



Contributos da Receita Culinária para a Didáctica do Português Língua Estrangeira

Biram Djiguène Dieng

Porto
Setembro, 2009

Relatório Final de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira sob a orientação da Professora Doutora Fátima Silva.

RESUMO

O objectivo principal deste trabalho é indagar sobre o potencial da Receita Culinária em termos didácticos com visto a comprovar a pertinência do seu aproveitamento na aula de PLE. Deste modo, o estudo propõe-se, num primeiro momento, definir alguns conceitos basilares no tratamento de Receita Culinária. Nesta definição, sustentada pelas teorias linguísticas de Werlich (apud Lamas, 2009), Adam, Bakhtine e Marcuschi, procurou-se, não só identificar melhor a RC, tentando enquadrá-la na tipologia textual mas também compreendê-la através da sua genericidade e intergenericidade. Com efeito, a RC é considerada por Werlich como um texto instrucional, um texto injuntivo por Marcuschi, e Adam, apesar de a ter considerado antes como tal, acabou por situá-la entre os textos descritivos. Para nós, o género RC actualiza a sequência (segundo a teoria da sequencialização de Adam) tipológica injuntivo-instrucional que permite a abordagem de elementos linguísticos. No que respeita ao seu carácter genérico, reconhece-se através das características essenciais do género do discurso que são, segundo Bakhtine, o conteúdo temático, o estilo de língua e a construção composicional e insere-se nos géneros primários. Para além de concordar com Bakhtine mas usando uma terminologia diferente, Marcuschi acrescenta outras características ao género de texto alusivas à sua maleabilidade, dinamismo e plasticidade. Estas características vão contribuir para o desenvolvimento da capacidade da RC de ser fixada em vários suportes, e de se misturar com outros géneros, enriquecendo o seu potencial cuja identificação corresponde ao segundo momento do estudo. Este potencial relacionado com os ingredientes didácticos por ela encerrados é reforçado pelas competências comunicativas cuja revisitação foi essencialmente apoiada no QECRI, possibilitando a demonstração posterior das suas capacidades e remetendo-nos directamente para o terceiro e último momento do trabalho. Procurou-se, então comprovar as suas potencialidades didácticas a partir da realização e projecto de realização de actividades baseadas no *corpus* seleccionado ao longo do trabalho de investigação e em função da representatividade de Portugal e das suas diferentes regiões. A activação destas competências comunicativas e interculturais nos aprendentes é imprescindível para o ensino-aprendizagem do PLE e é a sua contemplação pela RC que fundamenta a pertinência do seu aproveitamento didáctico.

AGRADECIMENTOS

- Ao TODO PODEROSO, pela graça de viver esta experiência inesquecível, com perseverança e dedicação;
- Ao Instituto Camões pela bolsa concedida em 2006/2007 para o CEEPLE;
- Ao Ministério da Educação Nacional do Senegal por me ter possibilitado esta formação;
- À FLUP e ao DEPER por me terem dado a oportunidade de realizar este projecto;
- A todos os professores do CEEPLE 2006/2007 e do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, pela sabedoria com a qual ministram estes Cursos;
- À minha orientadora, Professora Doutora Fátima Silva, pelo empenhamento, pela permanente disponibilidade, tanto para orientar o meu trabalho como para ouvir os meus desabafos, pelo rigor e pela pertinência das sugestões e, acima de tudo, pela amizade;
- Às Professoras Doutoras Oliveira Figueiredo e Rosa Bizarro pelo apoio e incentivo;
- Ao Professor Doutor João Veloso pelo apoio;
- A todos os professores do Departamento das Línguas Românicas da Faculdade de Letras da UCAD, da FASTEF e do LPA de Dakar;
- Ao Professor Doutor Ameth Kébé, pela disponibilidade para a orientação e incentivo inicial;
- À Professora Doutora Johanna Bassène, por me ter transmitido o interesse pela abordagem didáctica da RC na aula de PLE;
- A todos os colegas do CEEPLE e do MPLE, Nina Amaral, Ângela Carvalho, Paula Fernandes, Maria Oliveira, Lizette Triviños, Sandra Varandas, entre outros não nomeados, pela colaboração nos trabalhos;
- À minha família adoptiva de Portugal, Buur Nuno e Mamã Fernanda;
- À minha família adoptiva de Espanha, Xoaquim e Carmen e a família de Maribel;
- À Família Domínguez, pelo seu apoio financeiro;
- À minha família, amigos e colegas do Senegal, por me alentarem, desde o país;
- Ao meu irmão, Mamadou Dieng, por ter desempenhado, ao mesmo tempo, o papel de mãe e pai;
- Ao meu marido Chérif pelo apoio, carinho, compreensão e paciência;
- Enfim, a todos aqueles que contribuíram, directa ou indirectamente, para a realização deste trabalho, deixo aqui o meu agradecimento sincero.

SIGLAS UTILIZADAS

AC	Abordagem Comunicativa
BD	Banda Desenhada
CC	Competência Comunicativa
CE	Conselho da Europa
DEPLE	Didáctica do Português Língua Estrangeira
DLE	Didáctica da Língua(s) Estrangeira(s)
ENS	Escola Normal Superior
FASTEF	Faculdade das Ciências e Tecnologias da Educação e da Formação
LE(s)	Língua Estrangeira(s)
LPA	Liceu de Parcelles Assainies
LT	Linguística Textual
MA	Metodologia Activa
MD	Metodologia Directa
MT	Metodologia Tradicional
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
PA	Perspectiva Accional
PLE	Português Língua Estrangeira
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas
RC	Receita Culinária
TPC	Trabalho Para Casa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE

0. Introdução	1
1. Alguns princípios teóricos para o tratamento da Receita Culinária	9
1.1. Tipos e Géneros textuais/Discursivos	11
1.1.1. Texto, Discurso e Domínio Discursivo	11
1.1.2. O Conceito de Protótipos Textuais	14
1.1.3 O Conceito de Género	21
1.2. Receita Culinária e Didáctica do PLE	24
1.2.1. Propriedades Linguístico-Discursivas e Socioculturais da Receita Culinária	24
1.2.2. A Receita Culinária na Didáctica do PLE	28
2. Potencialidades Didácticas da Receita Culinária	31
2.1. O Conceito de Competência	33
2.2. O Conceito de Competência Comunicativa	34
2.2.1. Competência Linguística	35
2.2.2. Competência Sociocultural	38
2.2.3. Competência Intercultural	41
2.2.4. Competência Pragmática	45
2.3. A Abordagem Comunicativa e a RC	47
2.4. A Abordagem Orientada para a Acção e a RC	49

3. Propostas Didácticas	51
3.1. Apresentação do <i>Corpus</i>	53
3.1.1. Os suportes	54
3.1.2. RCs que representam Portugal e as suas Diferentes Regiões	57
3.2. Propostas Experimentadas	58
3.2.1. Público-Alvo	59
3.2.2. Objectivos	59
3.2.3. Actividades	59
3.3. Outras Propostas.....	69
3.3.1. Contexto.....	70
3.3.2. Públicos-Alvo	70
3.3.3. Objectivos	71
3.3.4. Actividades	71
3.4. Síntese	92
 4. Conclusão	 95
 5. Referências Bibliográficas	 99
 Anexos	 105

0.

INTRODUÇÃO

A dimensão sociocultural do ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) tem sido sempre uma preocupação para os professores, apesar de ser abordada, geralmente, de uma maneira mais implícita do que explícita. Por outras palavras, não se lhe dedica a atenção merecida. A cultura ensinada desta forma é denominada cultura informativa¹ por Areizaga (2003:28), no sentido em que se limita a dar informações gerais sobre a história, geografia, instituições políticas e produções culturais de prestígio, etc. através de textos literários.

No entanto, com os avanços tecnológicos que possibilitaram ao homem moderno ter mais facilidades de contacto com outros países através de viagens turísticas e intercâmbios de carácter educativo e cultural, tornou-se urgente ultrapassar essa visão de ensinar a cultura. Estes factores, segundo Russel (1999), contribuíram para desenvolver a consciência de que ensinar, apenas, os aspectos linguísticos não era suficiente para dominar uma LE, evidenciando assim, com o enfoque comunicativo, a partir dos anos 70, e o actual *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, que os aspectos socioculturais constituem uma componente fundamental da competência comunicativa.

Desta forma, a Cultura com maiúscula, até aqui, privilegiada, começa a deixar um lugar muito importante à cultura com c minúsculo, que remete para a vida quotidiana, os valores e as crenças. Com efeito, esta cultura é revalorizada a nível mundial com a aprovação da Convenção para a *Salvaguarda do Património Cultural Imaterial* na 32ª sessão da Conferência Geral da UNESCO² em 2003.

1. Justificação do Objecto e Motivação para o Estudo

É neste contexto que nos parece relevante, enquanto professores conscientes da importância da reflexão e criatividade no nosso domínio de acção, analisar, nesta dissertação, o aproveitamento didáctico, na aula de Português Língua Estrangeira (PLE), de um documento autêntico que, à primeira vista, parece muito simples: a Receita Culinária (RC). Este género textual relaciona-se com a cultura acima referida, a do dia-a-dia, e não é destinado nem concebido especificamente para a aula de PLE. É, aliás, por esta razão que falamos em aproveitamento didáctico da receita culinária na aula de PLE.

A nossa motivação para a realização do presente estudo é justificada por três factores:

- o conhecimento da relevância da abordagem do género RC na aula de PLE decorrente da nossa experiência de docente no Ensino Secundário do Senegal e das nossas regências do primeiro semestre no âmbito do Estágio Pedagógico para a obtenção do Mestrado do Português, Língua Segunda / Língua Estrangeira no qual se enquadra este estudo;

² Com efeito, esta cultura é revalorizada a nível mundial com a aprovação da Convenção para a *Salvaguarda do Património Cultural Imaterial* na 32ª sessão da Conferência Geral da UNESCO em 2003. Para efeitos desta Convenção, considera-se património cultural imaterial as práticas, representações, expressões, conhecimentos e aptidões – bem como os instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, os grupos e, sendo o caso, os indivíduos reconheçam como fazendo parte integrante do seu património cultural.

O património cultural imaterial manifesta-se nos seguintes domínios:

- a) Tradições e expressões orais, incluindo a língua como vector do património cultural imaterial;
- b) Artes do espectáculo;
- c) Práticas sociais, rituais e eventos festivos;
- d) Conhecimentos e práticas relacionados com a natureza;
- e) Aptidões ligadas ao artesanato tradicional. (cf. <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00022>)

- o desejo de aprofundar este conhecimento, fundamentando o potencial didáctico da RC em termos linguísticos e socioculturais, competências essenciais para o ensino-aprendizagem do PLE, através de uma metodologia de investigação-acção;
- a vontade de despertar, nos nossos colegas do Senegal, o interesse pela abordagem do género Receita Culinária na aula de PLE, dando, assim, continuidade, em termos de reforço, ao caminho já trilhado pela professora/formadora Johanna Bassène da Escola Normal Superior (ENS) de Dacar, actual Faculdade das Ciências e Tecnologias da Educação e da Formação (FASTEF).

Assim sendo, indagar sobre a pertinência do aproveitamento didáctico da RC na aula de PLE parece-nos ser muito relevante tanto para o contexto no qual se enquadra o presente estudo como para o contexto senegalês. Além disso, o facto de haver poucas investigações sobre o assunto torna-o mais, esperamos, mais proveitoso.

2. Objectivos

O objectivo geral desta dissertação é dar a conhecer uma parte da cultura quotidiana portuguesa através do género RC, com o intuito de caracterizar a sua função histórico-social e proceder ao seu enquadramento numa tipologia de textos e de géneros, para salientar as suas potencialidades didácticas e fundamentar a pertinência do seu aproveitamento na aula de PLE.

Este objectivo subdivide-se em objectivos mais específicos, de entre os quais destacamos:

- Definir o protótipo textual e o género textual/discursivo nos quais se insere a RC;
- Caracterizar as propriedades da RC;
- Relacionar a RC com a Didáctica do Português Língua Estrangeira;
- Identificar as potencialidades didácticas da RC;
- Diversificar os suportes que fixam o género RC e que se pretendem levar para a sala de aula;
- Delimitar um *corpus* de receitas culinárias em função da representatividade das diferentes regiões de Portugal e dos suportes disponíveis;
- Apresentar propostas didácticas baseadas no referido *corpus*.

3. Hipóteses e perguntas de pesquisa

Enunciado o objecto de estudo e estabelecidos os objectivos para o seu desenvolvimento, apresentamos, em seguida, alguns princípios que orientam a nossa pesquisa:

- A RC é um género textual com vários suportes, que actualiza a injuntivo-instrucciona de forma dominante;
- A RC relaciona-se com a Didáctica do PLE;
- A RC é um instrumento com grande aproveitamento didáctico na aula de PLE;

As hipóteses acima formuladas motivaram as seguintes perguntas de pesquisa:

- O que é a RC? Qual o seu relacionamento com o DPLE?
- Que competências pode desenvolver o seu uso na aula de PLE? Quais são as suas potencialidades didácticas?
- Como evidenciar a pertinência do seu aproveitamento didáctico na aula de PLE?
- Que abordagens didácticas são mais produtivas no seu tratamento?

4. Organização do trabalho

A presente dissertação organiza-se em 5 capítulos, precedidos de uma lista de abreviaturas usadas ao longo do trabalho e da Introdução e seguidos dos Anexos.

O capítulo 1, Alguns Princípios Teóricos para o Tratamento da Receita Culinária, consta de duas secções principais, Tipos e Géneros Textuais/Discursivos e Receita Culinária e Didáctica do PLE, que constituem a fundamentação teórica das propostas didácticas a apresentar posteriormente.

O capítulo 2, Potencialidades Didácticas da Receita Culinária, apresenta o potencial da RC através da consideração do conceito de competência e, mais especificamente, de competência comunicativa, no âmbito do qual se consideram as competências com ela correlacionadas, tratando nas duas últimas a relação entre a operacionalização didáctica da RC e as abordagens comunicativa e orientada para a acção.

O capítulo 3, Propostas didácticas, compreende quatro subsecções, Apresentação do *corpus*, Propostas experimentadas, Outras propostas e Síntese.

O capítulo 4, Conclusão, apresenta as conclusões finais deste trabalho, procurando responder às perguntas e aos objectivos formulados na Introdução.

No capítulo 5, Referências Bibliográficas, são citados os autores que nos serviram de suporte científico, pedagógico e metodológico ao longo do trabalho.

Finalmente, apresentam-se os anexos.

1.

**ALGUNS PRINCÍPIOS TEÓRICOS PARA O TRATAMENTO
DA RECEITA CULINÁRIA**

Ao tratamento da produtividade da receita culinária no âmbito da Didáctica do PLE subjaz a caracterização dos principais conceitos operatórios que o sustentam. Esse é o objectivo central deste capítulo, que está organizado em duas secções. Na primeira, abordam-se as noções de texto, discurso e domínio discursivo, que são, não só relevantes para este estudo, mas estão também ligadas aos tipos e géneros textuais, cuja abordagem se fará, em seguida, com base em autores já evocados e outros convocados no domínio da análise linguística da RC. Na segunda secção, proceder-se-á a uma breve reflexão sobre a receita culinária e a sua abordagem no âmbito da Didáctica do Português Língua Estrangeira.

1.1. TIPOS E GÉNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

A proposta de uma tipologia textual e de géneros textuais/discursivos pressupõe previamente a definição do conceito de texto, de discurso e de domínio discursivo, tarefa que cumprimos na secção a seguir apresentada.

1.1.1. *TEXTO, DISCURSO E DOMÍNIO DISCURSIVO*

1.1.1.1. O conceito de texto

Assumimos, neste trabalho e na linha de Marcuschi (2003:3), que o texto é “um evento comunicativo em que aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos estão envolvidos de maneira central e integrada”.

Isto significa, como afirma Canvat (1999:83-84), que

Tout texte est le produit d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques. Le matériau linguistique n'est donc que l'une de ses composantes. L'autre est tout ce que lui apporte son énonciation et, d'une manière plus générale, son « contexte ». Un texte est notamment toujours produit dans le cadre d'un système de règles qui fonde l'unité d'un ensemble d'énoncés socio-historiquement circonscrit : les formations discursives. (...) Un texte est par conséquent, un objet complexe, ouvert et instable. Sa description ne saurait se réduire au seul système de la langue. Elle doit tenir compte de ses déterminations contextuelles, notamment sociales, idéologiques, historiques...

Entendendo a produção textual como uma actividade interaccional, Koch (2005:30) afirma:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma actividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interaccional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Jean-Michel Adam, por sua vez, e numa definição liminar de texto, acentua a vertente da dimensão linguística, ao definir que o texto é “avant tout, une unité composée de n séquences, (...). Ces (n) séquences peuvent être soit elliptiques, soit complètes” (1987: 57). A dimensão sequencial aqui referida foca a variedade de sequências que compõem, geralmente, um texto. O texto pode ser composto duma sequência ou de várias sequências tipológicas de mesma natureza ou de natureza diferente. É o que justifica, aliás, a complexidade e a heterogeneidade que o caracterizam. Contudo, esta definição completa-se, como já referimos, com a dimensão pragmática e interaccional, que é uma representação complementar da dimensão sequencial, dependendo de ambas a estrutura do texto.

O conceito de texto surge frequentemente associado à noção de discurso, seja para apontar a sua proximidade conceptual, seja para os dissociar. Embora assumamos que as fronteiras definitórias entre texto e discurso não são sempre bem definidas, é desejável equacionar as diferenças passíveis de serem observadas entre os dois conceitos.

1.1.1.2. O conceito de Discurso

O termo discurso é, frequentemente, associado ao uso da língua em actividades comunicativas diversas. Tal como observou Marcuschi (2003:3),

O discurso é o texto em seu funcionamento sócio-histórico; pode-se dizer que o discurso é muito mais o resultado de um ato de enunciação do que uma configuração

morfológica de encadeamentos de elementos lingüísticos, embora ele se dê na manifestação linguística.

Canvat (1999) reitera esta ideia, referindo que o discurso é como o texto em situação, produzido numa situação determinada (participantes, instituições, lugar, tempo).

Esta importância da situação é também focada por Adam (1990:23):

Un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps) ; ce dont rend bien compte le concept de «conduite langagière» comme mise en œuvre d'un type de discours dans une situation donnée.

De acordo com o acima exposto, pode reter-se que o uso da língua em situações bem determinadas é relevante na definição do discurso, entendido como resultado de um acto de enunciação que se relaciona com a actualização concreta da língua num dado contexto comunicativo, com ênfase na produção. A situação aqui referida remete para o conceito de contexto no qual se inserem os participantes, as instituições e os parâmetros espaço-temporais evocados tanto por Canvat como por Adam. Nesse sentido, o contexto não é neutro e influencia a forma e o modo de interpretação do discurso, que também o pode influenciar.

