas o algunas de sus marcas? *

- Sí.
- No.

Si has contestado "sí", escribe las:

¿Conoces algunos platos típicos de la gastronomía portuguesa? *

- Sí.
- No.

Si has contestado "sí", escribe su nombre:

¿Sientes curiosidad por conocer la gastronomía portuguesa? *

- Sí.
- No.

¿Has ido alguna vez a Portugal? *

- Sí.
- No.

Si has contestado "sí", ¿qué es lo que más te ha gustado comer?

¿A qué hora es la comida del mediodía en las escuelas portuguesas?

De manera general, ¿a qué hora comen los portugueses?

¿Qué plato típico español recomendarías a un extranjero? *

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google. 100%: has terminado.

Con la tecnología de

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)



ENCUESTA (continuación)

DATOS PERSONALES

1- Edad _____ años 2 - Sexo: masculino femenino 3- Curso: _____

PARTE IV

Después de haber asistido a las clases relacionadas con el tema de la alimentación, vuelve a contestar a las siguientes preguntas:

30 - ¿Conoces productos alimenticios españoles o algunas de sus marcas?

 Sí. No. Si has contestado “sí”, escríbelos: _____

31 - ¿Conoces algunas golosinas españolas o algunas de sus marcas?

 Sí. No. Si has contestado “sí”, escríbelas: _____

32 - ¿Conoces algunos platos típicos de la gastronomía española?

 Sí. No. Si has contestado “sí”, escribe su nombre: _____
33 - ¿Sientes curiosidad por conocer la gastronomía española? Sí. No.

34 - ¿A qué hora es la comida del mediodía en las escuelas españolas? _____

35- De manera general, ¿a qué hora comen los españoles? _____

PARTE V

Señala con una X la opción con la que te identificas más (el 1 corresponde al mínimo y el 5 al máximo).

36- Las clases relacionadas con el tema de la alimentación me han ayudado a conocer mejor...

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| ... el vocabulario y las expresiones relacionadas con el tema de la alimentación. | | | | | |
| ... los platos típicos españoles. | | | | | |
| ... las tapas y el tapeo. | | | | | |
| ... la composición de los menús en España. | | | | | |
| ... las costumbres españolas relacionadas con la alimentación. | | | | | |
| ... las diferencias y semejanzas entre las costumbres españolas y portuguesas. | | | | | |
| ... la importancia de la alimentación para una vida saludable. | | | | | |

37- En el futuro, creo que estas clases me ayudarán a...

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| ... comprender mejor a los españoles. | | | | | |
| ... conocer mejor España. | | | | | |
| ... integrarme mejor cuando visite España. | | | | | |
| ... integrar mejor a un español que visite Portugal. | | | | | |
| ... reflexionar sobre mis hábitos alimenticios. | | | | | |
| ... seguir una alimentación más saludable. | | | | | |

¡Gracias por haber participado!

Rita C. y Zd: ¡Buenos días!

Inés: ¡Buenos días, chicos!

¡Sean bien venidos!

¿Puedo ayudar en alguna cosa?

Zd: Bien, hoy es la último día que mi amiga Rita Cunha está en España, tiene que volver a Portugal mañana.

Rita C.: Sí...

Zd: Por eso, me gustaría hacer un cocido madrileño para ella, en forma de despedida.

Rita C.: Pero, yo creo que sería mejor hacer un cocido a Portuguesa.

Inés: ¿Porque no hacen los 2 platos juntos? Es una buena idea...

Rita C.: ¡Sí, es una buena idea!

Zd: No creo que sea la mejor idea, estamos en España por eso, deberíamos hacer un cocido madrileño y cuando yo viaje para Portugal hacemos el cocido a Portuguesa.

Rita C.: No seas así, esta idea es mejor que la otra.

Inés: yo también creo que es la mejor idea, así cada uno pondría un poco de los ingredientes de cada cultura de vosotros y era un plato diferente...

Zd: Está bien, ahora tenemos que ver los ingredientes de nuestro cocido.

Inés: Sí, para el cocido madrileño tengo todo para el cocido a Portuguesa, no lo sé.

Rita C.: yo sé cuáles son los ingredientes de la cocido a Portuguesa. Entonces necesito.

Inés: yo voy tomando nota.

Rita C.: 300 gramos de set cerdo, 250 gramos de chourizo.