No entanto, o contexto não é só importante para o discurso, também o é para o texto, como acabámos de considerar em 1.1.1.1. Neste caso, esbatem-se claramente as diferenças entre os conceitos de texto e de discurso, na medida em que o texto deixa de se considerar como um objecto abstracto, para se assumir como um objecto concreto (cf. Coutinho, 2003:25). Com efeito, é neste enquadramento que nos posicionamos, uma vez que consideramos o texto como um objecto empírico situado, pelo que, ao longo deste trabalho, defendemos essa convergência, ainda que estejamos conscientes dos princípios inerentes à dissociação destes dois conceitos.

1.1.1.3. O conceito de Domínio Discursivo

Distinto dos conceitos de texto e de discurso, ainda que claramente a ele associados, devemos ainda, no âmbito deste trabalho, considerar o conceito de 'domínio discursivo'. Ele pode corresponder ao que Bakhtine (1953) denomina esfera da actividade humana, caracterizada pela sua diversidade e ligada aos vários domínios da actividade humana, tal como veremos mais adiante na definição do conceito de género.

Adoptando a posição de Marcuschi (2003:4), acrescentaremos que

os domínios discursivos indicam *instâncias discursivas*, tais como: *discurso jurídico*, *discurso jornalístico*, *discurso religioso*, *discurso militar*, *discurso académico* etc. e constituem práticas discursivas dentro das quais se podem identificar um conjunto de géneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder etc. Daí que se pode afirmar que não abrangem um género em particular, mas dão origem a vários deles.

Neste estudo, inserimos a RC no discurso culinário, embora ele possa ser incluído, de forma mais lata, no discurso instruccional e na esfera de actividade gastronómica. Falaremos mais detalhadamente das relações que estes conceitos mantêm no final desta secção.

1.1.2. O Conceito de Protótipos Textuais

Os três conceitos que acabámos de referir articulam-se de forma evidente com as tentativas de formulação de tipologias textuais, bem como com a abordagem da noção de género.

Na consideração dessas tipologias, começamos por apresentar a proposta tipológica de Werlich (apud Lamas 2009), falaremos depois da de Adam (1992), com especial incidência na sua proposta do conceito de sequencialidade, e, por último, referir-nos-emos à proposta de Marcuschi, pelo facto de ela constuir uma espécie de síntese, já que a tipologia, sendo semelhante à de Werlich, ao mesmo tempo tem em conta a relevância da noção de sequência textual defendida por Adam. No contexto das tipologias apresentadas, daremos destaque às características do protótipo injuntivo-instrucional, por ser aquele que directamente se relaciona com este estudo.

1.1.2.1. A proposta de Egon Werlich

Sendo um dos primeiros linguistas que lançaram as bases de tipologia textual, Werlich propôs, em 1975, uma classificação considerada como uma das melhores e das mais fundamentadas³. É por esta razão que Lamas (2009:62) afirma:

³ Consubstancia-se, assim, todo o interesse que apresenta a classificação de Werlich em termos linguísticos e sobretudo didácticos embora haja outras classificações da mesma época, isto é, dos anos setenta que não se referirá aqui, não só por falta de espaço mas também por não ser fundamental, para o presente estudo, fazer a panorâmica da história da LT. Porém, é preciso sublinhar que, apesar de não se poder ter acesso à obra de Werlich, *Typologie der Texte*, é relevante referi-la neste trabalho pelo seu interesse tanto a nível didáctico como a nível actual e referencial, tendo-se seleccionado a fonte que melhor nos pareceu sintetizá-la.

La clasificación que propone Werlich ha sido, por didáctica, una de las de mayor éxito. Tiene en cuenta dos criterios fundamentales: los datos del contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones. La base de la clasificación parte de un tipo de relación entre el elemento contextual, que actúa de referente dominante en el discurso, y construcciones sintácticas típicas. Por lo tanto, Werlich sostiene que la forma (secuencia) de los textos está en estrecha relación con procesos de categorización de la realidad por medio del pensamiento.

Werlich classifica os textos em cinco tipos de acordo com o que considera serem sequências típicas. No quadro 1, procede-se à correlação entre os tipos considerados e as suas características.

Tipos de texto	Características
Narração	A estrutura temporal predominante constrói-se sobre verbos que indicam acções; os tempos verbais preferidos são o Pretérito Perfeito Simples e o Pretérito imperfeito; abundam os advérbios de lugar e tempo para situar a acção, etc. O referente desta estrutura é um agente ou objectos situados no espaço e no tempo: é pois, um tipo de texto no qual se conta como algo ou alguém actua (no espaço, no tempo ou em ambos de maneira simultânea).
Descrição	As formas sequenciais constroem-se sobre o verbo ser ou outros equivalentes; os tempos verbais preferidos são o presente, atemporal ou neutro, e o Pretérito imperfeito. Abundam os advérbios de lugar. O referente é um agente ou objectos situados no espaço. Portanto, na descrição, o processo cognitivo predominante é a indicação de como é algo ou alguém.
Exposição	A estrutura verbal predominante incorpora o verbo ser ou similares com um predicado nominal, ou o verbo ter combinado com um objecto directo. O tempo predilecto é o presente, o ponto de vista do referente, o processo cognitivo implicado é o da análise ou síntese de ideias e conceitos: diz-se algo de um tema.
Argumentação	Neste caso, o referente á a relação de ideias ou conceitos: quer-se demonstrar algo. A estrutura preferida é a que incorpora o verbo ser, afirmado ou negado, com um predicado nominal; o tempo verbal mais empregado é o presente (a argumentação inclui um carácter de verdade (que se sobrepõe ao tempo).
Instrução	A estrutura verbal predilecta é a imperativa. Preferentemente, trata de se referir a como fazer algo, indicando todos os passos (ou pelo menos os essenciais).

Quadro1. Tipos textuais e suas características segundo a proposta de Werlich (cf. Lamas, 2009:62-63)

Com este quadro, torna-se patente a distinção entre os diferentes tipos através das características linguísticas e pragmáticas por nós sublinhadas. No que toca às características linguísticas, distingue-se pelo menos para cada tipo a estrutura verbal predilecta, tipos de verbos usados ou advérbios em alguns casos. As características pragmáticas dizem respeito à intenção comunicativa (ou objectivo ilocutório) do locutor, que está explícita em cada protótipo. Atendendo ao tipo que mais nos interessa explorar, o instruccional, consideramos que o autor o caracteriza de forma pouco profunda, pelo que procuraremos, adiante, dar uma visão mais completa das suas propriedades. Antes, porém, vejamos o que se entende por sequência textual na perspectiva adamiana.

1.1.2.2. A proposta de Adam

Embora exista desde a teoria linguística de Werlich, a noção de sequência textual tornou-se foi muito desenvolvida por Adam, que a define como “uma unidade constituinte de T e uma unidade constituída de orações” (1987: 58). Isto quer dizer que a sequência textual é uma unidade de composição inferior à do texto, constituída por orações que têm uma organização interna que lhe é própria. De facto, a sequência apresenta-se, para ele como um modo de segmentação que vai permitir a articulação da complexidade textual, constituindo, por isso, a base para a formulação da sua tipologia. Inspirado por Werlich, Adam reconhece a validade dos tipos identificados por aquele autor, mas procede a modificações e acréscimos, propondo os seguintes tipos de sequências prototípicas: narrativa; injuntiva-instrucional; descritiva; argumentativa; explicativa-expositiva; dialogal-conversacional; poetica- autotélica⁴.

A esta formulação corresponde o postulado de heterogeneidade tipológica, que se relaciona com a integração hierarquizada de diversos tipos no mesmo texto, levou Adam a distinguir entre sequência dominante e sequência secundária.

Cinco anos depois da sua proposta inicial, Adam revê a sua teoria. Embora conserve ainda a sua teoria sobre a sequência textual, explicita-a melhor e propõe uma tipologia mais reduzida (cinco sequências tipológicas), na qual omite a sequência instruccional pelas seguintes razões:

⁴ Adam inclui, nesta sequência tipológica, o poema, a prosa poética, a canção, o slogan publicitário ou político, os provérbios, ditados, adágios, máximas e graffiti (Adam, 1987:77). Comparando esta tipologia com a de Werlich, verificamos que os tipos modificados são o expositivo e o instruccional, aos quais acrescentou respectivamente as noções de explicação e de injunção, o dialogal-conversacional e o poético-autotélico.

J'ai décidé de ne retenir que cinq types de structures séquentielles de base (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, dialogal). Les autres types – envisagés à titre d'hypothèse dans mes travaux antérieurs – peuvent certainement être abandonnés. Ils se réduisent, en effet, soit à de simples descriptions d'actions (ainsi pour la plupart des textes « procéduraux » ou « instructifs » et de textes « expositifs » en COMMENT), soit à des actes de langage, (...) (Adam, 1992 :33).

Tendo em consideração que o foco do nosso interesse é o texto instruccional, aproximamo-nos mais da primeira versão da proposta tipológica de Adam no que se refere às sequências consideradas, mas, em contrapartida, revemo-nos no seu conceito de sequência textual que, para além de ser relevante para o nosso estudo, nos parece claramente fundamentado na segunda proposta referida.

O nosso afastamento da segunda proposta tipológica de Adam fundamenta-se no facto de não corroborarmos a introdução da sequência instruccional dentro do tipo descritivo, pois defendemos que os textos instruccionais não constituem apenas descrições de acções, porque isso significaria, na nossa opinião, perder de vista o papel que desempenham os actos ilocutórios directivos subjacentes neste tipo de textos, ou seja, a sua finalidade pragmática.

Esta afirmação vai de encontro à posição de Paulo Silva (2005:589), que é favorável à proposta de Adam (1992), justificando a sua concordância nos seguintes termos:

Com base na noção revista de protótipo, é pertinente conceber um continuum entre os pólos da sequência narrativa e da sequência descritiva, situando-se a receita de culinária mais perto desta do que daquela. A semelhança com a sua macro-estrutura (identificação, listagem das partes e relacionamento entre elas) revela-se determinante no sentido de considerarmos, juntamente com Adam (1992), que a receita actualiza o protótipo da sequência descritiva.

Embora compreendamos esta explicação, não podemos concordar inteiramente com ela, pois entendemos que a descrição de acções tem, no domínio do texto instruccional, a finalidade de levar o destinatário a executá-las com êxito. Portanto, o mais importante não será a descrição, embora desempenhe um papel relevante nesse domínio, mas sim a orientação pragmática, pois as instruções têm como objectivo levar o destinatário, num tempo posterior ao da enunciação, a uma compreensão responsiva activa no sentido bakhtiniano do termo, isto é, compreender, reagir, executando as acções.

Em síntese, defendemos que, o género de texto RC é constituído por duas sequências tipológicas: uma sequência descritiva, que corresponde à lista dos ingredientes, “o grau

zero” da descrição, como o denomina Adam, e uma sequência injuntiva, que corresponde ao modo de confecção do prato mediante instruções, constituindo-se como sequência dominante esta última.

Aliás, a presença das sequências descritiva e injuntiva, com dominância desta última, foi muito bem explicada e ilustrada por Revaz (1987:35) na análise de uma receita, não tipicamente culinária, em que se refere ao modo da sua preparação:

Dans l'exemple (16)⁵, la structure séquentielle est homogène: elle est de type injonctif-instructionnel. Cela se traduit par l'usage dominant d'impératifs. Dans la mesure où la finalité pragmatique de ce type de séquence est de FAIRE FAIRE, l'ordre temporel des actions est primordial, la réussite de la recette dépendant impérativement de l'observation de sa chronologie.

Em suma, podemos afirmar, a partir destas considerações, que o género textual RC actualiza predominantemente o protótipo injuntivo-instrucional. Por conseguinte, embora a RC e, de uma maneira geral, os géneros que incitam à acção sejam muito próximos da descrição, não é adequado, na nossa opinião, considerá-los, no geral, como textos que actualizam o protótipo descritivo⁶.

1.1.2.3. A proposta de Marcuschi

Ainda no contexto da proposta de uma tipologia textual, Marcuschi (2002:3), por sua vez, contempla cinco tipos:

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

Esta reflexão vem confirmar o que já foi dito dos tipos ou protótipos textuais tanto a nível de definição como de caracterização, ou seja, os tipos textuais definem-se e

⁵(16) Roses en navet (...) Débarrassez les navets de leurs feuilles et pelez-les. Les premiers pétales de la rose sont taillés sur les bords avec un petit couteau. Enlevez ensuite un peu de chair du légume suivant ces entailles. Renouvelez les entailles pour former les pétales jusqu'au milieu du légume. Une fois la partie centrale enlevée, vous avez ainsi formé la rose. (Bocuse, Menus pour la table familiale) (Je souligne) (Revaz, 1985:35).

⁶ Para além dos argumentos por nós evocados, vai haver ao longo deste trabalho, outros, e sobretudo didácticos, no sentido de fundamentar a nossa posição.

caracterizam-se, em grande medida, por propriedades linguísticas. Verifica-se que Marcuschi reconhece, juntamente com Werlich, a existência de cinco tipos com os mesmos nomes, salvo o último denominado “instrução” por Werlich e ‘injunção’ por Marcuschi.

Além de ter um modelo de tipologia em harmonia com o de Werlich, Marcuschi corrobora a teoria da sequência textual de Adam, só que, no seu caso, a tipologia é aplicada aos gêneros materializados pelos textos. Por isso, quando Adam se refere à heterogeneidade tipológica dos textos, Marcuschi, enfatiza a heterogeneidade tipológica dos gêneros, um gênero com a presença de vários tipos que é uma das características dos gêneros textuais. Neste caso, como em Adam, a regra é a da sequência predominante:

Quando predomina uma característica tipológica num dado texto concreto dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo (Marcuschi 2003:5).

No sentido de que facilitar a distinção entre tipos e gêneros textuais, Marcuschi apresenta um quadro comparativo das propriedades de cada um deles, ilustrado com exemplos, que reproduzimos de seguida.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas
2. Constituem seqüências linguísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinada pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Quadro 2. Distinção entre tipos e gêneros textuais (Marcuschi 2002: 4)

1.1.2.4. Algumas Considerações sobre a Sequência Injuntiva

De entre todos os tipos ou protótipos textuais é o que tem mais denominações (discurso programador, texto de conselho, regulador, recetal, instrucional, injuntivo,

injuntivo-instrucional) e menos estudos. De acordo com Garcia-Debanc, isso pode dever-se à seguinte razão:

(...) les discours procéduraux sont [...] très souvent utilisés dans la société, que ce soit dans l'enseignement ou dans le monde du travail. [...]

Or. **Les recherches sur les discours procéduraux**, initiées par des psychologues en ergonomie cognitive, poursuivies par des linguistes et des informaticiens, **restent encore peu nombreuses. À preuve, les flottements terminologiques pour désigner cette famille de textes** : selon qu'on est psychologue ou linguiste, on parlera de « textes procéduraux », mettant ainsi l'accent sur le contenu des actions enchaînées, les procédures, ou de « textes instructionnels ou « injonctifs », insistant alors sur les actes de langage dominants (2001:3).

Para além de salientar a não proliferação de investigações sobre o assunto, o que se reflecte na proliferação de usos terminológicos para a mesma família de textos, Garcia-Debanc faz uma distinção pertinente entre o uso terminológico dos termos 'injunção' e 'procedural'. O primeiro, usado pelos psicólogos, enfatiza o conteúdo das acções encadeadas, os procedimentos; o segundo, usado pelos linguistas, salienta os actos de fala acentuando a língua como forma de acção⁷.

A terminologia por nós adoptada relaciona-se com a necessidade de destacar, além do acto injuntivo subjacente a estes textos, que subsume um acto ilocutório directivo, através do qual o locutor deseja que o alocutário realize futuramente uma determinada acção⁸, o carácter instruccional e falar, por isso, em tipo injuntivo- instruccional, embora possa parecer redundante.

Passando da caracterização pragmática desta sequência às suas propriedades linguísticas, retomamos Werlich, para acrescentarmos às características enunciadas pelo autor, por exemplo em relação ao uso do imperativo e pensando na RC, formas verbais como o Infinitivo não flexionado e a 3ª pessoa do Presente do indicativo, numa construção passiva de – se impessoal, bem como o Futuro Simples, sendo ainda de referir os advérbios e o léxico especializado.

⁷Visto a determinada pragmática subjacente nesta teoria, é fácil compreender o seu papel de orientação na escolha de denominação para adoptar respeitante a este tipo de texto.

⁸A execução da acção pelo alocutário que, na maioria destes casos é de resposta física, ecoa perfeitamente a concepção bakhtiniana da compreensão responsiva activa. Para uma definição dos actos ilocutórios, cf. Gouveia (1996:383-419).

Como vimos, no entanto, é importante equacionar a RC não só enquanto manifestação de um tipo textual, mas como género, ainda que consideremos, com Marcuschi, que

Os tipos textuais constituem modos discursivos organizados no formato de seqüências estruturais sistemáticas que entram na composição de um género textual. Tipo e género não formam uma dicotomia, mas se complementam na produção textual (2003:5).

1.1.3. O Conceito de *Género*

Para a definição e a abordagem dos géneros textuais, recorrer-se-á, como já foi dito, tanto a Bakhtine, cuja teoria funciona como base de referência para muitos estudiosos interessados pelo assunto.

Segundo Bakhtine, os domínios da actividade humana são diversos e têm repercussões na linguagem. Por isso, a riqueza, a variedade e a heterogeneidade dos géneros de discurso estão extremamente ligados a esta variedade inesgotável da actividade humana, através de esferas também diversas. Cada esfera elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados que são os géneros do discurso. E o enunciado, segundo o autor, é constituído por três elementos essenciais que são o conteúdo temático, o estilo de língua e a construção composicional (1984: 265).

São estas características dos géneros que vamos encontrar na definição dada por Marcuschi (2002:3-4):

Usamos a expressão *género textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os géneros são inúmeros.

Além das características sócio-comunicativas dos géneros textuais referidas nesta citação, Marcuschi sublinha um elemento fundamental na distinção entre tipos e géneros textuais, que é o facto de os primeiros serem sempre em número muito limitado e os segundos, em número ilimitado.

Convém salientar, por um lado, que os exemplos de géneros textuais referidos por Marcuschi se referem, na sua maioria, aos qualificados por Bakhtine de primários⁹,

⁹ Além dos géneros primários, Bakhtine considerou a existência de secundários, caracterizados pela sua elaboração e pela sua complexidade em relação aos primários. Correspondem aos géneros literários que têm

portanto, os mais simples, informais e menos elaborados. Por outro lado, são os que se relacionam com a vida quotidiana, pois, são géneros relativos à vida sociocultural. Daí o interesse do enfoque formativo que se centra na cultura chamada não formal ou com a minúscula presente na vida quotidiana dos falantes duma língua-alvo (Areizaga,2003:28).

Assim, pelos seus conteúdos linguísticos e sobretudo culturais, esta classe de géneros começou a desempenhar, na didáctica das LE(s), um papel muito relevante, por contribuir para a promoção do desenvolvimento da competência sociocultural dos estudantes. Vale lembrar aqui que objecto principal deste estudo se enquadra neste contexto e que a RC se insere nesta classe de géneros.