Zd: Para combinar bien con los ingredientes portugueses, podemos poner: 300 gramos de garbanzos, 250 gramos de repollo, 250 gramos de pollo y 2 patatas medianas.

Inés: ¡Voy a cojer!

¡Aquí está!

¡34€, por favor!

Zd: yo pago.

Rita C.: ¡Está bien pero cuando viajes para Portugal, soy yo que pago!

Inés: ¿Cómo vas a pagar?

Zd: En tu jeta.

Inés: Muchas gracias. Hasta la vista, chicos! y que tenhais un bueno cocido!

Rita C. y Zd: ¡Gracias, hasta la vista!

TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO 1

D – Buenos días.

R – Buenos días.

I - ¡Buenos días, chicos! ¡Sean bienvenidos! ¿Puedo ayudar en alguna cosa?

D – Bien, hoy es el último día de mi amiga aquí en España y porque tiene que viajar para Portugal mañana.

R- Sí

D – Por eso me gustaría hacer un cocido madrileño para ella, en forma de despedida.

R – Pero yo creo que sea mejor hacemos cocido “à portuguesa”.

I - ¿Y por qué no hacemos dos platos juntos? ¡Es una buena idea!

R – Sí, es una buena idea.

D – No, no creo. Como estamos en España deberíamos hacer un cocido español, el cocido madrileño y cuando yo viajar para Portugal, ahí hacemos el cocido portugués.

R – No seas así. Esa idea es mejor que la otra... es mejor que la otra.

I – Yo también creo que es la mejor idea. Así cada uno pondrá los ingredientes de cada cultura y es un plato diferente.

D- Está bien. Ahora tenemos que ver los ingredientes de nuestro cocido. [risas]

I – Para lo cocido madrileño, tengo todo. Para lo portugués, no lo sé.

R – Yo sé cuáles son los ingredientes para lo cocido “à portuguesa”:

300 gramos de cerdo

250 gramos de chorizo

D – para combinar bien con los ingredientes portugueses podemos poner

300 gramos de garbanzos

250 gramos de pollo

Duas patatas medianas

y 250 de repollo

I - voy coger.

[... pausa para coger los ingredientes...]

¡Aquí está! 54 €, por favor.

D- Yo pago.

R – Está bien, pero cuando viajas para Portugal, soy yo que pago

I - ¿Cómo van a pagar?

D- En tarjeta.

I – Código, por favor. Gracias, hasta la vista y que tengáis un buen cocido.

R y D – gracias y hasta la vista.

TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO 2

M - ¡Hola, chicas! ¿Qué están haciendo?

F – Estamos preparando una paella a valenciana.

M – Es igual al arroz a valenciana de mi abuela.

D – No, es muy diferente.

M – No, no. Es igual. Todo. Prácticamente.

F - ¿Cuáles son los ingredientes que lleva la... el arroz a valenciana de tu abuela?

M- Ya dice que es todo que tiene... todo que tiene la paella a valenciana.

F- ¿Tiene , por ejemplo?

M- Pollo, arroz, azafrán, azeite... aceite y agua. ¡Ahora no sé más!

D – Pues, es verdade. Tiene muitos.... Muchas cosas iguales.

F- Pero debe tener algunas diferencias. ¿Qué tipo de carnes lleva el arroz a valenciana de tu abuela?

M – Pollo y *salsichas* y algunas partes de cerdo.

D- En la paella a valenciana no lleva cerdo, solo lleva pollo y conejo.

M- La ... en la arroz a la valenciana también lleva marisco como calamares, gambas...

F- Hum... nuestra paella no lleva marisco, pero prueba aquí, M...

M - ¡Está muy rico! Realmente es un poco diferente, pero es muy, es muy bueno.

D – Bueno, entonces vamos a “almoçar” que estoy con mucha hambre.

F – Mañana el menú del día será arroz a valenciana como tu abuela hace. A ver si a los comensales le gusta.

M- ¡Hecho! ¡Hecho!

Diálogo: Elisa, Leticia e Simão

Ir de tapas.

Simão: Para conocer un poco más la gastronomía española vamos de tapas.

Leticia: ¿Ir de tapas?

Simão: Sí, ir de tapas.
Ir de tapas es salir para picar algo...
Vamos entrar aquí.