Bakhtine postulou ainda um princípio de transmutação de géneros, que foi desenvolvido posteriormente por Adam¹⁰ e por Marcuschi, que a designou de intergenericidade¹¹, que consiste no uso de um género com a função de outro. O esquema 1 representa esse fenómeno, a partir do esquema de Marcuschi, adaptado à RC.

sempre existido desde a antiguidade. Na verdade, segundo o autor, os géneros secundários formaram-se a partir de reelaborações dos primários. Daí a sua capacidade de os absorverem e transmutarem.

¹⁰ Adam (1999:176) ilustrou essa noção com um exemplo concreto: Trata-se de um poema de Blaise Cendrars “telegrama poema” que é a transposição de um “fait divers”. O poema, género secundário é formado a partir da reelaboração do “fait divers”, género primário, tal como o considera Bakhtine.

¹¹Isso evidencia, de acordo com Marcuschi, a plasticidade e dinamismo dos géneros: “Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (2002: 1). Tal plasticidade já foi referida por Bakhtine, ao afirmar que “Les formes du genre (...). Elles sont, dans l'ensemble, plus souples, plus plastiques et plus libres que les formes de la langue” (1984 : 285).

INTERGENERICIDADE



Esquema 1: Intergenericidade e RC

De acordo com este esquema, um género A de RC, que tem o formato normal duma receita, escrita em prosa, com a presença de três partes (título lista dos ingredientes e modo de preparação), passa a ter o formato de um Género B, de poema, por exemplo. Como vimos, o essencial, na RC, é orientar, dar instruções ao alocutário para a confecção de um prato. Assim, mesmo que apareça no formato de um poema, é possível que a RC possa desempenhar o mesmo papel, com ou sem a mesma estrutura, já que, de acordo com Marcuschi, impera o predomínio da função sobre a forma na determinação do género¹².

Com efeito, os géneros apresentam uma propriedade de maleabilidade, que lhes confere uma enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez, definindo-se essencialmente como “acção social”, devendo, por isso, ser considerado “na acção em que ele aparece para se realizar e não na substância nem na forma do discurso” (Marcuschi, 2002: 13). A essa acção associam-se outras características atinentes às formas composicionais dos géneros textuais focalizadas por Bakhtine, que dizem respeito à construção composicional (estrutura formal), ao conteúdo temático (assunto, tema) e o estilo de língua (escolha de elementos linguísticos).

¹² Aliás, no *corpus* temos um caso de uma RC que se apresenta sob a forma de um poema, mas, apesar disso, continua a ser uma RC.

São estas características que, em conjunto, nos vão possibilitar a abordagem dos aspectos linguísticos, socioculturais e interculturais da RC na aula de PLE.

1.2. RECEITA CULINÁRIA E DIDÁCTICA DO PLE

Na sequência da definição dos conceitos operatórios considerados relevantes para o tratamento da RC, passamos, na presente secção, à análise da RC enquanto género com uma forma fixa convencionalmente reconhecida.

É definida pelo *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto Editora (2007), como uma fórmula em que são indicados os ingredientes e o modo de preparar um dado prato. Esta definição subsume a superestrutura deste género, remetendo para a lista dos ingredientes e o modo de confecção que, juntamente com o título, constituem as suas macroestruturas.

1.2.1. Propriedades Linguístico-Discursivas e Socioculturais da Receita Culinária

Em seguida, tratamos as características desta superestrutura e outras propriedades relacionadas com aspectos linguístico-discursivos, socioculturais e pragmáticos.

1.2.1.1. Superestrutura textual da RC

A superestrutura corresponde a uma forma esquemática de estruturação da informação de um texto, podendo tornar-se convencional e caracterizar um género textual. Assim, vários géneros têm a sua própria superestrutura, o que facilita a sua identificação e o desenvolvimento da competência textual dos falantes, nomeadamente ao nível da compreensão e produção de textos. Canvat (1999:105) confirma esta função ao afirmar que:

(...) les travaux des psychologues cognitivistes et des linguistes ont montré que les sujets ont une « une compétence textuelle » qui leur permet de distinguer différents types et genres de textes. Chaque texte posséderait une organisation globale typique (une « superstructure »), dont la(re)connaissance jouerait un rôle fondamental dans les processus de production et de compréhension des textes .

Como referimos, a RC estrutura-se em três partes bem nítidas, realçadas e separadas por espaços. Vem primeiro o título, ou seja, o nome do prato prometido, segue-se a lista dos ingredientes, isto é, elementos que entram na composição do prato e, por fim, o seu modo de preparação, com vista a obter o prato prometido na situação inicial. De facto,

mediante verbos de acções utilizados nas instruções, os ingredientes vão transformar-se num todo que representa o nome da RC, o título, existindo ainda, por vezes, uma ilustração icónica (uma fotografia ou um desenho do prato).

Estamos, portanto, perante um processo de condensação lexical, como sublinha Gérard Vigner, que apresenta a seguinte análise, baseada numa RC:

(...) ce texte peut fondamentalement être assimilée à un processus de condensation lexicale qui permet de passer d’une liste (chocolat, eau, beurre, sucre, œufs) à un lexème unique (mousse) par le moyen de termes intermédiaires (préparation/mélange, chocolat mou) qui correspondent à des états transitoires du système, le passage d’un terme de lexique à l’autre s’effectuant par l’utilisation de verbes d’action (mélanger, battre, casser, etc.). Toute la question peut être alors de savoir si toutes les recettes de cuisine peuvent être rapportées à un tel processus de transformation lexicale (1990:109)

Este processo de condensação lexical é também desenvolvido, mais tarde, por Adam (2001: 34), que o compara, por semelhança, à operação descritiva de “afecção”. Para além disso, refere, o processo de “desmultiplicação”, a passagem do título aos ingredientes, que é muito parecida, segundo ele, com a operação descritiva de “aspectualização” ou de listagem conforme (Silva, 2005). Depreende-se, pois, que Adam, apesar de decidir abandonar a tipologia dos textos e optar por uma classificação dos géneros, reconhecendo a existência duma classe de géneros que incitam à acção, continua, consciente ou inconscientemente, à procura de elementos que fundamentem a actualização da sequência descritiva por estes géneros. Já demos, atrás, o nosso ponto de vista sobre a questão, mas acrescentaremos aqui que, enquanto professores de PLE, ao levar a RC para a sala de aula, não tencionamos trabalhar com os aprendentes meramente o tipo descritivo, mas sim os actos de fala directivos ligados ao objectivo ilocutório inerente a este género e o modo de os realizar linguisticamente embora, neste caso, possamos referir as semelhanças que apresentam os dois tipos ao nível da estrutura e a presença da sequência descritiva na lista dos ingredientes¹³.

Importa salientar ainda que, além do título, da lista dos ingredientes com as medidas adequadas e do modo de preparação, pode haver uma lista de informações

¹³ São estes interesses didácticos que norteiam a nossa escolha do processo de condensação lexical na perspectiva de Vigner, à qual voltaremos mais adiante.

adicionais alusivas ao número de pessoas, fotografia do prato ou dos ingredientes, tempo da preparação, custo, grau de dificuldade e tempo da preparação.

1.2.1.2. Propriedades linguísticas

A superestrutura da RC é actualizada com base em escolhas linguísticas, que podem subdividir-se em características gramaticais e lexicais.

1.2.1.2.1. Características Gramaticais

As formas verbais de base são o Imperativo, o infinitivo não flexionado e o Presente do indicativo (na terceira pessoa do singular), em construções passivas de – se impessoais¹⁴.

De acordo com Silva, “Em cada receita, geralmente é adoptada uma e uma só forma verbal que ocorre sistematicamente como núcleo de sintagma verbal das orações principais” (2005: 591).

Todavia, pode ocorrer, o Futuro simples do indicativo, embora de forma menos frequente, ou também o Futuro próximo, Presente do indicativo do verbo *ir* seguido do infinitivo, por exemplo, nas emissões televisivas¹⁵.

Os advérbios que se encontram nas RCs ocorrem normalmente depois dos verbos que modificam. São também usadas locuções adverbiais, sobretudo as regidas pela preposição “com”.

As expressões quantitativas que costumam aparecer nas RCs exprimem uma “quantificação vaga que refere “uma parte globalmente considerada. Por essa razão, utiliza-se geralmente o quantificador no singular” (Brito, 2003:362). São constituídas por formas nominais como *bocado, nadinha, porção, pouco*, etc. precedidas do número cardinal “um” e seguidas de “de” depois do nome. Ocorre também um outro tipo de expressões quantitativas, que é usado sobretudo nas listas de ingredientes e que exprime uma “quantificação precisa ou determinada, geralmente precedida de cardinal (...)” (Brito, 2003:362). São formadas a partir de nomes de medida tais como litro (l.), grama (g.) ou quilograma (kg.). Neste caso, observa a autora, “a interdependência lexical é forte [...], uma vez que a escolha do nome de

¹⁴ Esta construção é caracterizada por Duarte (2003:531-532).

¹⁵ Neste caso, em que o técnico mostra como se faz, as indicações das acções são executadas pelo locutor que as enuncia previamente, recorrendo a esta forma verbal. Deste modo, o alocutário que está a seguir a emissão poderá executar as mesmas acções, respeitando as diferentes fases de processo.

quantidade depende da natureza sólida ou líquida da matéria que está a ser objecto de quantificação” (2003: 364).

1.2.1.2.2. Características lexicais

O léxico, segundo Mário Vilela, é “numa perspectiva cognitivo-representativa, a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística. Ou, numa perspectiva comunicativa, é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si. Tanto na perspectiva da cognição-representação como na perspectiva, trata-se sempre da codificação de um saber partilhado” (1995:7). É esse saber partilhado que é ilustrada pela seguinte reflexão de Adam (2001:23):

A chaque genre correspond un lexique propre à un domaine de spécialité. Ce lexique est imposé par la précision informationnelle recherchée et par le fait que la connaissance de l'univers de référence (sport, jardinage, bricolage spécialisé, médecine, cuisine, etc. est supposée connue des co-énonciateurs.

Isto traduz o papel importante que o léxico desempenha, mas igualmente as dificuldades que, às vezes, apresenta para aprendentes estrangeiros, justificando a importância do seu desenvolvimento, como enfatiza Olívia Figueiredo:

É a partir do léxico (chave de acesso ao sistema conceptual das línguas) que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação, é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem (2004: 110).

Na RC, o léxico utilizado é específico do domínio culinário e alimentar. Tanto os campos lexicais como os verbos de acção usados remetem todos para o mundo da cozinha.

1.2.1.2.3. Características socioculturais e pragmáticas

Às propriedades linguísticas é necessário aliar as características socioculturais inerentes à abordagem da RC.

Como observou Vigner (1990), cada cultura, conforme programas ritualizados, trabalha ingredientes que lhe são específicos, a partir da definição de sistemas de saber. Deste modo, segundo o autor, é difícil, a partir desta análise dizer de maneira exaustiva todas as operações que podem existir apesar de elas determinarem os processos de

transformação. Apesar dessa dificuldade, sugere duas operações relevantes, tais como a condensação lexical, atrás indicada, e a substituição lexical, que se opera a partir das modificações que ocorrem durante a passagem do estado cru para o estado cozinhado.

A estas operações estão subjacentes as maneiras de cozinhar de cada povo e o seu património gastronómico, o que se traduz num inventário gramatical e lexical específico deste domínio discursivo, bem como numa organização determinada socioculturalmente, com consequências no esquema textual.

Já evocadas na caracterização tipológica, as características pragmáticas, por sua vez, articulam-se com a intenção comunicativa do locutor e decorrem do objectivo ilocutório que preside à realização do acto de fala correspondente. Concretamente, trata-se de contemplar, a partir de microposições com valor imperativo, outras dimensões discursivas, como é o caso das formas de tratamento, que se relacionam igualmente com o sociocultural.

1. 2. 2. A Receita Culinária na Didáctica do PLE

Partindo das propriedades acima enunciadas, pretende-se, no âmbito da aula de PLE, operacionalizar a RC através da aplicação de uma “integração didáctica a partir de documentos” no sentido de promover as suas potencialidades didácticas (Puren, 2002).

No âmbito deste trabalho, privilegia-se a abordagem de tipo comunicativo vocacionada para a acção¹⁶.

À operacionalização didáctica da RC está associada a selecção de uma metodologia de trabalho, à qual são inerentes questões relacionadas com os materiais a trabalhar na aula de PLE e os objectivos subjacentes a esse trabalho. Por outras palavras, é necessário colocar a questão sobre o que ensinar/aprender numa aula de PLE e com que recursos. Mas antes de saber o que ensinar, é necessário saber a quem ensinar e porque ensinar. Em função do porque ensinar, procurar-se-á saber o que ensinar e depois como o ensinar. Segundo Rosa Bizarro (2008:358), os materiais que vão servir de base para o desenvolvimento de actividades (recepção, produção, mediação e interacção) têm de ser variados e adequados às necessidades de formação dos aprendentes. O factor variedade incentiva, muitas vezes, o

¹⁶ De facto, as mais recentes propostas metodológicas remetem, respectivamente, para as abordagens pela comunicação e pela acção. Dada a sua importância, estas propostas serão objecto de um tratamento mais pormenorizado no segundo capítulo.

recurso a materiais autênticos, constituindo a identificação das necessidades dos aprendentes um trabalho prévio a essa selecção.

Neste enquadramento, Puren (2005:51) menciona a existência de três operações interligadas que devem ser constantemente realizadas pelos professores: a selecção, a que acabámos de nos referir; a organização dos conteúdos seleccionados em unidades didácticas, que deverá ser realizada sob a forma de sequencialização; e a distribuição, que tem em conta o factor tempo e pode facilitar a “progressão” do aluno em termos do mais simples para o mais complicado, do mais fácil para o mais difícil, do mais concreto para o mais abstracto, etc.

Para a consecução destas operações, o professor pode socorrer-se, entre outros, de um documento de base, o *Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*.

O QECR encaminha-nos para os diferentes domínios a considerar na didáctica das LEs, porque “cada acto de linguagem inscreve-se no contexto de uma situação específica no interior de um dos *domínios* (esferas de acção ou áreas de interesse) nos quais se organiza a vida social”, alertando-nos para o facto de que “a escolha dos domínios nos quais os aprendentes se preparam para actuar tem implicações profundas na selecção de situações, finalidades, tarefas, temas e textos, tanto para o ensino como para os materiais de avaliação e as actividades” (QECR, 2001: 75). Por estas razões, é necessário pensar muito na “motivação da escolha dos domínios relevantes para o presente, considerando a sua utilidade futura” (QECR, 2001: 75).

Assim, o QECR (2001:76) propõe quatro domínios para o ensino-aprendizagem das línguas, sublinhando o carácter indeterminável do número de domínios possíveis, tal como foi observado por Bakhtine (1984):

- o domínio ***privado***, no qual o indivíduo vive como pessoa privada, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em actividades individuais como a leitura por prazer, a escrita de um diário, o exercício de actividades lúdicas (passatempos, por exemplo), a dedicação a outros interesses pessoais;
- o domínio ***público***, o qual o indivíduo actua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transacções com várias finalidades;
- o domínio ***profissional***, no qual o indivíduo está empenhado no seu trabalho ou profissão;

- o domínio **educativo**, no qual o indivíduo está empenhado numa aprendizagem organizada, especialmente (mas não necessariamente) numa instituição de ensino.

Todas as categorias que se referem aos domínios acima expostos ocorrem em situações externas que podem ser, segundo o QECR (2001:78-79), descritas em termos de :

- *locais* e os *tempos* nos quais elas ocorrem;
- *instituições* ou *organizações* cuja estrutura e procedimentos controlam muito do que pode normalmente ocorrer;
- *pessoas* envolvidas, especialmente nos seus papéis sociais relevantes para o utilizador/aprendente;
- *objectos* (animados e não animados) do meio circundante;
- acontecimentos que se dão;
- *operações* levadas a cabo pelas pessoas envolvidas;
- *textos* produzidos nestas situações¹⁷.

As informações nele contidas orientam, depois da selecção do domínio, para a escolha de temas. Esta escolha de tema pode levar à de subtema e até mais concretamente à de texto, mas é sempre preciso ter em conta as necessidades comunicativas dos aprendentes, como já dissemos. Neste contexto, surge, na última secção “Textos” do quadro 5, nomeadamente no domínio privado, a presença não só de “Receitas” mas também de “Instruções”. Em qualquer dos casos, poder-se-á incluir a RC enquanto receita, ou texto instruccional, demonstrando a sua relação com a DPLE, reforçada pelo facto de ela pertencer aos documentos ditos autênticos.

Mas será que é suficiente comprovar a presença da RC no domínio do QECR e, consequentemente, no domínio da DLE, para se poder afirmar a pertinência do seu aproveitamento didáctico na aula de PLE?

É evidente, a nosso ver, que a resposta é negativa. Será necessário comprovar que a RC permite o desenvolvimento de competências diversas nos aprendentes para dar resposta afirmativa à pergunta formulada.

¹⁷ Quadro 5. Contexto externo de utilização: categorias descritivas, pp.77-78 do QECR.

2.

**POTENCIALIDADES DIDÁCTICAS
DA RECEITA CULINÁRIA**

Este capítulo pretende essencialmente analisar as potencialidades da RC para o desenvolvimento de competências diversas de aprendentes de PLE. Para isso, procuramos num primeiro momento, definir o conceito de competência e enumerar os distintos tipos de competência, tomando como ponto de referência para a consecução dessa tarefa o QECR e a literatura que se ocupa dessa questão. Seguidamente, articularemos o conceito de competência comunicativa e suas componentes com as abordagens metodológicas comunicativa e orientada para a acção.

2.1. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Complexo e abrangente, o conceito de competência é, de certa forma, plurissignificativo no âmbito do ensino-aprendizagem das LEs, pois é, às vezes, considerado como sinónimo de conhecimento, embora seja muito mais do que isso, pois corresponde mais à mobilização de conhecimentos, que se manifestam como acções, do que apenas à aquisição de conhecimentos e habilidades. Como refere Perrenoud (1999:7),

é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em acção e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

No contexto da didáctica da LE, a par da noção de competência, assume especial relevância o conceito de competência comunicativa (CC).

2. 2. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Este conceito é originário do meio sociolinguístico norte-americano nos anos sessenta e foi proposto na sequência das críticas formuladas por Hymes ao binómio competência/performance definido por Chomsky. De acordo com Moirand (1982 :15-16), essas críticas fundam-se

(...) dans le fait qu'aucune place n'y est assignée à l'adéquation des énoncés aux contextes situationnelles et socioculturels. Or il semble exister, dit Hymes, des règles d'emploi (sans lesquelles les règles grammaticales sont inutiles) régulant la production et l'interprétation des énoncés appropriés à la situation dans laquelle ils sont produits. Un élargissement de la notion de compétence est alors proposé : **la compétence de communication** relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser.

Canale & Swain (1980), segundo a mesma autora (1982:19), propõe, ao lado do conceito de competência comunicativa, composta pelas componentes gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, o conceito de competência actualizada, abandonando o conceito chomskiano de *performance*.