Leticia: Perdóname, no entio en este lugar, está tan...
lisa, vamos hasta allí que está mucha más
limpio.

Simão: Los establecimientos más sucios son los mejores.

Leticia: ¿Los mejores? , vamos a ver

Elisa: ¡ Buenos días!
¿Quieres algo de tapa? Puedo sugerir muchas,
aquí hay una gran variedad de tapas.
¿Quieres alguna en especial?

Simão: ¿Puede traer algunas variedades de tapas para
mi amiga conocer?

Elisa: Sí, espere un poco
(tempo)
Aquí están: Croquetas, bravas, pinchos de tortilla
pinchitos de fiambre, tapas de andros...

Leticia: Para empezar voy a picar un pincho de tortilla

Leticia: ¡ La tortilla está muy buena!
¿Cuáles son los ingredientes de la tortilla?

Elisa: La tortilla lleva huevos, cebolla, aceite de oliva,
pimiento negro molida y Sal.

Simão: ¿ Que tal las tapas? ¿ Has gustado?

Leticia: Las tapas son muy buenas, pero ese picar está
muy sucio y no es muy agradable

Elisa: En España, es común en los buenos establecimientos
de tapas, son los más sucios pero son los en que se
come mejor y sirven las mejores tapas,
y, los españoles no son muy limpios.

Simão: ¡ Muchas gracias! ¡ Adios!

TRANSCRIPCIÓN DO DIÁLOGO 3

S- Para conocer un poco más la gastronomía española, vamos de tapas.

L - ¿Ir de tapas? – Sí, de tapas. Ir de tapas es salir para picar algo. ¿Vamos a entrar aquí?

L – Perdón, no entro en este lugar. Está muy sucio

S – Pero los establecimientos más sucios son los mejores.

L - ¿Los mejores?

S – Sí, por supuesto.

L – Sí, vamos a ver.

E - ¡Buenos días! ¿Quieren algo de tapa? Puedo sugerir muchas. Aquí hay una gran variedad de tapas. ¿Queréis alguna especial?

S - ¿Puede traer algunas variedades de tapas para mi amiga conocer, por favor?

E – Sí, por favor. Esperen un poco.

[pausa]

Aquí están las tapas: croquetas, bravas, pinchos de tortilla, pinchitos de fiambre, tapas de anchoas...

L – Para empezar vou a probar un poco.

E – ¿Y qué tal la tortilla?

L – Está muy buena. ¿Cuáles son los ingredientes?

E – La tortilla lleva huevos, cebolla, aceite de oliva, pimenta negra molida y sal.

S - ¿Qué tal las tapas? ¿Has gustado?

L – Las tapas son muy buenas, pero este lugar es muy sucio y no es agradable.

E – En España es muy común los buenos establecimientos de tapas son los más sucios, pero son los que se come mejor y sirven las mejores tapas.

L – Los españoles no son muy limpios.

S – Muchas gracias. ¿Puede traerme la conta...la cuenta?

E – Aquí está. Son veinte euros.

[pausa]

E- Muchas gracias.

S – Adios.

Melly - ¡Ay! ¡Tiene hambre!

Dita - Mira, este restaurante es bueno, ¡vamos a entrar!

Las turistas en el restaurante.

Melly y Dita - ¡Buenos días!

João - Buenos días, lo siento, pero solo abrimos por las dos y media.

Dita (habla en portugués) - ¿Estes abrem para o lanche!

Melly - Es que en Portugal almorzamos por el mediodía.

João - Es una pena, pero solo será posible comer dentro de dos horas. Se os agradecer, podrán aguardar aquí.

Dita - Entonces, ¿puede traerme el menú, por favor?

João - Sí, mientras esperan, ¿os apetece tomar algo?

Melly - Nos traiga pan con mantquilla, por favor.

João - ¿y para beber? ¿os apetece algo?

Dita - El vino de la casa, por favor.

Las turistas aguardan que el restaurante abra.

João - Aquí está el menú y la bebida.

Dita - (Después de leer el menú) - No hay nada que me guste...

Melly - ¿Qué nos sugiere?

João - Como primer plato, os sugiero la Olla mixta. Para segundo plato, el pollo asado con patatas es muy ~~saboroso~~ sabroso.

Dita - No me gusta. Yo prefería algo con jamón.

Melly - Yo quiero algo distinto de mi compañera. Me agradan las sugerencias de la casa.