Da mesma forma que Canale & Swain, Moirand (1982: 20) subdivide a competência comunicativa em várias componentes, a saber: uma componente linguística; uma componente discursiva (conhecimento dos diferentes tipos discursivos, a sua organização; tendo em conta a situação de comunicação na qual são produzidos e interpretados como a capacidade de os produzir e interpretar); uma componente referencial (tanto o conhecimento de domínios de experiência e de objectivos do mundo como as suas relações) e uma componente sociocultural (não só o conhecimento e a apropriação de normas sociais e de interacção entre os indivíduos e as instituições, mas também o conhecimento da história, da cultura e das relações entre objectos sociais).

Além da distinção ao nível da discriminação das competências que constituem a competência comunicativa, Canale & Swain e Moirand distinguem-se ainda quanto ao conceito de estratégias, na medida em que, na opinião da última autora referida, elas

ne relèvent pas d'une "compétence stratégique", composante à part entière de la C.C., [cas où] interviendraient lors de l'actualisation de cette compétence dans une situation de communication concrète. (Elles subissent néanmoins l'influence des « représentations » que le sujet psycho-social a du monde, des autres et des discours) (Moirand, 1982:20).

No domínio do QECR, por sua vez, as competências são definidas como

o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções", as competências gerais "não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas" e as competências comunicativas em língua "são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos (2001:29).

Mas, recuperando a questão enunciado no fim do primeiro capítulo, como é que a CC dos aprendentes pode ser desenvolvida a partir da RC?

Sendo a CC composta de várias componentes, a saber linguística, sociolinguística e pragmática, desenvolvê-la e construí-la implica desenvolver essas componentes. Para isso, é preciso, em primeiro lugar, identificá-las e caracterizá-las, activando-as mediante o desempenho de actividades variadas, como se sublinha no QECR (2001:35).

A competência comunicativa em língua do aprendente/ utilizador da língua é activada no desempenho de várias actividades linguísticas, incluindo a recepção, a produção, a interacção ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de actividade pode realizar-se na oralidade, na escrita ou em ambas.

Seguidamente, procedemos à caracterização das competências que integram a CC, procurando essencialmente atender a dois aspectos que julgamos fundamentais: em primeiro lugar, definir e caracterizar cada uma dessas competências, salientando a sua relevância no ensino aprendizagem do PLE, e, em segundo, mostrar como ela pode ser desenvolvida nos aprendentes a partir da RC. No âmbito dessa caracterização, consideramos as competências linguística, sociocultural, intercultural e pragmática.

2. 2. 1. Competência linguística

A competência linguística abrange "os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicos e sintácticos bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações"(QECR, 2001: 34) ou, dito de outro modo, "envolve o conhecimento de aspectos fonéticos, textuais, lexicais e gramaticais da língua como sistema e a capacidade

de os utilizar” (Moirand, 1982:20). Neste contexto, consideramos neste trabalho duas componentes essenciais da competência linguística, a competência lexical e a competência gramatical¹⁸.

2. 2. 1. 1. Competência lexical

Definida como sendo o conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua, a competência lexical, segundo o QECR (2001:159), compreende elementos lexicais e gramaticais.

Os elementos gramaticais considerados, que se referem a classes fechadas de palavras tais como artigos, quantificadores, demonstrativos, pronomes pessoais, possessivos, pronomes interrogativos, preposições etc. (QECR, 2001:160), podem, em nossa opinião, ser incluídos na competência gramatical, tal como defendeu Mc Carthy, citado por Molina (2004:790):

(...) Mc Carthy (1999: 237), tras analizar el vocabulário de corpus orales, considera que hay una serie de palabras que desarrollan mucho más funciones gramaticales que léxicas (artículos, pronombres, demostrativos, verbos auxiliares, conjunciones, etc.) y que deben estudiarse dentro de la gramática en los niveles principiante y elemental. Se trata de elementos que desempeñan una función relacional, no semántica, y que deben ser enseñados como sistemas cerrados dentro de la gramática).

Quanto aos elementos lexicais, o QECR (2001:159) distingue as expressões fixas e palavras isoladas. As primeiras, “construídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos”, incluem expressões feitas (que compreendem indicadores de funções linguísticas e provérbios), expressões idiomáticas (com frequência metáforas cristalizadas e intensificadores, com restrições contextuais e estilísticas), estruturas fixas (que podem ser de natureza verbal ou preposicional, entre outras) e combinatórias fixas (constituídas por solidariedades lexicais). Por sua vez, em relação às palavras isoladas, destaca-se que “uma palavra isolada pode ter vários significados e que as palavras isoladas compreendem as palavras das classes abertas – nome, adjectivo, verbo, advérbio –, mas também podem incluir conjuntos lexicais fechados (p. ex.: dias da semana, meses do ano, pesos e medidas, etc.).

¹⁸ Embora sejam discriminadas, no capítulo 5 do QECR, seis componentes para a competência linguística, a nossa redução ao tratamento de duas dessas componentes relaciona-se com o objecto e objectivos definidos para este trabalho.

Delineadas as diferentes unidades léxicas na perspectiva do QECR, é possível determinar quais delas a RC permite desenvolver na aula de PLE através de actividades linguísticas. Assim, o léxico susceptível de ser trabalhado com a RC, como já foi atrás mencionado na segunda secção do primeiro capítulo, remete para a culinária, a alimentação. A RC permite, neste domínio tanto a abordagem de provérbios como de expressões idiomáticas com nomes de alimentos, além de propiciar ainda o trabalho de palavras isoladas, promovendo a sua relação através da constituição de campos lexicais distintos. Ainda a nível lexical, também os chamados intensificadores que, na nossa opinião, correspondem aos comparativos idiomáticos (ex. fino como um alho), podem ser trabalhados com o léxico referido. As expressões fixas, sobretudo verbais, as combinações fixas e tantas as classes abertas (nome, adjectivo, verbo, advérbio) como os conjuntos lexicais fechados (pesos e medidas) das palavras isoladas podem ser contemplados no tratamento da RC.

Deste modo, podemos afirmar que, a partir da RC, podem ser activados activar distintos elementos para desenvolver a competência lexical dos aprendentes, devendo, no entanto, ter-se em consideração que, dada a amplitude das possibilidades neste domínio, é necessário seleccionar o léxico que se quer trabalhar na hora de planificar uma unidade didáctica sobre a alimentação/hábitos alimentares com base em RCs.

2.2.1.2. Competência gramatical

Por sua vez, a competência gramatical é definível como o “conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar” (QECR, 2001:161), sendo composta essencialmente pelas componentes morfológica e sintáctica¹⁹.

A morfologia trata da estrutura interna das palavras, que podem ser analisadas em morfemas, classificados em raízes ou radicais e afixos (incluindo afixos derivacionais e afixos flexionais). Ocupa-se também da formação de palavras (distinguindo entre palavras simples e palavras complexas, descrevendo os processos regulares de formação das palavras, a derivação e a composição, e dando conta da activação de processos irregulares na sua formação, evidenciados sobretudo nas siglas, acrónimos, amálgamas e truncamento). E trata ainda de outros modos de modificar a forma das palavras, nomeadamente por meio de alternâncias vocálicas, de modificações consonânticas, de formas irregulares, do supletivismo e das formas invariáveis.

¹⁹Pode ainda abranger a fonologia e a ortografia, consideradas, no QECR, competências a parte.

A morfofonologia, por sua vez, ocupa-se da variação dos morfemas determinada pelo contexto fonético (ex. dão-no, fá-lo) e das variações fonéticas determinadas pelo contexto morfológico (ex. cafezinho/carrinho; cordialidade/solidariedade).

Já a sintaxe trata da organização das palavras em frases, em função das categorias, dos elementos, das classes, das estruturas, dos processos e das relações envolvidas, muitas vezes apresentadas sob a forma de um conjunto de regras. A capacidade de construir frases para produzir significado constitui um aspecto central da competência comunicativa (QECR, 2001: 163-164).

Os elementos elencados no domínio da competência gramatical são passíveis de tratamento no âmbito da RC. No que diz respeito aos aspectos morfológicos, a RC contempla elementos tais como raízes e afixos derivacionais e flexionais que possibilitam a formação de palavras. Com efeito, algumas receitas propiciam a formação de palavras com os afixos derivacionais, como no caso dos advérbios em “mente” ou dos prefixos “des-”, “re-” com verbos que exprimem respectivamente ‘falta de’ ou ‘negação’ e repetição. Há os afixos avaliativos como os sufixos -ão -inho usados na formação de nomes e adjetivos. Também são contempladas as palavras tanto simples como complexas e as formas verbais adequadas à intenção comunicativa do locutor neste género. A componente morfofonológica, por seu lado, está na base da transformação do pronome complemento directo (o, os, a, as) quando segue uma forma verbal terminada em r, s, z ou uma forma verbal nasal. Embora possa haver poucos casos, o facto de os ingredientes serem substituídos, às vezes, por pronomes afim de evitar a repetição e de se usar, com alguma frequência, o Infinitivo não flexionado como forma verbal de base permite desenvolver aquela competência. A organização de todos os elementos acima aludidos em frases é assumida pela sintaxe, que desempenha um papel também importante no desenvolvimento da competência gramatical²⁰.

2. 2. 2. Competência Sociocultural

Apesar de a componente linguística ser bastante desenvolvida nas aulas de LE, a componente cultural está sempre presente. É neste sentido que Neuner considera que a

²⁰ Importa acrescentar que a fonologia e a ortografia podem ser trabalhados junto com estes elementos, integrando, assim a competência gramatical. Em especial, a competência fonológica possibilita a identificação de fonemas e das suas características, contrastando-os com outros, associando significado aos itens lexicais e decodificando ou codificando o discurso.

componente sociocultural é indissociável da componente linguística no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de LE (Neuner, 2003: 39). Já antes, o autor tinha acentuado que

il n'y a pas d'enseignement des langues vivantes sans contenu socioculturel. Même si l'on ne fait pas de la composante socioculturelle un objectif cognitif explicite ou même si l'on se sert de la langue-cible comme d'une langue véhiculaire, la compétence socioculturelle fait intrinsèquement partie de toutes les autres compétences (Neuner, 1997:54)

Estas palavras de Neuner revelam toda a importância dos aspectos socioculturais, enfatizando o seu lugar e o papel que desempenham no ensino-aprendizagem das LE.

Deste modo, embora o nosso documento de referência, o QECR, considere a competência sociolinguística “o conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua”²¹ como a segunda das competências que constituem a competência comunicativa, nós integramos-na na competência sociocultural, cuja noção nos parece mais abrangente e capaz de dar conta linguística e culturalmente do social.

Começaremos, então por falar da competência sociolinguística, muito ligada à competência sociocultural como se pode notar nos seguintes termos do QECR (2001:169):

A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. Como já foi sublinhado para competência sociocultural, uma vez que a língua é um fenómeno sociocultural, muito do que é apresentado no QECR, especialmente no que diz respeito ao sociocultural, é relevante para a competência sociolinguística. Os assuntos aqui tratados são os que se relacionam especificamente com o uso da língua e não são tratados noutro lugar: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular.

Os marcadores linguísticos de relações sociais relacionam-se com apresentações, despedidas, uso das formas de tratamento e de certas convenções sociais como as regras de delicadeza. Estas “variam de cultura para cultura e são uma causa frequente de mal-entendidos interétnicos, especialmente quando algumas expressões de delicadeza são interpretadas literalmente” (QECR, 2001:170).

A delicadeza pode ser positiva, como no caso de partilha de experiências e de preocupações ou oferta de prendas, ou negativa, quando se trata, por exemplo, de utilizar formas de suavizar o discurso, evitar comportamentos de poder ameaçador.

Esta componente também se relaciona com as expressões de sabedoria popular, principalmente, os provérbios e as expressões idiomáticas, que remetem simultaneamente para a competência sociocultural, dando razão a Neuner, para quem “la compétence socioculturelle fait intrinsèquement partie de toutes les autres compétences” (1997:4). É assim que as formas de tratamento já mencionadas, e cujo domínio faz parte da competência sociolinguística, remetem também para a competência sociocultural.

Portanto, ao levar os aprendentes a usarem correctamente as formas de tratamento a partir duma RC, desenvolve-se neles tanto a competência sociolinguística como a competência sociocultural. Convém acrescentar que as formas de tratamento constituem um exemplo interessante de recurso linguístico que traduz estratificação e convenções sociais. O seu uso correcto implica a adequação entre as variações social e situacional.

O conhecimento sociocultural, tal como o conhecimento do mundo e a consciência intercultural é integrado, segundo o QEER, no conhecimento declarativo, uma das componentes das competências gerais. Estas competências “não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas” (QEER, 2001:29)²². O conhecimento declarativo ou saber tem a ver com o conhecimento empírico, isto é, o conhecimento relacionado com a experiência e o conhecimento académico, ou seja, aquele que resulta de uma aprendizagem mais formal. O conhecimento sociocultural, que nele está inserido, é definido como

conhecimento da sociedade e da cultura da (s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos” (QEER, 2001:48).

Assim, os aspectos aos quais o conhecimento cultural pode ser ligado e que são característicos duma determinada sociedade europeia, tal como a portuguesa, neste caso,

²² Importa enfatizar que a competência de realização ou saber-fazer, a competência existencial ou saber-ser e saber-estar e a competência de aprendizagem ou saber-aprender são as outras componentes das competências gerais.

podem relacionar-se com a vida quotidiana (comidas e bebidas, refeições, maneiras à mesa; feriados; horários e hábitos de trabalho, etc.); as condições de vida (nível de vida; variantes regionais, sociais e étnicas; condições de alojamento, etc.); as relações interpessoais, incluindo relações de poder e de solidariedade em relação a outrem (estrutura social e relações entre classes; relações entre sexos; relações entre gerações, estruturas e relações familiares; etc.); os valores, as crenças e as atitudes em relação a (classe social; grupos socioprofissionais (académicos, quadros, funcionários públicos, artesãos, trabalhadores manuais); culturas regionais, riqueza (rendimento e património) tradição e mudança social, história, religião; etc). Também estão incluídas as convenções sociais que dizem respeito à hospitalidade em termos de pontualidade; presentes; roupa; refrescos, bebidas, refeições; aos comportamentos rituais relacionados com a religião (prática religiosa e ritos), eventos (nascimento, casamento, morte) e comportamentos do auditório e do espectador em espectáculos públicos e cerimónias, celebrações, festivais, bailes, discotecas, etc. (QECR, 2001:148-150)

Interessa, por fim, salientar a linguagem corporal para linguística que “veicula significado convencional, que podem variar duma cultura para outra” (QECR, 2001:131).

Embora todas estas informações não possam ser abrangidas pela RC, a maioria delas pode ser contemplada no âmbito do seu tratamento e incluir-se nas suas potencialidades didácticas, porque a presença de um destes elementos num texto implica o seu desenvolvimento na aula, tanto para promover um melhor conhecimento da cultura-alvo como o da própria cultura do aprendente.

Do mesmo modo, enquanto elementos socioculturais, ajudam a perceber melhor o interesse que pode apresentar a abordagem do intercultural.

2.2.3. Competência Intercultural

A importância da sociocultural atrás descrita possibilita e facilita o desenvolvimento da consciência intercultural também inserida no conhecimento do mundo anteriormente referido. Segundo o QECR, o desenvolvimento de uma consciência intercultural identifica-se com o conhecimento e a compreensão das semelhanças e diferenças que existem entre a cultura-alvo e a própria cultura do aprendente. Esta consciência intercultural tem em conta a consciência da diversidade regional e social de ambos os universos, procurando afastar-se duma visão monolítica da cultura, o que possibilita a aquisição duma visão cultural mais alargada. Na verdade, “para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada

comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais (QECR 2001: 150)²³.

O saber-fazer intercultural tem a ver com a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura estrangeira e a própria cultura do aprendente; a sensibilidade para a noção de cultura e a capacidade para usar várias estratégias com vista ao estabelecimento de contacto com pessoas de outra(s) cultura(s); a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a própria cultura e a cultura estrangeira e resolver situações de mal-entendidos e conflitos culturais e, enfim, a capacidade para ultrapassar estereótipos²⁴.

De facto, todas estas capacidades podem ser desenvolvidas nos aprendentes a partir de actividades baseadas em documentos autênticos de RC apresentados em diversos suportes e tendo como objectivo a activação de competências tanto comunicativas como interculturais. A RC é um documento autêntico muito ligado ao sociocultural, porque ensina como fazer a comida, que é, para além de uma necessidade biológica, um acto cultural. A maneira de a fazer é também cultural e cada sociedade, em função das suas possibilidades, das suas produções, da sua herança cultural em termos culinários, tem os seus próprios métodos de preparar as suas refeições. Além disso, o acto de comer pratica-se todos os dias, sendo, portanto, a actividade de preparar a comida, muito frequentemente realizada pela população adulta. Antes, era uma actividade reservada às mulheres, donas das casas em quase todas as sociedades. Hoje em dia, a repartição dos papéis sociais por género tem evoluído muito mais nas sociedades ocidentais desenvolvidas do que nas sociedades menos desenvolvidas, onde a tradição, no que toca a

²³ Zarate (2003:101) tece o seguinte comentário em relação a esta competência: Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (version 2001), cohabitent plusieurs niveaux terminologiques : on y trouve la référence à des « opérations » en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage, à des « compétences » en ce qui concerne l'apprenant, à des « activités langagières » qui permettent de traiter en réception ou en production des textes et qui mobilisent des stratégies. Il est fait état d'une compétence langagière, déclinée en compétences générales et en compétences communicatives langagières, elles-mêmes déclinées en compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. La référence à une ou des compétence(s) interculturelle(s) est absente de la nomenclature générale.

²⁴ Contudo, convém reconhecer que, como o sociocultural, o intercultural não é considerado pelo QECR como uma competência autónoma tal como merece na perspectiva de Zarate, que defende, como vimos, o seu uso no plural "(...) C'est pourquoi il nous semble pertinent de parler de compétences interculturelles, en adoptant le pluriel" (2003:117). No entanto, Byram (2003), reconhece que há certos aspectos tais como a definição dos níveis de competência intercultural e a avaliação que não foram incluídos na versão de 2001, embora o QECR tenha levado em conta a dimensão intercultural, integrando o debate sobre a competência intercultural.

este aspecto, é ainda muito viva e as mulheres continuam a ser responsáveis pelas tarefas domésticas.

Uma questão que me coloco muitas vezes enquanto docente de PLE no Senegal é a seguinte: Será que as práticas culturais que caracterizam a sociedade senegalesa podem justificar o facto de os professores não terem o costume de levar a RC para a sala de aula?

Ainda que não tenhamos colocado esta questão num inquérito realizado junto de professores senegaleses de PLE para aferir do potencial interesse da exploração da RC, podemos especular que o facto de os homens, que constituem a maioria dos docentes senegaleses de PLE, não fazerem, geralmente, a comida em casa por razões culturais, é um motivo forte, consciente ou inconsciente, para não utilizarem a RC no contexto das suas aulas. Contudo, este contexto, pelas suas características pluriculturais, também presente na escola, propicia o desenvolvimento da interculturalidade, que poderá permitir, além do relacionamento com a cultura-alvo, a consciencialização, por parte dos aprendentes, da necessidade de todos deverem participar nas tarefas domésticas, convidando-os, assim, a assumirem uma posição mais crítica em relação a estas práticas culturalmente marcadas²⁵.