João - ¡Muy bien! Unos minutos, por favor.

El camarero llega con los platos.

yoão - Aquí están sus platos. ¡Buen apetite!
Kelly - gracias.

Las turistas terminan
la refección.

yoão - ¿Está todo bien?

Kelly - ¡Sí! Nosotras deseáramos el postre, ¿qué
nos recomienda?

yoão - Tenemos helado, tarta de chocolate y
matillas.

Kelly - La tarta de chocolate me parece bien.

Dita - Para mí también.

yoão - ¿Quieren algo más?

Kelly - Sí, el café y la cuenta!

yoão - Muy Muy bien.

El camarero entrega los
pedidos.

yoão - Aquí está. ¿Cómo van a pagar?

Dita - ¡"Ovrra", es muy muy caro!

Kelly - Es por mi cuenta.

Dita - ¡Ah! ¡Ah! ¡gracias muy amor!

Las turistas se levantan, terminan
el postre y se van a pagar.

TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO 4

N – ¡Ay! ¡Qué hambre!

R – Mira, este restaurante es bueno, ¡vamos a entrar!

N – Sí.

[Entran. Pausa. Se miran y miran el camarero]

N - ¡Buenos días!

R - ¡Buenos días!

J - Buenos días. Yo lo siento, pero solo abrimos por las dos y media.

R (en portugués) - Estes abrem para o lanche!

N – ¡R...! ¡Perdone! Es que en Portugal almoçamos por el mediodía.

J - Yo comprendo, pero solo será posible comer dentro de dos horas. Si os agrada, podréis esperar aquí.

R - Entonces, ¿puede traer el menú, por favor?

J - Sí, y ¿os apetece tomar algo?

N – Sí, puede traer pan con mantequilla, por favor.

J – Muy bien. ¿Y para beber?

R - El vino de la casa.

J – Muy bien.

[pausa]

J – Pan con mantequilla [sirve el vino].

R – Gracias.

N – Gracias

J- Cuando el restaurante abrir, dentro de alguns momentos los traemos el menú.

[...]

J - Aquí está el menú.

R [Después de leer el menú] - No hay nada que me guste...

N – A mí tampoco. ¿Qué nos sugiere?

J – Bien. Los mejores platos... el mejor primer plato que tenemos es la paella mixta, que es muy sabrosa. El segundo plato tenemos pollo asado con patatas que también es muy sabroso.

R - No me gusta. Yo prefiero algo con jamón...

J - Con jamón... Tenemos verduras salteadas con jamón.

R – Sí, y para segundo plato me gustaría comer huevos fritos con chorizo.

J – Muy bien.

N- Yo quiero algo distinto de mi compañera. Me agrada sus sugerencias, las sugerencias de la casa.

J - ¡Muy bien! Un momento.

[pone los cubiertos]

J -Aquí está el primer plato. Cuando habéis terminado, me llamen para traeros ... para os traer el segundo.

[...]

N- Por favor...

[...]

J- ¿Todo bien con la comida? ¿Puedo servirvos lo próximo?

N – Sí.

J – Muy bien. Si necesitan de algo, me llamen.

R – Por favor...

J - ¿Está todo bien?

N - Nosotras deseáramos el postre, ¿Qué nos recomienda?

J – Bien, como postre hoy tenemos helado, tarte de chocolate y natillas.

R - ¿Tarte de chocolate?

N – Sí, era la tarte de chocolate, por favor.

J – Muy bien ¿Algo más?

N - El café y la cuenta, por favor.

J - Muy bien.

[...]

J – Tarte de chocolate... y sus cafés. ¿Puedo traeros la conta?

N – Sí, sí.

[...]

J - Aquí está la cuenta. ¿Cómo van a pagar?

R - ¡"Porra", es muy caro!

N - ¡R..! Es por mi cuenta.

R – ¡Gracias!

N – Tarjeta, por favor.

J – Muchas gracias.

N y R- Gracias.

Miguel - ¡ Buenos días ! Son bienvenidos a nuestro restaurante.
¿ ya han elegido ?

Adri - Sí para mí puede ser el menú del día.

Bette - Para mí también, pero quiero también sopa de marisco.

Miguel - ¿ y para beber ?

Bette - yo quiero un refresco de naranja.