Além disso, o conhecimento da sua própria cultura e das outras culturas, que é relevante na competência intercultural, desempenha um papel importante na política educativa senegalesa, que ecoa a seguinte citação de Senghor (apud Pinto Bull):

(...) Temos, pois que voltar a esta ideia que estamos a construir a Civilização do século XXI, graças à mestiçagem, mas sobretudo, graças ao diálogo das culturas. Querendo ser fiéis ao nosso ideal, resolvemos, com efeito, enraizar-nos, o mais profundamente possível, nos valores da Negritude²⁶, para depois nos abrimos aos valores das outras civilizações. Trata-se de construirmos um Mundo, um Mundo mais humano, porque mais complementar na sua diversidade” (Senghor).

Estas palavras proferidas por Senghor no Congresso Internacional sobre “Convergências de Raças e Culturas: Biologia e Sociologia da Mestiçagem” organizado

²⁵Porque, isso também faz parte da educação e convém lembrar, a este respeito, lugar da cultura no sistema educativo senegalês no qual desempenha um papel fundamental na orientação da política educativa do país desde a sua independência. Para o primeiro presidente do Senegal, “L’indépendance culturelle au sens de la volonté de penser et d’agir par soi-même et pour soi-même est la condition sine qua non de toute autre forme d’indépendance, y compris la politique”.²⁵ Esta primazia dada à cultura tanto em relação à política como à economia leva a Leopold Sedar Senghor a pretender elevar o seu nível através da educação.

²⁶ Trata-se, pois, duma reacção ao etnocentrismo ocidental que negou a existência de civilização às nossas sociedades marcadas pela oralidade onde a escrita é inexistente.

pela Universidade de Évora em Junho de 1980 orientam, como já foi acima anunciado, para o conhecimento da política educativa senegalesa, na qual se destacam além do enraizamento na sua cultura através do conhecimento da sua história e de si próprio para se abrir ao continente a que pertence, a abertura à comunidade cultural francófona e ao mundo. Essa abertura aponta para o conhecimento do outro e da sua cultura, para poder dialogar com ele com dignidade e respeito dignidade e no respeito²⁷.

É nesse contexto que as Línguas Estrangeiras Vivas são introduzidas no Ensino Secundário do Senegal e é, em nossa opinião, esta herança histórica ligada à língua portuguesa que nos tem de levar, a nós professores, a desconstruir estereótipos, restabelecendo a realidade a partir de documentos autênticos nas nossas aulas, nas quais a interculturalidade deve desempenhar um papel relevante. E é neste sentido que “a língua é condição de cultura, já que é graças a ela que a cultura se transmite, preferencialmente, através da educação, que ajuda, por exemplo, a caracterizar, equilibrar e desfazer atitudes e representações” (Bizarro & Braga, 2005:829).

Assim, o desenvolvimento da competência intercultural leva o aprendente a uma melhor compreensão tanto da sua própria cultura como da cultura-alvo e pode, como vimos, ajudar à desmitificação dos estereótipos²⁸ criados em relação a essa cultura. Isto é válido de forma evidente para o domínio discursivo da culinária, que é culturalmente

²⁷A importância desta abertura ao mundo parece ser também relevante por Fátima Sequeira, que afirma:“(…) É necessária uma visão transnacional que abarque culturas e civilizações, línguas e valores, e que transforme o homem moderno num ser mais educado e mais aberto ao mundo e ao modo como as sociedades funcionam. (...) Embora esta abertura se deva fazer ao mundo em que todos vivemos, há neste momento uma preocupação um pouco mais restrita com a Comunidade Europeia e com o nascer deste sentimento europeu de construção de uma nova sociedade ciente dos seus valores e dos dos outros” (1999: 9).

²⁸O estereótipo é definido “un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement. Cet ensemble s'éloigne de la « réalité » en la restreignant, en la tronquant et en la déformant. L'utilisateur du stéréotype pense souvent procéder à une simple description, en fait il plaque un moule sur une réalité que celui-ci ne peut contenir. Une représentation stéréotypée d'un groupe ne se contente pas de déformer en caricaturant, mais généralise en appliquant automatiquement le même modèle rigide à chacun des membres du groupe” (Zarate, 1986 :63).

marcado e repleto de estereótipos, pois o tratamento da RC pode favorecer a competência intercultural²⁹.

2.2.4. Competência Pragmática

A competência pragmática tem a ver com “o conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são organizadas, estruturadas e adaptadas (“competência discursiva”), utilizadas para a realização de funções comunicativas (“competência funcional”); sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais (“competência de concepção”) (QECR, 2001:174). Depreende-se do exposto que as competências discursiva, funcional e de concepção, que constituem a competência pragmática, se inter-relacionam muito, embora cada uma delas desempenhe um papel específico.

Segundo a mesma referência, a competência discursiva relaciona-se, além da dominação da organização de frases em termos de tópico/foco; informação dada/informação nova; causa/efeito, e sobretudo com a capacidade de estruturação e de gestão do discurso em termos de “organização temática, coesão e coerência, ordenação lógica, estilo e registo, eficácia retórica. (QECR, 2001:174). Além disso, tanto a estrutura (segmentação tipográfica, organização da informação) como a tipologia textual são componentes da competência discursiva.

A competência funcional subdivide-se em micro-funções e macro-funções, segundo o QECR, que as considera, respectivamente, como categorias para o uso funcional de enunciados únicos (normalmente curtos) e do discurso falado ou do texto escrito. As primeiras remetem para os actos de fala e as segundas, para as sequências tipológicas. É neste sentido que a competência pragmática tem a ver com o conhecimento da língua em situação, sendo importante saber recorrer a elementos linguísticos adequados a um dado contexto situacional.

Um acto de fala, de acordo com Faria (2003:73), é

um comportamento verbal, governado por regras que asseguram que as intenções comunicativas venham a ser adequadamente interpretadas. Algumas dessas regras definem os próprios tipos de actos que podem ser realizados pela fala. Faz parte da

²⁹ Por outro lado, convém desenvolver a competência intercultural na escola, já que é iniciada no seio familiar, importando lembrar que as famílias do dito contexto são maioritariamente plurilingues e pluriculturais.

competência comunicativa de qualquer falante distinguir uma ordem de um pedido, uma intenção de um compromisso, (...). Existe, pois, *um significado pragmático* subjacente a cada acto de fala.

A captação deste significado pragmático pelo aluno é muito importante e é possibilitada pelo desenvolvimento da competência pragmática. Esta pode ser adquirida progressivamente, dada a multiplicidade de actos ilocutórios em contextos diversos de comunicação.

No caso da RC, salienta-se o uso de actos directivos, que, segundo esta autora (2003:76),

têm como objectivo tentar que o alocutário realize futuramente uma acção verbal ou não verbal que reflecta o reconhecimento, por parte desse mesmo alocutário, do conteúdo proposicional do enunciado proferido pelo locutor. (...) Os actos ilocutórios directivos directos podem realizar-se em português na expressão de ordem, pedido, sugestão e conselho, com base em: a) frases imperativas ou seus substitutos, quer no conjuntivo quer no indicativo.

Na verdade, no género RC predominam frases imperativas ou seus substitutos. Realizam-se actos ilocutórios directivos directos. Trata-se de um acto directivo “não sancionável (desejo), cuja direcção de interesses aponta para o alocutário (sugestão) não manifestando empenhamento expresso do locutor” e denomina-se “instrução” (Casanova, 1996:434). Por esta razão, o alocutário pode ou não experimentar a RC lida, ouvida, ou visualizada embora as receitas sejam feitas tipicamente para serem experimentadas. Como refere Casanova (1996:435),

As receitas de culinária, por exemplo, constituem instruções para a realização de determinado prato mas é na realidade indiferente ao locutor se os leitores as seguem. As instruções são actos directivos despersonalizados que visam fundamentalmente o benefício do alocutário.

Esta despersonalização no caso das receitas de cozinha traduz-se pelo uso do Infinitivo impessoal e pela construção passiva –se impessoal. O Imperativo, apesar de manifestar a marca da pessoa do alocutário, não tem um sujeito determinado, ou seja, denota qualquer pessoa que possa ler a receita.

Ainda segundo a mesma autora, “quanto à força ilocutória os actos directivos de resposta física dividem-se, pois, em várias subclasses com base, não na forma linguística do acto mas na relação ternária locutor-alocutário-conteúdo proposicional” (1996: 435)³⁰.

Quanto à relação ternária locutor-alocutário-conteúdo proposicional referida, ecoa uma vez mais a concepção bakhtiniana da compreensão responsiva activa. Segundo Bakhtine, numa interacção verbal, o destinatário é dotado desta compreensão activa, porque a sua compreensão do enunciado do locutor pressupõe uma resposta que, entre várias possibilidades, pode ser a execução duma acção; trata-se duma reacção-resposta-acção.

Na sua globalidade, este e os outros actos de fala desempenham um papel central na abordagem comunicativa de que trataremos em seguida.

2. 3. A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A RC

Também conhecida como método funcional, a Abordagem Comunicativa (AC) emergiu da metodologia audiovisual. Foi o Conselho da Europa que promoveu a AC, que começou a ser praticada na área da DLE a partir dos anos 70. Essa década foi marcada pelas elaborações dos níveis limiares europeus, que desempenharam um papel importante na história da DLE, particularmente no que se refere à metodologia comunicativa³¹, como se pode depreender das palavras de Malaca Casteleiro no momento da apresentação do Nível Limiar para o Português:

Hoje, a caixa de ferramentas enriqueceu-se e renovou-se mais uma vez com o Nível Limiar que marcará certamente uma etapa no desenvolvimento dos níveis limiares. Introduzindo novas componentes, tais como as estratégias de comunicação e de aprendizagem e os tipos de textos, o Nível Limiar faz já obra de inovação. Mas é sobretudo ao apresentar sistematicamente, sob forma de quadros recapitulativos, as

³⁰ O seguinte quadro (Casanova, 1996:435) ilustra a passagem do ‘querer’ ao ‘desejo’ até ao ‘conselho’ e à ‘instrução’.

Querer	Ordem	objectiva		
		subjectiva		
	Desejo	Pedido (-- LOC)		
		Sugestão (--ALOC)	Personalizada	conselho
				aviso
			Despersonalizada	aviso
				instrução

³¹ É neste sentido que foram publicados, em 1972, o nível limiar inglês (*Threshold Level*), o do francês (*Niveau-Seuil*), em 1976, e o do alemão (*Kontaktschwelle*), em 1980. O do português só apareceu em 1988.

interacções entre as componentes que ele enriquece fundamentalmente a metodologia. A abordagem sistemática, que procura assegurar as influências mais harmoniosas e eficazes possíveis entre todos os elementos constitutivos de um sistema de ensino/aprendizagem das línguas vivas é uma das constantes dos trabalhos do Conselho da Europa. Ele encontra aqui uma expressão exemplar tanto na forma como no fundo (1988:vii).

Segundo Puren (2002), o objectivo de referência social desta metodologia relaciona-se com o processo de integração europeia, que faz com que se possam encontrar, em qualquer país da Europa, habitantes de diferentes países desta comunidade. Estes encontros, possibilitados por viagens, cujos motivos podem ser profissionais ou turísticos, fazem surgir necessidades de comunicação. Para satisfazer essas necessidades comunicativas, é preciso orientar o objectivo para a facilitação das interacções comunicativas relevantes e característica deste tipo de encontros que duram pouco tempo. Daí o objectivo principal da AC ser a comunicação, como defende o Nível limiar para o Português:

O processo de ensino/aprendizagem baseia-se no princípio de que os objectivos de aprendizagem do aprendente são objectivos de comunicação, isto é, que deverá adquirir capacidades que lhe permitam comunicar com êxito usando a língua estrangeira (Casteleiro, 1988:5).

A abordagem comunicativa é tão importante para esta metodologia que acabou por lhe dar o seu nome. De facto, ela é essencialmente orientada para a comunicação, sobretudo no sentido de desenvolver a interacção verbal entre dois interlocutores. Por essa razão, a interacção e a comunicação constituem os conceitos de base da AC.

À imagem da metodologia activa que, para além da abordagem cultural, considerava os aspectos lexicais e gramaticais das metodologias que a precederam, a AC abrange, para além da comunicação, tanto conteúdos culturais como lexicais e gramaticais. Mas visto a importância dada a comunicação, “a selecção dos meios linguísticos tem de fazer-se a partir dos objectivos de comunicação e não dos próprios meios linguísticos”, assim como a aprendizagem do uso da língua “enquanto sistema terá de ser feita em subordinação a este objectivo pragmático. Daí que na planificação e na realização do processo de ensino/aprendizagem sejam os objectivos comunicativos que determinam quais os aspectos gramaticais que o aprendente tem de dominar” (Casteleiro, 1998:5).

Na AC, o professor já não é o único detentor de saberes e os aprendentes, com as NTICs, têm mais facilidade para aceder às informações. O professor tornou-se, então, o guia, o orientador ou o facilitador das aprendizagens e os aprendentes ganharam mais autonomia, constituindo o centro de todo o processo.

No que respeita aos conteúdos, a AC trouxe inovações na didáctica das LEs, introduzindo a componente sociocultural, encorajando o uso de documentos autênticos, e, portanto, a introdução da cultura do quotidiano. Também está presente a componente intercultural, considerada por Puren como a perspectiva cultural da AC.

Para além dos actos de fala e da sua manifestação linguística, são estes últimos elementos da AC que mais interessam na abordagem da RC, que se refere à cultura com c minúscula, aos documentos autênticos, ao sociocultural e ao intercultural, que representam algumas das suas potencialidades didácticas.

2. 4. A ABORDAGEM ORIENTADA PARA A ACÇÃO E A RC

É a perspectiva adoptada pelo QECR (2001:29), que a esclarece nas seguintes palavras:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhe atribuem uma significação plena. Falamos de ‘tarefas’ na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor soci

Depreende-se desta definição que o objectivo desta perspectiva é de formar actores sociais. Se o objectivo principal da AC tem sido a comunicação na qual os actos de fala desempenham um papel muito importante, o da Perspectiva Accional (PA) é a acção. Essa acção evolui do linguístico para o social. Assim, da acção da AC como realização de um acto de fala, portanto, linguístico-discursivo, passa-se a uma noção mais abrangente, que pode englobar acções sociais como “deslocar um armário, escrever um livro, obter certas

condições ao negociar um contrato, jogar às cartas, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo” (QECR, 2001:30).

A noção de acção é duma importância capital para esta perspectiva e, tal como observou Puren (2009:2), a definição de todos os novos conceitos-chave – competência, contexto, texto, domínio e estratégia – remete para o mesmo campo semântico de acto, actividade, actor agir, operação, tarefa. Neste âmbito, o autor apresenta as seguintes definições:

- Competências: são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções;
- Contexto: refere-se à constelação de acontecimentos e de factores situacionais (físicos e outros), tanto internos como externos ao indivíduo, nos quais os actos de comunicação se inserem;
- Texto: qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a actividades linguísticas;
- Domínio: vastos sectores da vida social nos quais os actores sociais operam.
- Estratégia: qualquer linha de acção organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou com a qual se vê confrontado.

A enunciação destes conceitos, que têm grande importância na fundamentação pedagógico-didáctica da operacionalização da RC no contexto do ensino-aprendizagem do PLE, permite ainda, em grande medida, sintetizar o percurso, de natureza mais reflexiva e teórica, que foi realizado no primeiro e no segundo capítulos. Nesse sentido, foram definidos os princípios que regulam a operacionalização da RC em sala de aula, consituindo esses princípios o suporte que sustenta as opções metodológicas e de estratégias-actividades que configuram a terceira parte deste trabalho, que tem como objectivo central a didactização da RC na aula de PLE.

3.

PROPOSTAS DIDÁCTICAS

Este capítulo contém um conjunto de propostas didácticas que tomam como núcleo a RC. A sua apresentação tem como suporte a investigação de que resultaram os princípios descritos nos dois primeiros capítulos e assume como objectivo central a configuração de acções possíveis para a operacionalização da RC. A apresentação do conjunto das propostas referidas, que será subdividido entre propostas efectivamente experimentadas e propostas passíveis de o virem a ser, será precedida da apresentação do *corpus* e seguida da discussão e avaliação da sua produtividade.

3. 1. APRESENTAÇÃO DO CORPUS

A selecção e organização das receitas culinárias que compõem o *corpus* da parte prática deste trabalho obedeceram aos critérios a seguir explicitados.

O primeiro relaciona-se com a questão do suporte do género textual em questão, neste caso, a receita culinária, estabelecendo como base de selecção, dada a sua dupla finalidade de fixador de texto e de promotor do seu acesso aos fins comunicativos a que se destina, a diversificação de suportes.

O segundo diz respeito à organização do *corpus*. Considerando que a gastronomia é um elemento fundamental na identidade de um povo, pretendemos apresentá-la seguindo uma linha de orientação geográfica, que nos permitirá fazer um mapa culinário que represente geograficamente Portugal e as suas regiões (continente e regiões autónomas). Para a constituição desse mapa, baseamo-nos na subdivisão das antigas províncias, por entendermos que esse critério constitui uma base de referência pertinente para subdivisões mais recentes. Neste contexto, além de o país ser representado por algumas receitas nacionais, cada região, quer continental, quer insular, pode ser representada por mais de uma receita culinária.

Ainda no plano geográfico, restringiu-se a compilação de receitas a Portugal, embora se considere igualmente relevante e pertinente o seu alargamento aos países lusófonos, para evitar que as receitas tratadas constituíssem um universo demasiado abrangente, o que implicaria a necessidade de uma redefinição da metodologia proposta e dos elementos considerados.

Daqui se depreende que o tratamento das receitas coligadas terá como vectores de análise fundamentais aspectos linguísticos, discursivos, socioculturais e interculturais, que se consideram relevantes em diferentes níveis do ensino-aprendizagem do PLE. Antes de os considerarmos nas propostas que serão apresentadas, detemo-nos ainda, agora de forma mais específica, nos dois critérios que privilegiámos na selecção do *corpus* referido.

3. 1. 1. *Os suportes*

O QECR (2001:137) considera, na mesma linha de Marcushi, que os suportes são muito importantes para a circulação dos textos e que estes podem ser influenciados por eles:

Qualquer texto é veiculado por um determinado canal, normalmente ondas acústicas ou objectos escritos. É possível definir subcategorias em função das propriedades físicas do suporte que afectam os processos de produção e de recepção, por exemplo, na oralidade, as diferenças entre fala directa e próxima e um discurso público ou telefónico, ou na escrita, as diferenças entre o manuscrito e o impresso ou entre diferentes escritas.

Por isso, o modo de abordagem de um texto pode variar conforme o suporte que o fixa. Dito por outras palavras, uma RC cujo suporte é um livro de culinária em verso não será abordada da mesma maneira se o suporte for um livro de culinária em prosa ou um

programa na rádio, por exemplo. Na verdade, como se lê de maneira diferente o mesmo texto apresentado em suportes diferentes, também se ensina e aprende de forma diferente o mesmo texto em suportes diferentes. Daí que seja muito relevante levar para a sala de aula textos em suportes diversos. Isto não significa que os conteúdos do texto mudem num suporte ou noutro, mas somos nós que temos, em relação ao texto, uma abordagem diferente possibilitada pela natureza do suporte.

Esta nossa ideia vai ao encontro da seguinte afirmação de Marcuschi (2003:26):

(...) Isto quer dizer que nós não operamos do mesmo modo com os textos em suportes diversos, mas isso não significa ainda que os suportes veiculem conteúdos diversos para os mesmos textos. O suporte não muda o conteúdo, mas nossa relação com ele, não só por permitir anotações, mas por manter um contato diferenciado com ele.

A título de exemplo, podemos referir que, no documento áudio autêntico, ao contrário do que acontece com o texto escrito, pode aprender-se a entoação, a pronúncia dos nativos. Ainda como exemplo, refira-se a possibilidade de, em determinados contextos, interferir no texto escrito, o que não é possível num documento sonoro, como explica Marcuschi (2003: 26), citando Possenti, que, no início, não conseguia perceber como a natureza do suporte podia afectar a leitura:

Segundo Possenti (2002), Chartier de fato acredita que se lê de forma diversa o mesmo texto em suportes diversos, não no sentido de se **compreender** diferentemente o texto e sim no sentido de se manter com ele uma **relação diferente**, ou seja, há uma relação diferente ao se ler um *edital de concurso* num *jornal* ou num *outdoor*, pois no jornal eu posso fazer anotações, sublinhar etc., interferindo no texto, mas no *outdoor* isto já não é possível (pelo menos em circunstâncias normais).

De qualquer modo, tal como observa o QECR (2001:137), “a natureza do suporte exerce uma influência importante sobre a natureza do texto e vice-versa”³².

Segundo Marcuschi, há dois tipos de suportes textuais: *os suportes convencionais* e *os suportes incidentais*. *Os suportes convencionais* têm como função fixar géneros materializados em textos, isto é, “foram desenhados com a função específica de serem suportes” (Marcuschi,

³²Pensamos que as propostas didácticas experimentadas, baseadas em diversos suportes, poderão contribuir para a verificação do grau de veracidade de tais afirmações.

2003:15). Destacam-se, neste grupo, o livro, o livro didático, o jornal (diário), a revista (semanal/mensal), a revista científica (boletins e anais), o rádio, a televisão, o telefone etc. Por sua vez, os *suportes incidentais*, embora não tenham de ser considerados como suportes textuais por serem “ocasionais ou eventuais”, merecem ser conhecidos, porque vários textos circulam neles, como observou Marcuschi:

(...) os suportes aqui denominados *incidentais* são apenas meios casuais e que emergem em situações especiais ou até mesmo corriqueiras, mas não são convencionais [...]. Ninguém nega que uma porta de banheiro porta textos, mas isto não é comum em todos os banheiros, como não é comum todos terem seus corpos com inscrições ou que as calçadas, as paredes e os muros em geral estejam cheios de inscrições. Em cidades ou locais de maior cuidado, evitam-se inscrições nestes lugares, o que indica que não se os tem como convencionais para portarem textos escritos. [...] como é inegável que boa parte dos textos hoje em circulação pelos ambientes urbanos se acham nesses *suportes incidentais*, tratamos deles aqui, já que não devem ser ignorados (2003: 21)³³.

Em síntese, o *corpus* desta dissertação compõe-se de suportes convencionais e de um suporte incidental.

3. 1. 1. 1. Suportes convencionais

- Rádio
- Livro de culinária
- Livro de culinária em verso
- Livro de Banda Desenhada
- Televisão
- Revista de culinária

3. 1. 1. 2. Suporte incidental

- Embalagem

O único suporte incidental por nós escolhido é a embalagem pela sua relevância, salientada por Marcuschi nos seguintes termos:

³³Os suportes incidentais mais utilizados são a embalagem, a roupa, o corpo humano, as paredes, as paragens de autocarro, etc.

Este é um caso interessante, pois no geral a embalagem não seria tida como um suporte. Contudo, tomamos a embalagem como um suporte na medida em que nas embalagens podem estar vários gêneros. Embalagens de produtos comestíveis muitas vezes trazem não só o *rótulo* do produto, mas uma *receita* (2003:22).

Pois, como já se pode imaginar, o suporte embalagem de que se trata aqui, fixa uma RC no sentido de promover o produto que leva, *o açúcar de Sidul*.

Salientamos ainda, a este nível, o papel que a Internet desempenhou na recolha deste *corpus*. Na medida em que funciona, ora como suporte, ora como serviço que abriga vários suportes, permite o acesso tanto aos programas de rádio e televisão como a outros vídeos. Na verdade, foi graças à Internet que tivemos acesso à maior parte dos suportes acima referidos.

A consciência desta importância da Internet como fonte inesgotável de materiais tanto para a aula de PLE como para o género RC levou-nos a planificar uma aula com base na sua utilização.

3.1.2. *Receitas culinárias que representam Portugal e as suas diferentes regiões*

Em seguida apresentaremos, num quadro, Portugal e todas as suas regiões com as receitas típicas que constituem o *corpus* e os diversos suportes.

PORTUGAL		RECEITAS CULINÁRIAS	SUPORTES
01		Feijoada à Portuguesa	Livro de culinária <i>Roteiro da Cozinha Portuguesa</i>
02		Arroz Doce	Livro de culinária em verso <i>O Verso à Mesa em Língua Portuguesa</i>
03		O Folar	Rádio TSF
04		Receitas Básicas	Livro de culinária
05		Tarte pastel de nata	Embalagem <i>SIDUL – AÇÚCAR</i>
06		Soufflé Gelado de Morango	Televisão – RTP (Internet)
	Regiões de Portugal		
07	O Minho	O Caldo Verde	Livro de culinária <i>Gastronomia Portuguesa: tradição e prática regional</i>
08		Robalo com Algas	Televisão RTP
09	Trás-os-Montes e Alto Douro	Migas de Alheira	Televisão RTP
10	O Douro Litoral	As Francesinhas do Porto	Rádio e Internet TSF

11		Tripas à moda do Porto	Livro de culinária <i>Roteiro da Cozinha Portuguesa</i>
12	A Beira Alta	Bucho com sabor a Carnaval / Almoço da Confraria do Bucho	Rádio TSF Vídeo
13 14	A Beira Baixa	Arroz de Maranhos e/ou Pastel de Molho de Covilhã	Rádio e Livro de culinária TSF/ <i>Gastronomia Portuguesa: Tradição e prática regional</i>
15 16	A Beira Litoral	Feijoadade Leitão à Bairrada Pão-de-ló de Ovar/Pão-de-ló de Alfeizerão	Televisão RTP Internet
17	O Ribatejo	O Caldo de Pedra	Livro de banda desenhada Livro de culinária em verso <i>O Verso à Mesa em Língua Portuguesa</i>
18 19	A Estremadura	Pataniscas de Bacalhau	Revista de Culinária Livro de culinária em verso <i>O Verso à Mesa em Língua Portuguesa</i>
20	O Alto Alentejo	Açorda Alentejana	Livro de culinária
21	O Baixo Alentejo	Pinhoadade	Rádio – TSF
22	O Algarve	Lulas cheias à moda do Olhão	Televisão RTP
23	Região Autónoma dos Açores	Alfenim (ilha Terceira)	Rádio e Internet TSF
24	Região Autónoma da Madeira	Espada em Filetes com Banana Frita	Internet

3. 2. PROPOSTAS EXPERIMENTADAS

Nesta secção, apresentamos propostas didácticas realizadas durante o Estágio Pedagógico. Trata-se de duas unidades didácticas, respectivamente, sobre RCs com história e RCs referentes à doçaria portuguesa com a utilização de Internet.

No que respeita à representação de Portugal e das suas regiões pelas RCs, temos, para a primeira, uma receita de doce tradicional, o *Arroz Doce*, e uma receita moderna de doce, *Soufflé Gelado de Morango*. O *Arroz Doce* é uma receita conhecida em todo o país, podendo cada região ter a sua própria maneira de a fazer. Neste sentido, insere-se no que designámos como receita nacional. O Soufflé Gelado de Morango é uma receita moderna, sendo a versão por nós apresentada no *corpus* da autoria do gastrónomo José Bento dos Santos, que apresenta, na RTP, o programa *O Sentido do Gosto num minuto*. E como os portugueses, apesar de serem muito ligados à sua tradição, sobretudo gastronómica, são também abertos ao modernismo, é possível, então, que esta receita se confeccione em qualquer das regiões de Portugal, já que ultimamente a cultura dos frutos vermelhos

(morango, framboesa) se tem desenvolvido muito no país graças a LUSOMORANGO³⁴. Na representação das regiões, por sua vez, destacam-se *As Francesinhas do Porto* para o Douro Litoral, *O Caldo de Pedra* para o Ribatejo, *O Pão-de-ló de Ovar* e o *Pão-de-ló de Alfeizerão* para a Beira Litoral.

As principais actividades desenvolvidas relacionam-se principalmente com a recepção, a produção, e a interacção, cujo operacionalização possibilita o desenvolvimento das competências comunicativa e intercultural, fundamentais para o ensino-aprendizagem do PLE. Deste modo, delinear-se-ão através delas os objectivos a atingir em termos de capacidades e conhecimentos a desenvolver nos alunos, no sentido de comprovar concretamente as potencialidades didácticas da RC e justificar a pertinência do seu aproveitamento na aula de PLE.

Assim, num primeiro momento, começaremos por definir o público-alvo e o objectivo geral. Em seguida, apresentaremos as actividades baseadas nas RCs que representam Portugal ou ‘receitas nacionais’ e, depois, as baseadas nas RCs representativas do Douro Litoral, do Ribatejo e da Beira Litoral ou ‘receitas regionais’.

3. 2. 1. Público-alvo

O Público-alvo destas unidades didácticas é constituído por jovens adultos de nacionalidades diversas a frequentarem o Curso de Português para Estrangeiros (ano lectivo 2008/2009) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, inseridos no nível B do QECR.

3. 2. 2. Objectivos

Foram definidos como objectivos gerais destas unidades dar a conhecer a cultura quotidiana dos portugueses a partir de receitas culinárias tanto nacionais como regionais, desenvolver a interculturalidade, promover o respeito pelo outro, a autonomia e a capacidade de descodificar uma receita culinária independentemente da natureza do suporte e dar/interpretar instruções numa situação em contexto.

3. 2. 3. Actividades

As actividades foram planificadas com base nas RCs fixadas em vários suportes que constituem o *corpus* deste trabalho. Estes textos são, na sua maioria, documentos

³⁴ A LUSOMORANGO é uma organização de produtores de pequenos frutos com sede em São Teotónio, em Odemira, no Sudoeste alentejano. É formada pelos principais produtores de morango nacionais em 2005.

autênticos³⁵, que possibilitam o desenvolvimento, tanto na oralidade como na escrita, de diversas actividades de compreensão e produção, necessárias para a activação da competência comunicativa nos aprendentes, porque, como o salienta o QECR (2001:35-36):

A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é activada no desempenho de várias actividades linguísticas, incluindo a recepção, a produção, a interacção ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). [...] A recepção e a produção (oral e/ou escrita) são obviamente, processos primários, uma vez que ambos são necessários à interacção.

3. 2. 3. 1. Arroz-Doce

Como foi acima exposto, apresentaremos aqui as actividades desenvolvidas com base na receita *Arroz Doce*, de Adélia de Albuquerque, e as relativas ao *Soufflé Gelado de Morango*, de José Bento dos Santos. Estas duas receitas apresentam a doçaria portuguesa tanto tradicional como moderna, permitindo-nos dar a conhecer um ponto forte da sua gastronomia. E de acordo com Edite Vieira, “Todas as cidades, vilas e aldeias têm doçaria própria e, apesar da pequena superfície do País, a variedade de doces é impressionante. Esta tendência gulosa é provavelmente uma herança que nos foi deixada pelos mouros” (1992:143). Daí que a gastronomia possa ser um elemento fundamental na identidade de um povo.

“És como o arroz doce”, diz-se a alguém que vai a todas as festas³⁶(...). Esta comparação evidencia a quase omnipresença deste doce nas festas da sociedade tradicional portuguesa. Daí o papel relevante que nela desempenhou e que continua, embora de maneira diferente, ainda a desempenhar na sociedade actual moderna onde é servido em quase todos os restaurantes do país. É aliás o que realça Liberto Cruz ao afirmar que:

O arroz doce, como toda a gente sabe, faz há tempos infinitos parte da gastronomia portuguesa e toda a festa, fosse de aniversário, de casamento ou de qualquer outro acontecimento digno de ser comemorado, que não tivesse a sua presença não era

³⁵ Entendemos por documentos autênticos, documentos criados por autóctones e para autóctones e que não são pensados para a sala de aula mas susceptíveis de serem aproveitados visto as riquezas que apresentam em termos linguísticos e socioculturais.

³⁶<http://www.setubalpeninsuladigital.pt/pt/conteudos/visitar/docaria/especialidades+regionais/Doces+regionais.htm>. Consultado em 22-04-09.

feita que merecesse a pena ser mencionada. O arroz doce fazia parte, como se diz agora, da nossa identidade. Cada povo tem a sua guloseima preferida e a nossa era, de Norte a Sul do País e da casa rica à casa pobre, o arrozinho cozido com leite e açúcar e com ingredientes vários segundo a terra, a imaginação e a generosidade de quem o confeccionava. Mas era sempre bom e disso não restam dúvidas³⁷.

O seu suporte é um livro de receitas culinárias lusófonas em verso, *O Verso à Mesa em Língua Portuguesa*, de Adélia de Albuquerque. Temos, portanto, um caso de intergenericidade: o género receita culinária é apresentado em formato de poema, não deixando, no entanto, de ser uma receita que mantém a estrutura que lhe é conhecida, enriquecendo-se com as características estruturais do género poema (estrofes e rimas), que aproveitaremos numa actividade. A gravação da receita foi realizada por uma das nossas colegas portuguesas, Nina Amaral³⁸.

Segue-se uma descrição das actividades realizadas:

▪ Pré-audição

A primeira actividade, de pré-audição, consistiu no preenchimento de uma ficha de imagens de ingredientes, para fazer a ponte entre as receitas já vistas e a receita que se seguia e que, para além dos ingredientes que lhe são próprios, incorporava outros que apareceram em receitas anteriores (anexo 1.1.1.). O objectivo é levar os aprendentes a formularem hipóteses sobre o nome da receita “Arroz Doce”, antecipando sobretudo elementos lexicais.

▪ Audição

Optámos por uma primeira audição da gravação com o intuito de os aprendentes poderem confirmar ou infirmar as hipóteses anteriormente levantadas por eles. Uma segunda audição permitiu a resolução de um exercício, cujo objectivo é conduzir os aprendentes a distinguirem a rima correcta, tanto do ponto de vista fonológico como semântico, eliminando a hipótese errada. Terminámos com uma terceira audição, para a verificação dos resultados (anexos 1.1.2. e 1.1.3.).

³⁷ Liberto Cruz, disponível em <http://www.republica.pt/9/liberto9.htm>. Consultado em 22-04-09

³⁸ Agradecemos a sua colaboração.

▪ Pós-audição

A actividade de pós-audição inicia-se com a leitura silenciosa da receita em poema e a sua interpretação através de uma ficha de leitura. Durante a interpretação, referimos o valor cultural do arroz doce na sociedade tradicional portuguesa e, sobretudo, a sua associação a eventos importantes, como os casamentos, baptizados e até matanças de porco. Também lembrámos a importância, na doçaria portuguesa, dos doces conventuais, com as suas características de levarem muitos ovos e muito açúcar e de serem confeccionadas pelas monjas nos conventos. Os aprendentes referiram pratos semelhantes existentes nos seus países do ponto de vista do modo de preparação e algumas diferenças respeitantes aos ingredientes³⁹.

A ficha de leitura cujo preenchimento constitui a última actividade inclui actividades para desenvolvimento da competência lexical (antónimos e formação de palavras) (anexo 1.1.4).

A forma verbal de base presente nesta receita é o Imperativo com o uso do tratamento informal que não é muito comum encontrar. Dá, assim, um toque original ao “poema-receita” ou “receita-poema”. O facto de o seu estudo ter sido precedido de uma revisão sobre as formas verbais usadas nas RCs e as formas de tratamento justifica a omissão deste ponto gramatical no tratamento desta receita, fazendo-se apenas oralmente menção a este conteúdo.

Como trabalho de casa, foi pedido aos estudantes que passassem a receita em verso para uma receita em prosa, solicitando-se ainda uma outra actividade de transposição, que consistiria na selecção de um outro doce português ou do seu país de origem, à maneira do “Arroz Doce”.

Em síntese, as actividades desenvolvidas foram repartidas em actividades de pré-audição, audição e de pós-audição. Estas actividades permitiram não só motivar os estudantes que participaram muito e trabalharam com muito interesse até ao fim da aula, mas sobretudo, duma maneira geral, desenvolver neles as competências de recepção, de produção e de interacção oral e, ao mesmo tempo, contemplar aspectos linguísticos e socioculturais.

³⁹ A título de exemplo o “arroz con leche” do Chile, que não leva gemas de ovos e, segundo a estudante, apesar de ter pensado nesse doce logo no início por causa dos ingredientes, teve dúvidas de que fosse realmente a mesma sobremesa pela quantidade de gemas de ovos presentes no “Arroz Doce” de A. Albuquerque.

3. 2. 3. 2. Soufflé Gelado de Morango

A abordagem desta receita insere-se como já foi dito, numa unidade didáctica dedicada ao uso da Internet na aula de PLE, pois pretendemos tirar proveito de todos os recursos que nos oferece esta ferramenta. Assim, para além da activação de competências fundamentais nos aprendentes, o uso da Internet permitiu desenvolver melhor a sua autonomia.

Como observou Carrier (1998), citado por Melo Rosa(2001: 1):

Si aucune technologie ne peut jamais d'elle-même transformer la réalité du système scolaire, les technologies de l'information et de la communication sont porteuses d'une chance nouvelle : celle de pouvoir confier réellement à tous les élèves la charge entière de la pleine responsabilité de leurs apprentissages.

Em suma, além das competências essenciais, os objectivos específicos relacionam-se com o desenvolvimento da compreensão audiovisual, da autonomia e da construção de saberes pelos aprendentes.

A aula decorreu numa das salas de computadores e iniciou-se com uma actividade de pré-visionamento, seguida de outra actividade de visionamento, tendo com duas actividades de pós-visionamento (anexo 1.2.1).

▪ Pré-visionamento

A actividade consistiu na exploração da imagem do Soufflé Gelado de Morango. Esta exploração da imagem do vídeo, cuja identificação foi facilitada pelas cores dos ingredientes, realizou-se através de um questionário oral orientado, que conduziu a um exercício de levantamento de hipóteses sobre a composição da receita (anexo1.2.2).