Adri - para mí puede ser una caña

Miguel - Un momento por favor, voy ya a ocuparme de
vuestro pedido.

(...)

Miguel - ¡ Aquí está ! ¡ Bon appetite !

Bette - ¡ Este pollo no está fresco ! ¡ Esta un poco distinto del
costumbre !

Adri - y esta salado. No está bueno

Miguel - Lo siento. yo puedo cambiar los platos

Bette - no quiero, ahora como así

Adri - yo también, pero me vuelvo a este restaurante.
Es un desastre.

(...)

Bette - ¿ Puede traer la cuenta ?

Miguel - Sí, pero ¿ cómo van a pagar ?

Adri - Vamos pagar en efectivo

Miguel - Un momento por favor, son 31€

Bette - ~~Dejarlo~~ ^{Perdón} pero la calidad de la comida es pésima, yo
so mucho dinero.

Adri - ¿ No se ha equivocado en la cuenta ?

Miguel - Dejarme ver. Sí, perdón. Solo son 24€

Bette - Aquí tiene, yo pago la cuenta toda.

Miguel - Gracias.

Bette - Gracias.

Adri - Adios

TRANSCRIPCIÓN DO DIÁLOGO 5

M - ¡Buenos días! Sean bienvenidos a nuestro restaurante.

B y A – Buenos días.

M - ¿Ya han a elegir?

A – Sí, para mí puede ser el menú del día.

B – Para mí también, pero quiero, quiero también una sopa de marisco.

M - ¿Y para beber?

B – Para mí un refresco de naranja.

M – Un momento, voy a ocuparme de vuestro pedido.

[...]

M - ¡Aquí está! ¡Buen apetito!

B – Por favor...

Este pollo no está fresco. Creo que está un poco distinto del costumbre.

A – ¡Y está salado! No está bueno.

M - ¡Lo siento! Posso ... puedo la cambiar los platos.

B - ¡No quiero! Ahora como así...

A – Yo también. Pero no me vuelvo a este restaurante. Es un desastre.

B – Estoy de acuerdo.

[...]

¿Puede traer la cuenta?

M – Sí, pero, ¿cómo van pagar?

A – vamos pagar en efectivo.

M – Sí, un momento. Son treinta y oto euros.

B – Perdón, pero la calidad de la comida es pésima, creo que iso es mucho dinero

A - ¿No se ha cambiado en la cuenta?

M – Déjenme ver... Sí, perdone. Sólo son vintycuatro euros.

B – Aquí tiene, yo pago la cuenta toda.

M – Gracias.

A – Adiós.

Sandrina - Joven que tiene colesterol (A)

Sara - Joven que está muy gordita (B)

Rui - nutricionista (C)

A, B - Hola, señor doctor

C - Hola jóvenes. ¿Qué se pasa?

A - Bien, yo y mi hermana estamos comiendo mucho.

B - Sí, yo estoy muy gordita. Quiero perder peso.

A - Y yo quiero ver si estoy bien o si tengo mucho colesterol.

C - Hummm. ¿Como vasotros se llaman?

B - Sara

A - Sandrina

C - Muy bien. Sandrina, voy a calcular tu colesterol a ver si está alto. Quanto a ti, Sara, voy a pedirte que te pongas sobre la báscula.
(...)

C - ¡Sara! tu peso es de 87 Kilos. Es mucho.

B - Tanto

A - y mi colesterol sr. nutricionista?

C - Bien, lo siento, pero, tienen las duas que hacer una dieta.

B - ¿Lo que nos recomienda?

A - ¿Es preciso tomar nota?

C - Sí. Voy a vos entregar la dieta definitiva.

A - ¿y o que temos que hacer?

C - Tienen que comer proteínas con verduras, frutas acidas, leche con verduras.

B - ¿y as alguna cosa que no lo podemos comer?

C - Sí, claro, dulces, carnes, pero en esta hoja tienen todas las indicaciones.

A - Está bien, Obrigado

C - Hasta la proxima cita.

B - Adios sr. doctor.

TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO 6

R – Hola.

S1 y S2 – Hola, señor doctor.

R – Hola, jóvenes. ¿Qué pasa?

S1 – Bien, yo y mi hermana estamos comiendo mucho.

S2 – Sí, yo estoy un poquito gorda. Quiero perder peso.

S1- Yo era para ver si estoy bien o si tengo colesterol.

R - ¿Cómo se llaman?

S2 – Yo soy S2.

S1 – S1.

R – Muy bien, S1, voy a calcular tu colesterol para ver si está muy alto y cuánto a ti, S2, voy pedirte que te pongas sobre la bás... la báscula, la báscula.

R – ¡S1! ¡Ochenta y siete quilos! ¡Es mucho!

S1 - ¡ ¿Tanto?! No creo...

S2 – ¿Y mi colesterol, señor nutricionista?

R – Bien, lo siento, pero tienen que hacer las dos una dieta.

S2 - ¿Lo que nos recomienda?

S1 - ¿Es preciso tomar nota?

R – Sí, voy a os entregar una dieta.

S1 – ¿Qué temos que hacer?

R – Tienen que comer protaínas, verduras y mucho leche.

S2 - ¿Y ha algunas cosas que no ... no podemos comer?

R – Sí, por supuesto, como dulces, carnes, eso...

S1 – Está bien. ¡Gracias!

R - ¡Hasta la próxima!

S2 - ¡Hasta la próxima!

INVENTARIAÇÃO DO LÉXICO FUNDAMENTAL A PARTIR DOS TEXTOS ESCRITOS PELOS ALUNOS

| DIÁLOGO 1 | | | |
|---|---|-------------------|---|
| Léxico fundamental | | | |
| Léxico disponível | | Léxico básico | |
| Palavras isoladas | Expressões fixas | Palavras isoladas | Expressões fixas |
| Cocido (8x) Plato (2x) Ingredientes (4x) Gramos (5x) Cerdo *Chouriço Garbanzos Repollo Pollo Patatas | ¿Puedo ayudar en alguna cosa? Cocido madrileño Tomar nota Yo pago ¿Cómo vas a pagar? *En tarjeta *Que tenhais un bueno cocido | Gracias | Buenos días (2x) Sean bienvenidos Es una buena idea Por favor Muchas gracias Hasta la vista (2x) |

| DIÁLOGO 2 | | | |
|---|--|-----------------------------------|--|
| Léxico fundamental | | | |
| Léxico disponível | | Léxico básico | |
| Palavras isoladas | Expressões fixas | Palavras isoladas | Expressões fixas |
| Paella (4x) Arroz (5x) Pollo (3x) Azafrán Agua Aceite Ingredientes (2x) Carne Salchichas Cerdo (2x) Conejo Marisco (2x) Calamares Gambas | ¿Qué están haciendo? Paella (a la) valenciana (2x) ¿Cuáles son los ingredientes? ¡Prueba esto! Está muy rico *Estoy con mucha hambre Menú del día *Es bueno A ver si a los comensales le gusta | ¡Hola! (2x) ¡Bueno! ¡Hecho! | Es verdad Es un poco distinto Es igual Es muy diferente |

| DIÁLOGO 3 | | | |
|--|--|-------------------|--|
| Léxico fundamental | | | |
| Léxico disponível | | Léxico básico | |
| Palavras isoladas | Expressões fixas | Palavras isoladas | Expressões fixas |
| Gastronomía Tapas (10x) Establecimientos (2x) Tapa Croquetas Bravas Pinchos (2x) Tortilla (4x) Pinchitos Fiambre Anchoas | Vamos de tapas Ir de tapas (3x) Picar algo ¿Quieren algo de tapa? Puedo sugerir Hay una gran variedad de tapas ¿Queréis alguna en especial? Voy a picar Está muy buena | Adiós | ¡Buenos días! Aquí están... Muchas gracias |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Ingredientes Huevos Cebolla Aceite *Pimenta Sal | Pinchitos de Pinchos de ¿Cuáles son los ingredientes de...? X lleva Y y W Aceite de oliva *pimenta negra molida ¿Qué tal las tapas? Las tapas *son muy buenas | | |
|--|--|--|--|