▪ Visionamento

A actividade proposta aqui visa o desenvolvimento da compreensão audiovisual através do preenchimento de uma ficha. A primeira parte corresponde à transcrição do vídeo sem os ingredientes e o aprendente tem de usá-los para preencher os espaços ao ouvir e observar o vídeo. Daí todo o interesse ou potencial do documento audiovisual, que justifica a relevância do seu uso no ensino-aprendizagem do PLE. E o facto de poder usar tais documentos com a RC reforça as potencialidades didácticas desta. O aprendente tem três possibilidades para captar a mensagem: o som, a imagem e a escrita. Assim, são desenvolvidas as suas capacidades de escuta e de observação. Se lhe escapar um elemento

ao ouvir, pode recuperá-lo ao observar, já que tanto as cores das imagens como a escrita são realçadas no ecrã. Tudo isso contribui para o preenchimento rápido da ficha (primeiro exercício). Os outros exercícios da mesma ficha relacionam-se com a interpretação da receita. Depois de preencher a transcrição da receita com os ingredientes, o aprendiz obtém o texto completo, efectua uma leitura silenciosa de cinco minutos e resolve as duas outras questões (anexo 1.2.3.). Proceda-se a uma correcção em conjunto e passa-se a outras actividades baseadas em documentos disponíveis na rede.

▪ Pós-visionamento

No âmbito do pós-visionamento, realizaram-se duas actividades. A primeira baseou-se num Calendário de frutas frescas da produção nacional de Portugal (Maio)⁴⁰. Mediante instruções da professora, os aprendentes, em pares, navegaram através da Internet no sentido de encontrarem primeiro o sítio que alberga as informações necessárias para a realização desta primeira actividade de pós-visionamento. Depois de encontrarem o sítio, sempre seguindo as instruções da professora, seleccionaram, organizaram e estruturaram as informações, interagindo com os computadores e com os colegas. Assim, com esta actividade, conseguiram ter várias informações sobre a variedade de frutas frescas em Portugal, enriquecendo o seu léxico relativo às frutas de uma maneira geral (anexo 1.2.4).

Na segunda actividade, parte-se da forma verbal de base da receita “Soufflé Gelado de Morango”, a terceira pessoa do Presente do Indicativo com a partícula apassivante “se”. Depois da sua identificação e sistematização, procura-se a sua aplicação a outras receitas. É neste sentido que convém, para aproveitar a fonte inesgotável da Internet, visitar outro sítio⁴¹, conforme as instruções da professora, cujo papel consiste em guiar e orientar o aprendiz, que se torna responsável pela sua própria aprendizagem. Como estávamos a trabalhar com doces de fruta modernos nesta parte, a nossa escolha orientou-se para o *Gelado de Ananás*, que serviu de base para o exercício gramatical (anexos 1.2.5.).

Finalmente, indicou-se o famoso e importante sítio de gastronomias.com⁴² para a consulta de receitas culinárias de doces tradicionais, objecto da aula seguinte. A professora deu as instruções necessárias para o êxito da pesquisa que se junta ao TPC, que consistia na

⁴⁰ Disponível em <http://www.deco.proteste.pt/alimentacao/fruta-e-legumes-na-epoca-mais-nutritivos-s559991.htm>.

⁴¹ Disponível em <http://kitchenet.aeiou.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=kn.stories/469>.

⁴² Disponível em <http://www.gastronomias.com>.

produção escrita de uma receita culinária de doce (tradicional ou moderna) do país de origem de cada um dos aprendentes (ver anexo 1.2.6.).

Esta experiência revela algumas possibilidades de exploração pedagógica que Internet oferece ao professor de PLE, que pode recorrer a ela, não só para preparar as suas aulas, mas sobretudo para seleccionar materiais autênticos e trabalhá-los directamente, na sala de aula, através da rede. A Internet contribui para o desenvolvimento da autonomia e da competência comunicativa dos aprendentes, permitindo-lhes treinar as quatro competências essenciais (ouvir, falar, ler e escrever), às quais se junta a interacção, que, segundo o QECR, desempenha um papel central na comunicação. Permitiu-lhes, também nesta aula, construírem saberes através da selecção, organização e estruturação de informações; o que vai, aliás, ao encontro desta afirmação de Leonel Melo Rosa (2007:3):

O trabalho sistemático com o multimédia permite ao utilizador uma prática de confrontação, de organização, de selecção e de estruturação que, com a ajuda do professor, serão outras tantas etapas na construção dos saberes.

Com efeito, pode dizer-se que as propostas experimentadas possibilitaram, a nível nacional e no domínio culinário, a apresentação de Portugal através da sua doçaria, tanto tradicional como moderna.

A seguir, apresentaremos, com pratos típicos, as regiões do Douro Litoral, da Beira Litoral e do Ribatejo.

3. 2. 3. 3. Francesinhas do Porto

Como o nome indica, esta receita é da zona litoral do Douro, que abrange toda a região atravessada pelo rio que lhe deu o nome. O Douro, um dos mais importantes rios do país, nasce em Espanha, atravessa o território português e desagua no Oceano Atlântico. A cidade mais importante desta região e a segunda do país é o Porto, situado na margem direita do rio Douro, a quatro quilómetros da Foz.

A abordagem desta receita teve como ponto de partida uma emissão radiofónica sobre *As Francesinhas do Porto*, apresentada pela Rádio TSF no dia 8 de Janeiro de 2008. Essa emissão insere-se num programa que a TSF, em parceria com a revista Evasões, dedica à ocupação dos tempos livres, ao lazer, ao golfe, ao turismo ambiental, ao património histórico, à gastronomia, etc.

É importante salientar que quase todos os documentos áudio deste trabalho são extraídos deste programa. Nesse documento áudio, o apresentador do programa relata a história que deu origem a este prato. Essa história é visível no nome da receita. Com efeito, a teoria mais validada da história das Francesinhas liga a sua origem ao Restaurante *A Regaleira* (no Porto) onde trabalhou David Daniel Silva, um português que tinha emigrado para França e que, regressado definitivamente ao país e com base na tosta francesa (*croque-monsieur*), criou a francesinha. Então, a formação da palavra tem como base o adjectivo *francesa* de *tosta francesa* mais o sufixo avaliativo – *inho*.

Esta emissão radiofónica pode ser explorada, para lá da RC que envolve, numa perspectiva sociocultural, relacionada com a emigração portuguesa dos anos 60. Não vamos deter-nos sobre este aspecto, porque esse tratamento não era nosso objectivo na aula em apresentação. Passemos, então, ao elenco das actividades segundo os passos da audição do documento áudio.

▪ **Pré-audição**

A actividade de motivação que prepara o aprendente para a audição do documento sonoro tem a ver com a exploração da imagem da Francesinha em acetato e a sua associação com o título para formulação de hipóteses sobre o tema através de um questionário oral orientado (anexos 1.3.1. e 1.3.2.). Para confirmar ou infirmar as hipóteses levantadas proceder-se-á à audição do documento sonoro (anexo 1.3.3.).

▪ **Audição**

Depois da primeira audição e confirmação/infirmação de hipóteses, passámos para uma segunda audição que permitiu o preenchimento de uma ficha de interpretação do documento (anexo 1.3.4.).

▪ **Pós-audição**

A primeira actividade, de ordem linguística, consistiu em preencher uma ficha sobre os adjectivos gentílicos, cuja presença no documento sonoro justificava a sua sistematização, acompanhada duma ficha de consulta (anexo 1.3.5.).

A segunda actividade de cunho receptivo levou os estudantes a lerem silenciosamente o texto da receita culinária extraído da Internet. O documento impresso completou, assim, o documento áudio de suporte radiofónico (anexo 1.3.6.).

Na actividade seguinte, os aprendentes identificaram o modo e as formas verbais presentes na receita, com o intuito de uma posterior sistematização da formação e do uso do Imperativo, com preenchimento de uma ficha de trabalho (anexo 1.3.7.). Seguiu-se uma actividade de avaliação (anexo 1.3.8).

Finalmente, a actividade de produção escrita sobre receitas do país de origem dos estudantes serviu de ponto de partida para o projecto de confecção de um livro de receitas (Receitas do Mundo) e permitiu o desenvolvimento de outras competências.

3. 2. 3. 4. Pão-de-ló de Ovar e Pão-de-ló de Alfeizerão

Estas duas receitas são provenientes da Beira Litoral, que pode ser considerada como a continuação do Entre Douro e Minho. Embora, pela sua posição geográfica, se desenvolva muito a agricultura, o que favorece a existência de vários pratos típicos, a única receita contemplada nas propostas experimentadas foi o *Pão-de-ló* nas suas variantes de *Ovar* e de *Alfeizerão*.

Neste contexto, desenvolveram-se actividades de compreensão da estrutura textual da RC, bem nítida nestas duas RCs extraídas do sítio www.gastronomias.com. Como são receitas pequenas (anexo 1.4.) e o nosso objectivo era desenvolver trabalhos de grupo, a interpretação foi feita oralmente com a participação de todos. Num primeiro momento, localizou-se geograficamente Ovar e, depois, Alfeizerão. Num segundo momento, com o intuito de otimizar a exploração da superestrutura textual, que tinha por objectivo o desenvolvimento da competência textual dos aprendentes, a RC *Pão-de-ló de Ovar* foi projectada no quadro e, guiados pela segmentação tipográfica, os aprendentes delimitaram as três partes que a constituem: o título, os ingredientes e o modo de confecção. Explicou-se o vocabulário com apontamentos no quadro, deram-se exemplos, referiram-se expressões idiomáticas, nomeadamente “pão, pão, queijo, queijo” (com clareza e franqueza) e a intenção comunicativa subjacente a este género de texto levou-nos, antes dos trabalhos de grupo referidos, a lembrar as principais formas verbais de base (Imperativo, 3ª pessoa do Presente do Indicativo com – se, Infinitivo não flexionado) e as formas de tratamento (tratamento formal e informal). Assim, foi dada como tarefa aos diferentes grupos a reescrita das receitas em acetatos para posterior apresentação em pleno. Os dois primeiros grupos tinham de usar o Imperativo, o primeiro para enviar a receita para uma revista e o segundo, para uma amiga, e o terceiro grupo devia substituir o Imperativo pelo Infinitivo. Enquanto os três primeiros grupos trabalhavam o *Pão-de-ló de Ovar*, o quarto grupo tinha de

trabalhar com os dois textos, fazendo uma exploração contrastiva das duas variantes de pão-de-ló.

3. 2. 3. 5. Caldo de Pedra

Situada na riba do rio Tejo, que lhe deu o nome, o Ribatejo é uma região interior que começa a poucos quilómetros a norte de Lisboa e onde se desenvolve tanto uma agricultura intensa e variada como a criação do gado. Este aspecto vem enfatizado na RC e pode ser captado na história narrada através de uma Banda Desenhada (BD) intitulada *O Caldo de Pedra*.

Trata-se de uma BD na qual é contada a história do “Caldo de Pedra”, uma RC. Embora não se trate aqui de uma RC com a sua estrutura fixa, que sempre se reconhece facilmente, os ingredientes e o modo de preparação são descritos através das acções da personagem principal da história. O que interessa é que se pode estudar uma RC, cujas partes, excepto o título, estão organizadas em função do decorrer de acções, conforme a progressão da narrativa, sendo formatada no género textual BD. De facto, estamos perante um caso de intergenericidade, pois são três géneros num documento: a BD, o conto e a RC, o que demonstra a maleabilidade que caracteriza os géneros.

Como primeira actividade a servir de motivação, utilizámos a primeira imagem muda da BD em acetato e procedeu-se à sua associação com o título, no sentido de levar os aprendentes a formularem hipóteses sobre a história através de um questionário oral orientado (anexos 1.5.1. e 1.5.2.).

Depois desta actividade, distribuímos a BD completa em imagens e muito incompleta em texto, procurando efectuar a confirmação/infirmção de hipóteses (anexo 1.5.3.).

Seguiu-se uma actividade realizada em pares, que visava desenvolver o espírito de criatividade dos aprendentes e desenvolver competências de produção oral e escrita. De facto, completaram a BD, imaginando a sua história, e, depois, procederam a uma leitura dramatizada das histórias por eles imaginadas. Embora constituíssem versões diferentes da BD original, eram muito interessantes.

Depois, com a versão original completa da BD, desenvolveram-se actividades orais de interpretação e de interacção.

A actividade destinada a desenvolver a competência gramatical relacionou-se com a descoberta da formação e do uso do Infinitivo Composto a partir de uma frase do texto

“Depois de o frade ter lavado a pedra...”. Seguiu-se a sua sistematização e a revisão do participípio passado (ficha de consulta) através de uma ficha de trabalho (anexos 1.5.4. e 1.5.5.). Os dois últimos exercícios realizados diziam respeito à caracterização das personagens, relacionando-se com o grau dos adjectivos e o uso de expressões idiomáticas com nomes de alimentos (anexos, 1.5.6. e 1. 5. 7). Para TPC, foi proposto o reconto da lenda de *O Caldo de Pedra* por escrito e o preenchimento de uma ficha de revisão gramatical (anexo 1. 5. 8).

Apesar de *O Caldo de Pedra* ser muito diferente das outras receitas por se apresentar através duma narração, conseguimos extrair da história os ingredientes e perceber o modo de confecção, vendo em imagens o frade em acção, isto é, preparando o famoso caldo, que vai dar origem ao actual *Caldo de Pedra*, também conhecido por *Sopa de Pedra*, associado a Almeirim na zona ribatejana. Nesta BD, a cronologia das acções é muito marcada para percebermos melhor as diferentes etapas da preparação. De qualquer modo, da mesma forma que se verificou no tratamento das outras receitas, conseguimos trabalhar as competências essenciais através de actividades nas quais abordámos questões linguísticas e socioculturais.

Depois de termos ilustrado a pertinência do aproveitamento didáctico da RC na aula de PLE com as propostas experimentadas, procederemos, em seguida, à apresentação de outras propostas.

3. 3. OUTRAS PROPOSTAS

Sendo o público-alvo das outras propostas diferente do das propostas experimentadas, e visto o número importante de RCs que constituem o *corpus*, adoptaremos, nesta apresentação, uma metodologia um pouco diferente. Assim, para certas receitas, só daremos algumas pistas, explicando muito bem o objectivo que se pretende atingir ao escolher as actividades a elas inerentes, por vezes sem a preocupação de apresentar propostas de exercícios concretos. Para outras, no entanto, será fornecida, a par das actividades apresentadas, os materiais que estão na base da sua consecução.

O objectivo principal da apresentação destas propostas é, mais uma vez, demonstrar as potencialidades que encerra a RC, com o intuito de fundamentar a pertinência do seu aproveitamento didáctico na aula de PLE.

Antes da indicação das actividades, propomo-nos situar o contexto, definir o público ou os públicos-alvo e determinar os objectivos. É a subsecção que vai encerrar a região e a RC que a representa antes das actividades propriamente ditas. Cabe lembrar que partimos do princípio segundo o qual cada RC representa Portugal ou uma das suas regiões. Portanto, em cada região, inserir-se-á a(s) RC(s) que lhe corresponde(m) segundo o quadro apresentado no início do capítulo. Os níveis aos quais se destinam as actividades são mencionados na mesma linha que o nome da receita. Para cada RC, a proposta de actividades é precedida de uma pequena análise, sobretudo ligada ao seu suporte e ao motivo da sua escolha.

3. 3. 1. *Contexto*

Estas propostas destinam-se a um contexto de ensino-aprendizagem do Português como Língua Viva Segunda (LVII) de opção, ou seja, no quadro da disciplina do currículo do Ensino Médio, Secundário e Superior do Senegal.

3. 3. 2. *Públicos-alvo*

Para a definição dos públicos-alvo, que vão do Colégio à Universidade, baseámo-nos nos níveis da FASTEF (Senegal), no QECR e na nossa própria experiência, sustentada pelo nível dos alunos que incorporam a Universidade logo depois da obtenção do Bacharelato.

3. 3. 2. 1. Ensino Médio-Secundário

Este nível abrange o Ensino Médio (Colégios) e o Ensino Secundário (Liceus). Temos o nível A1/A2 para os Colégios e o primeiro ano dos Liceus. O nível B1 é para os dois últimos anos dos Liceus: B1. 1, para o penúltimo, e B1. 2, para o último. Explicitamos, em seguida, os diferentes públicos envolvidos nestes contextos e os níveis correspondentes.

No Ensino Médio e Secundário, o público-alvo integra:

- Alunos de 14-16 anos de idade a frequentarem os dois últimos anos de Colégio, inseridos no nível Básico do Ensino Médio do Senegal, nível A1/A2 do QECR.
- Alunos de 16-18 anos de idade a frequentarem o primeiro ano de liceu (2º “Grandes Principiantes”), inseridos no nível Básico do Ensino Secundário do Senegal, nível A1/A2 do QECR.
- Alunos de 17-19 anos de idade a frequentarem o segundo ano de liceu (Première), inserido no nível Intermédio do Ensino Secundário do Senegal, nível B1 do QECR (B1. 1).
- Alunos de 18-20 anos de idade a frequentarem o último ano de liceu (Terminale), inseridos no Nível Intermédio do Ensino Secundário do Senegal, Nível B1 do QECR (B1. 2).

3.3.3.2. Ensino Superior

No Ensino Superior, o público-alvo é constituído por:

- Jovens adultos a frequentarem o primeiro ano de Português no Departamento de Línguas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Dakar (Ensino Superior do Senegal, inseridos no Nível B2 do QECR.
- Jovens adultos a frequentarem o segundo ano de Português no Departamento de Línguas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Dakar, inseridos no nível C1 do QECR.

3. 3. 3. Objectivos

Os objectivos que regulam a planificação das actividades propostas são, em essência, os que a seguir se enunciam:

- Dar a conhecer a cultura quotidiana portuguesa através de receitas culinárias típicas de Portugal, quer nacionais quer regionais;
- Dar a conhecer a superestrutura subjacente à RC;
- Desenvolver a capacidade de compreender RCs a partir de vários suportes tanto orais, audiovisuais como textuais ou virtuais;
- Desenvolver as competências comunicativas e interculturais a partir de actividades baseadas nestes mesmos suportes;
- Desenvolver a capacidade de explicar / produzir oralmente ou por escrito uma receita culinária típica tanto de Portugal ou das suas regiões como do seu país ou região de origem, respeitando a estrutura formal que caracteriza este género textual e sempre que possível associá-la a sua história;
- Identificar a origem de algumas receitas culinárias tipicamente portuguesas e a sua associação a lugares geográficos determinados de Portugal;
- Estimular a criatividade, promover a autonomia, o respeito pelo outro;
- Dar /interpretar instruções.

3. 3. 4. Actividades

Todas as propostas são planificadas para uma turma com um número médio de 48 alunos, inserida no Ensino Secundário, sendo o tempo previsto para uma aula 120 minutos.

Como já foi referido anteriormente, as receitas agrupadas na secção Portugal são típicas do país e denominadas também de nacionais. Uma parte delas já foi tratada com as

propostas experimentadas. As que vamos apresentar nesta parte são, respectivamente, a *Feijoada à Portuguesa*, o *Folar*, as *Receitas Básicas*, as *Sardinhas Assadas* e a *Tarte Pastel de Nata*.