DIALOGO 4

Léxico fundamental

| Léxico disponível | | Léxico básico | |
|---|---|----------------------|---|
| Palavras isoladas | Expressões fixas | Palavras isoladas | Expressões fixas |
| Restaurante Almorzamos Pan Mantequilla Menú (2x) Vino Bebida Paella Pollo Asado Patatas Jamón (3x) Verduras Salteadas Huevos Fritos Chorizo Postre Helado Tarta (2x) Chocolate (2x) Natillas Café Cuenta | ¿Qué hambre! Abrimos por las ... Comer dentro de X horas ¿Puede traernos el menú? ¿Os apetece tomar algo? ¿Y para beber? Vino de la casa Aquí está el menú ¿Qué nos sugiere? Como primer plato, os sugiero... Paella mixta Verduras salteadas *Para segundo plato Pollo asado Huevos fritos Muy sabroso Me agradan las sugerencias de la casa ¿Qué nos recomienda? Tarta de chocolate (2x) ¿Quieren algo más? ¿Cómo van a pagar? Es muy caro Es por mi cuenta | Mira Gracias (2x) | ¡Buenos días! (2x) Lo siento Es una pena Por favor (3x) No hay nada No me gusta ¡Muy bien! Aquí está |

DIALOGO 5

Léxico fundamental

| Léxico disponível | | Léxico básico | |
|---|--|---|--|
| Palavras isoladas | Expressões fixas | Palavras isoladas | Expressões fixas |
| Restaurante (2x) Menú Sopa Marisco Refresco Naranja Caña Pedido Pollo Fresco | ¿Ya han elegido? Menú del día Sopa de marisco ¿Y para beber? Refresco de naranja Voy a ocuparme de vuestro pedido Aquí está *Bon appetite No está fresco | Bienvenidos *Perdon (2x) Gracias (2x) *Adios | ¡Buenos días! Un momento, por favor (2x) Aquí está Está un poco distinto Lo siento Aquí tiene |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Salado Platos Cuenta (4x) *Calidade Comida | Está salado No está bueno ¿Puede traer la cuenta? ¿Cómo van a pagar? En efectivo La *calidade de la comida es pésima ¿No se ha equivocado en la cuenta? Aquí tiene Yo pago | | |
|--|--|--|--|

DÍALOGO 6

Léxico fundamental

| Léxico disponível | | Léxico básico | |
|--|---|--------------------------|-----------------------------------|
| Palavras isoladas | Expressões fixas | Palavras isoladas | Expressões fixas |
| *Dotor Comiendo Peso (2x) Colesterol (3x) Báscula Kilos Nutricionista Dieta (2x) Comer (2x) Proteínas Verduras (2x) Frutas Leche Dulces Carnes | ¿*Que se passa? Estoy muy gordita Quiero perder peso Que te pongas sobre la bás- cula Hacer una dieta ¿Qué nos recomienda? Tomar nota Hasta la próxima cita | ¡Hola! *Bien Adiós | Muy bien Es mucho Lo siento |

INVENTARIAÇÃO DO LÉXICO FUNDAMENTAL A PARTIR DAS TRANSCRIÇÕES DOS DIÁLOGOS APRESENTADOS PELOS ALUNOS

| DIÁLOGO 1 | | | |
|---|--|----------------------|---|
| Léxico fundamental | | | |
| Léxico disponível | | Léxico básico | |
| Palavras isoladas | Expressões fixas | Palavras isoladas | Expressões fixas |
| Cocido (x) Plato Ingredientes (4x) Gramos (4x) Cerdo Chorizo Garbanzos Repollo Pollo Patatas | ¿Puedo ayudar en alguna cosa? Cocido madrileño (3x) Yo pago ¿Cómo van a pagar? *En tarjeta Qué tengáis un buen cocido | Gracias (2x) Bien | Buenos días (3x) Sean bienvenidos Es una buena idea *Está bien (2x) Por favor Muchas gracias Hasta la vista (2x) Aquí está |

| DIÁLOGO 2 | | | |
|--|--|-----------------------------------|---|
| Léxico fundamental | | | |
| Léxico disponível | | Léxico básico | |
| Palavras isoladas | Expressões fixas | Palavras isoladas | Expressões fixas |
| Paella (3x) Arroz (6x) Pollo (3x) Azafrán Agua Aceite Ingredientes Carne *Salsichas Cerdo (2x) Conejo Marisco (2x) Calamares Gambas | ¿Qué están haciendo? *Paella a valenciana (3x) ¿Qué tipo de carnes lleva el arroz a valenciana? ¡Prueba aquí! Está muy rico *Estoy con mucha hambre Menú del día *Es muy bueno A ver si a los comensales le gusta. | ¡Hola! ¡Bueno! ¡Hecho! (2x) | Es verdad Es igual Es muy diferente Es un poco diferente |

| DIÁLOGO 3 | | | |
|---|--|-------------------|--|
| Léxico fundamental | | | |
| Léxico disponível | | Léxico básico | |
| Palavras isoladas | Expressões fixas | Palavras isoladas | Expressões fixas |
| Gastronomía Tapas (10x) Establecimientos (2x) Tapa Croquetas Bravas Pinchos Tortilla (3x) Pinchitos Fiambre Anchoas | Vamos de tapas Ir de tapas (2x) Picar algo ¿Quieren algo de tapa? Puedo sugerir Hay una gran variedad de tapas ¿Queréis alguna en especial? Voy a probar ¿y qué tal la tortilla? | Adiós *Perdón | ¡Buenos días! Aquí está(n)... (2x) Muchas gracias Por supuesto Por favor |

| | | | |
|--|---|--|--|
| Ingredientes Huevos Cebolla Aceite *Pimenta Sal | Está muy buena Pinchitos de Pinchos de ¿Cuáles son los ingredientes de...? X lleva Y y W Aceite de oliva *pimenta negra molida ¿Qué tal las tapas? Las tapas *son muy buenas ¿Puede traerme la cuenta? | | |
|--|---|--|--|

DIALOGO 4

Léxico fundamental

| Léxico disponível | | Léxico básico | |
|--|---|---------------------------------|--|
| Palavras isoladas | Expressões fixas | Palavras isoladas | Expressões fixas |
| Restaurante (2x) Pan(2x) Mantequilla(2x) Menú (3x) Vino Paella Pollo Asado Patatas Jamón (3x) Verduras Salteadas Huevos Fritos Chorizo Postre Helado Tarta (2x) Chocolate (2x) Natillas Café Cuenta | ¿Qué hambre! Abrimos por las Comer dentro de X horas ¿Puede traer el menú? ¿Os apetece tomar algo? ¿Y para beber? Vino de la casa Aquí está el menú ¿Qué nos sugiere? primer plato Paella mixta Verduras salteadas Segundo plato Pollo asado Huevos fritos Muy sabroso (2x) *Me agrada las sugerencias de la casa ¿Qué nos *recomenda? *Tarte de chocolate (4x) ¿Algo más? ¿Cómo van a pagar? Es muy caro Es por mi cuenta | Mira Gracias (4x) Perdone | ¡Buenos días! (3x) Lo siento Por favor (6x) No hay nada No me gusta ¡Muy bien! (6x) Un momento Muchas gracias |

DIALOGO 5

Léxico fundamental

| Léxico disponível | | Léxico básico | |
|---|--|--|--|
| Palavras isoladas | Expressões fixas | Palavras isoladas | Expressões fixas |
| Restaurante (2x) Menú Sopa Marisco Refresco Naranja Pedido Pollo Fresco Salado Platos | ¿Ya han *a elegir? Menú del día Sopa de marisco ¿Y para beber? Refresco de naranja Voy a ocuparme de vuestro pedido Aquí está Buen apetito No está fresco Está salado | *Perdon Perdone Gracias Adiós | ¡Buenos días! Sean bienvenidos Un momento (2x) por favor Aquí está Está un poco distinto Lo siento Aquí tiene Estoy de acuerdo |

| | | | |
|-----------------------|---|--|--|
| Cuenta (3x) Comida | No está bueno ¿Puede traer la cuenta? ¿Cómo van a pagar? En efectivo ¿No se ha *cambiado en la cuenta? Aquí tiene Yo pago | | |
|-----------------------|---|--|--|

DIALOGO 6

Léxico fundamental

| Léxico disponible | | Léxico básico | |
|--|---|---|--|
| Palavras isoladas | Expressões fixas | Palavras isoladas | Expressões fixas |
| *Dotor Comiendo Peso (2x) Colesterol (3x) Báscula Kilos Nutricionista Dieta (2x) Comer (2x) Proteínas Verduras (2x) Leche Dulces Carnes | ¿Qué pasa? Estoy un poquito gorda Quiero perder peso Que te pongas sobre la báscula Hacer una dieta ¿*Lo que nos recomienda? Tomar nota | ¡Hola! (4x) *Bien (2x) Adiós Gracias | Muy bien Es mucho Lo siento Por supuesto Hasta la próxima (2x) |