3.3.4.1. Feijoada à Portuguesa

▪ Níveis: B1, B2

O suporte desta receita é o livro de culinária portuguesa, *Roteiro da Cozinha Portuguesa*, da autoria de Edite Vieira. Esta obra apresenta uma variedade de receitas que vão das sopas aos doces, passando pelos peixes e carnes. Muitas delas são tradicionais e típicas de diversas regiões, o que não facilitou a nossa escolha. Decidimo-nos pela *Feijoada à Portuguesa* e não por tantas outras receitas típicas para representar o país, como o *Cozido à Portuguesa*, por exemplo, devido ao facto de tomarmos em consideração aspectos culturais do país de origem dos alunos. Na verdade, parece-nos que esta receita era a mais susceptível de ‘aguçar o seu apetite’, visto que, em certa medida, faz parte do seu universo de referência. Daí que se propusesse para a sua abordagem a realização de actividades destinadas ao desenvolvimento das competências comunicativa e intercultural.

Do ponto de vista dos níveis, esta receita pode ser trabalhada tanto no nível B1.1 como no B1. 2, ou seja, tanto no penúltimo como no último ano (“Première e Terminale”) dos Liceus do Senegal. Também é possível trabalhá-la no nível B2, isto é, o primeiro ano do Ensino Superior do Senegal. É, no entanto, evidente que a abordagem que se fará deste material dependerá sempre do contexto e das necessidades comunicativas dos alunos.

Antes de apresentarmos as actividades, vamos fazer uma pequena análise dos elementos da receita que norteiam as estratégias por nós adoptadas. Primeiro, no que diz respeito aos métodos ou técnicas de culinária, a feijoada é guisado tanto em Portugal como no Senegal. Em ambos os países o feijão é demolido antes de ser cozido, no dia anterior, no caso do primeiro, e no mesmo dia, no segundo. Esta diferença deve-se, em nosso entender, a razões climáticas, dado que o Senegal é bastante mais quente que Portugal, embora a própria qualidade do produto possa estar na base desse procedimento distinto, isto é, o feijão português é provavelmente mais dura e necessita de mais tempo dentro da água antes de ser cozido. Estes aspectos são relevantes, no sentido em que apontam para diferenças de natureza sociocultural decorrentes da prática culinária.

Essa diferença é também visível no tipo de ingredientes que é usado em cada uma das receitas. Por isso, propomos uma actividade que consista em fazer o levantamento dos ingredientes que leva a *Feijoada à Portuguesa* e a *Feijoada à Senegalesa*, com comentários que

podem justificar o uso de cada produto. Neste contexto, pode desenvolver-se também a interacção oral entre os alunos, que questionam os colegas sobre os seus gostos e preferências no que respeita à feijoada portuguesa e à feijoada senegalesa, bem como às suas variantes. Esta interacção pode resultar na organização posterior de uma discussão mais formal sobre a preferência por um ou prato e as razões que a motivam.

Na exploração das variantes vegetarianas da feijoada, o objectivo será mostrar que não pode haver oposições, na medida em que esta variante em ambos os países e constitui o elo de ligação entre eles. Assim, quem não quiser a feijoada portuguesa por causa da carne de porco tem a opção vegetariana ou mesmo outra variante com carne de outros animais, tais como vaca ou carneiro, que são os usados na feijoada senegalesa e existem em Portugal. Seria ainda culturalmente produtivo mostrar que estas diferenças relacionadas com as carnes pode ter um carácter cultural ligado à religião, que deve ser respeitado, como é hábito fazer num contexto em que, nas suas casas e na escola, podem conviver pessoas de etnias, línguas e religiões diferentes que é preciso conhecer e respeitar. É por esta razão que no contexto de que falámos é imprescindível desenvolver a interculturalidade na aula de PLE.

No que se refere às actividades, a abertura da aula, a motivação ou digamos a pré-leitura ou pré-audição, no caso de termos uma gravação, poder-se-á fazer a partir do título, o lexema *feijoada*, para a formulação de hipóteses sobre o documento, nomeadamente no que se refere ao ingrediente principal da receita, ao qual os estudantes poderão chegar através da análise da estrutura interna desta palavra.

Depois desta primeira actividade, passar-se-á à fase de leitura. Como ainda não arranjámos uma voz portuguesa para obtermos uma leitura gravada do documento, sugere-se a leitura da receita pelo professor, que poderá, dessa forma, praticar a leitura expressiva⁴³. Com base nessa leitura, os aprendentes confirmam ou infirmam as suas hipóteses iniciais.

Numa segunda leitura, o professor centra-se apenas na parte correspondente ao modo de confecção do prato, dando como tarefa aos aprendentes o levantamento dos diferentes ingredientes e dos verbos de acção que, geralmente, os precedem (anexo 2.12).

Finalmente, procede-se a uma terceira leitura para verificação da correcção das respostas dadas e, em seguida, o professor distribui o texto aos alunos para que estes o

⁴³ Salientamos este aspecto, porque, para um professor senegalês de português no Senegal, as possibilidades de praticar a língua fora das aulas são reduzidas devido ao contexto exolingue em que se situa.

leiam silenciosamente. Em diálogo vertical e horizontal, procede-se à verificação da compreensão do texto e a um trabalho de análise do vocabulário nele usado, socorrendo-se o professor do recurso à visualização de imagens dos ingredientes desconhecidos pela maioria para facilitar essa tarefa de aquisição de novo vocabulário.

Propõe-se, depois, um pequeno exercício de *brainstorming* sobre os ingredientes que entram na composição da feijoada à Senegalesa. Este exercício permitirá o completamento de uma ficha de trabalho, cujo preenchimento se realiza em grupos de dois alunos. Nessa ficha, prevê-se a comparação entre a receita portuguesa e a receita senegalesa, no sentido de salientarem as semelhanças e diferenças encontradas e de procurarem uma justificação para elas (anexo 2.1.2). No final deste trabalho, os seus resultados são colocados em comum e é proposta uma avaliação qualitativa da análise efectuada e da competência na sua transmissão oral.

Na sequência do cumprimento desta tarefa, procede-se à discussão formal já referida acima. Para a preparação dos argumentos, que precederá o debate, e que consistirá na manifestação de preferência por uma ou outra versão deste prato, serão estabelecidos grupos que se agrupem com três dos pares que executaram a tarefa anterior, sendo ainda designado um grupo de moderadores. Finda a preparação, os moderadores dão início ao debate, regulando a alternância de vez e a orientação temática a seguir.

No final deste debate, o professor realiza uma síntese na qual avalie a proficiência da expressão oral dos alunos, devendo salientar ainda a necessidade de que cada um respeite tanto os gostos e preferências como a cultura do Outro.

Uma actividade de extensão destinada ao desenvolvimento da competência da produção escrita dos aprendentes poderia consistir em pedir-lhes, como TPC, redacção da receita *Feijoada à Senegalesa*.

Em síntese, propomos o desenvolvimento da competência comunicativa, mediante o desenvolvimento da competência lexical e gramatical dos aprendentes, através da análise da superestrutura e da formatação linguística da receita, bem como o desenvolvimento da competência sociocultural e intercultural.

3.3.4.2. Folar

- **Níveis: A2, B1**

O Folar é um bolo com ovos doce ou salgado ou pão da Páscoa que os padrinhos oferecem aos afilhados como retribuição ao ramo de flores oferecido por estes no

Domingo de Ramos, segundo a tradição. Ainda hoje esta tradição se cumpre em Portugal, onde o foliar é uma receita típica ligada à lenda com o mesmo nome. A receita é nacional, mas o seu modo de preparação pode variar de região para região.

O suporte da receita é de tipo áudio, emissão radiofónica de um programa da TSF em parceria com Evasões, a que já fizemos referência. Nesta emissão, contextualiza-se a RC do Foliar através da lenda que a apresentadora começa por contar. Dar a conhecer a RC através de uma lenda demonstra mais uma vez o seu potencial tanto linguístico como cultural. As actividades propostas relacionam-se, primeiro, com a exploração da imagem do Foliar como pré-audição e, depois, com um trabalho individual durante a audição, seguido de um trabalho de grupo sobre o documento. Estas actividades têm como objectivo desenvolver as competências de recepção e de produção dos aprendentes.

▪ **Actividade 1: Pré-audição**

Procede-se à exploração de uma imagem de Foliar em acetato (anexo 2.2.1).

▪ **Actividade 2: Audição e Pós-audição**

Esta actividade tem como objectivo trabalhar a lenda e a receita apresentadas no documento autêntico em questão, treinando as competências de recepção, de produção e de interacção. As de recepção serão treinadas através da audição do documento áudio e da leitura de parte do texto; as de produção, mediante o completamento do texto, na medida em que o aprendente vai ter de produzir, restituindo as informações e escrevendo-as. A nível da interacção, prevê-se o seu desenvolvimento em trabalhos de par e de grupo, que consistirão, para uns no trabalho com a lenda e, para outros, no trabalho com a receita (anexo 2.2.2).

▪ **1ª Audição**

Os aprendentes ouvem a lenda para apreenderem o seu sentido global. Finda a audição, o professor distribui as fichas para o seu preenchimento durante a segunda audição. Uns têm a ficha da lenda e outros, a da receita.

▪ **2ª Audição**

Os aprendentes tomam apontamentos para poderem completar, depois, o texto em trabalho de pares.

▪ 3ª Audição

Possibilita a verificação, em pares, das dúvidas levantadas no momento do trabalho. Os aprendentes juntam-se depois em grupos de 3 pares para rever tudo em conjunto com visto a uma posterior apresentação da lenda ou da receita. Quatro grupos trabalharam com a lenda e outros quatro, com a receita.

No quadro 3, apresentamos uma síntese desta actividade, indicando as suas diferentes etapas e o tempo previsto para o desenvolvimento de cada uma delas.

FOLAR		
Tarefa	Função	Tempo/min
1ª Audição	Compreensão geral do documento	3
2ª Audição	Seleccção de informações	3
Trabalhos de pares	Confrontação, selecção e preenchimento de uma ficha	10
3ª Audição	Controlo das informações seleccionadas	3
Trabalhos de grupo	Confrontação, discussão, selecção, organização e síntese	10
Apresentação dos trabalhos	Apresentação oral do trabalho	15
Avaliação do professor	Comentário das apresentações e síntese final	6

Quadro 3: Actividades para abordagem da receita Folar

3.3.4.3. Receitas Básicas: Cozer Arroz e Fazer Puré de Batatas

▪ Níveis: A1/A2

O material para esta proposta didáctica é constituído por um conjunto de duas receitas extraídas de um livro de culinária. São muito simples de confeccionar e básicas, como requer o grau de dificuldade previsto por estes níveis. Trata-se de Cozer *arroz* e Fazer *puré de batatas*.

As receitas foram inicialmente escritas no Imperativo, mas, em função dos objectivos estabelecidos, procedemos à sua adaptação, substituindo o Imperativo pelo Infinitivo não flexionado (anexo 2.3.1.). Esta adaptação tem como objectivo a facilitação da sua abordagem e o tratamento do item gramatical Imperativo, sobretudo no que diz respeito ao nível A1. Isso não significa, no entanto, limitar as possibilidades de análise da receita a essa forma, porque, nomeadamente através da pergunta “Como é que cozes/coze o arroz?”, o aprendente pode retomar a receita conjugando os verbos no Presente do

indicativo. As etapas da preparação são marcadas por imagens que facilitam a compreensão e, ao mesmo tempo, motivam os aprendentes.

Nos níveis A1 e A2, pode introduzir-se a passiva de – se impessoal, sem, no entanto, aprofundar no A1 (anexo 2.3.1) e, no nível A2, pode-se trabalhar o Imperativo.

Traduzindo esta última proposta de desenvolvimento da competência gramatical para um exercício concreto, poder-se-ia, numa ficha, transcrever toda a receita, incluindo o – se que acompanha a forma verbal, à exceção das formas do Presente do Indicativo (anexo 2.3.2). Além disso, também seria exequível a realização de um exercício de escolha múltipla ou de tipo verdadeiro (V) ou falso (F).

No que toca à interculturalidade, é importante levar os alunos a falarem do modo de cozer arroz, batatas e outros produtos da sua terra, comparando-o com o dos portugueses. A partir daí, seria útil fazer o levantamento dos produtos de base mais consumidos em ambos os países, e/ou os horários de comida por exemplo. Neste sentido, podem ser trabalhados os costumes alimentares numa perspectiva intercultural.

3.3.4.4. Tarte Pastel de Nata

▪ Níveis A2, B1

Doce típico de Portugal, esta receita vem num suporte que lhe dá toda a sua especificidade: uma embalagem de *açúcar fino da Sidul* (anexo 2.4). Como a embalagem de açúcar não é destinada a tal fim, diz-se que se trata de um suporte incidental.

Servindo-se do “recipiente” que contém o produto para promover a sua própria venda, a *Sidul* inclui diversas receitas, sobretudo de doces, nas embalagens dos produtos destinados a venda, evidentemente, porque o açúcar desempenha um papel muito importante na confecção de doces.

A característica principal desta receita tem a ver com a sua apresentação, que não obedece à estrutura habitual de uma receita culinária. Embora se diga que a RC tem uma estrutura fixa, ela tem a capacidade de se adaptar ao suporte que a fixa e este exemplo não constitui uma exceção relativamente à maleabilidade e plasticidade que caracterizam os géneros. Portanto, a estrutura que se apresenta neste suporte é a seguinte: a fotografia do prato na frente e o título e o modo de confecção no verso da embalagem. Quer a fotografia quer o texto do verso são muito apelativos, tanto pela configuração gráfica como pelas cores usadas. No verso, o tipo de letra permite destacar o título e os elementos integrantes do Pastel de Nata, como a massa e o recheio. A parte omitida da RC neste suporte é a lista

dos ingredientes, mas, como estes são sempre retomados na parte de confecção, essa omissão não impede a compreensão da RC e não a faz perder a sua essência de RC.

Este facto propicia a formulação de um exercício através do qual os aprendentes podem reconstruir a lista de ingredientes a partir dos dados constantes no modo de preparação da receita.

Este é uma das razões que nos levou a defender, no capítulo 1, a existência de uma sequência predominantemente injuntiva em detrimento da descritiva, ainda que reconheçamos a sua ocorrência. De facto, ainda que a sequência descritiva actualizada na lista dos ingredientes esteja completamente ausente neste suporte, como acontece, de resto, com exemplos ocorrentes noutros suportes, isso não invalida a realização do seu objectivo ilocutório essencial, de natureza directiva. Neste contexto, a intenção comunicativa do locutor que quer que o alocutário/destinatário realize futuramente acções relativas ao conteúdo proposicional é materializada pela 3ª pessoa do Presente do Conjuntivo, com valor de Imperativo, que não tem forma própria para o tratamento formal.

Importa referir ainda que os pastéis de nata são também chamados pastéis de Belém, por ficar neste sítio a casa que contribuiu para os tornar mais famosos. Assim, de acordo com Edite Vieira, “(...) ir a Belém comer pastéis de nata é um excelente pretexto para visitar a Torre, um dos mais belos monumentos de Lisboa, construída no século XVI no local onde partiam as caravelas para as suas viagens de descoberta” (1997:179).

Em síntese, esta receita propicia, do ponto de vista linguístico, a exploração no nível A2, dos números cardinais, das medidas, dos pesos e da forma verbal imperativa. Estes conteúdos podem ser explorados de forma mais aprofundada no nível B1, que admite ainda a formulação de actividades mais avançadas do ponto de vista do desenvolvimento das competências pragmática e sociocultural.

As propostas didácticas que a seguir se apresentam constituem um percurso gastronómico realizado de Norte a Sul, começando pelo Minho e terminando na Madeira. Neste sentido, passamos daquilo que designámos como receitas nacionais para o domínio das receitas regionais.

Relativamente à região do Minho, seleccionámos as receitas *Caldo verde* e *Robalo com algas*. Esta região de Portugal é banhada pelo rio Minho, que nasce nas Astúrias, no norte da Espanha, e desagua no Oceano Atlântico.

3.3.4.5. Caldo Verde

▪ Nível: A2

O caldo verde (anexo 2.5), receita muito simples, tem como suporte um livro de culinária. Sugere-se a gravação desta receita por um falante nativo, para que os aprendentes sejam sujeitos, sempre que possível, a estímulos auditivos provenientes de falantes nativos, para que sejam colmatadas as limitações decorrentes de a aquisição da língua se realizar num meio exolingue. Assim, sugerimos a seguinte sequência:

- Pré-audição ou pré-leitura, com formulação de hipóteses a partir do título corresponderá à pré-audição ou pré-leitura;
- Verificação da compreensão do texto mediante a realização de um exercício de tipo Verdadeiro (V) ou Falso (F), escolha múltipla ou preenchimento de um questionário escrito;
- Pós-audição ou pós-leitura, com exercícios para desenvolvimento das competências lexical e gramatical, nomeadamente através da análise do vocabulário e da identificação e sistematização da forma verbal de base.

3.3.4.6. Robalo com Algas

▪ Níveis: A2, B1

A receita de Robalo com Algas (anexo 2.6.1) é típica de Afife, Viana do Castelo. Esta receita é apresentada pelo Chefe Aires Mariana através do programa televisivo da RTP que inclui uma rubrica de culinária, Praça da Alegria.

A sua selecção para o A2 explica-se pelo facto de ser simples, fácil de preparar e fácil de compreender. Além disso, os efeitos da influência do suporte fazem-se sentir, traduzindo-se pelo interesse apresentado pela emissão na qual se insere a RC. Além da abordagem da RC propriamente dita, é possível trabalhar vários aspectos da sociedade e da cultura portuguesa ligados à emissão em si. Embora o nosso objectivo seja a RC, temos de aproveitar estes elementos socioculturais, que têm muito a ver com as competências de realização no nível A2, nomeadamente ‘apresentar alguém’. De facto, muitas acções deste tipo são realizadas através deste programa: desejar as bem-vindas, apresentar uma localidade geográfica, entregar e receber presentes, agradecer, etc. Estes actos de fala e mesmo actos sociais são muito importantes no ensino-aprendizagem do PLE, sobretudo em meio exolingue.

Neste contexto, destacam-se as formas de agradecimento, verbalizadas ou com expressão física através do beijo. A sua análise leva imediatamente o aluno a fazer a comparação entre a cultura da língua estrangeira e a sua própria cultura, tanto mais que não faz parte da sua tradição agradecer dando beijos. Mostra-se, assim, ao aprendente de PLE como o povo cuja língua e cultura está a aprender realiza certos actos comunicativos, pondo-o directamente em contacto com esta realidade social. Assim, além da oportunidade de poder aprender, vendo como se cozinha, neste caso, o *Robalo com Algas*, acompanhando as acções de um profissional, pode-se aprender, também, outros aspectos da cultura portuguesa.

No nível B, seria, para lá dos elementos já referidos, de destacar um aspecto pragmático muito importante no programa, que é o uso da ironia ligada directamente à realização do prato, ao utensílio que serve para cozinhar o *Robalo com Algas*. A captação da ironia é realizada simultaneamente pela interpretação do implícito na fala do locutor, pela análise da reacção do público presente no programa e pela visualização do objecto que a motiva, o que evidencia uma vez mais a importância deste suporte⁴⁴.

Depois de fundamentar a escolha deste material e dar alguns elementos de análise, relacionando-o com o seu suporte, vamos dar, agora, apresentar algumas propostas de actividades que vão no sentido de desenvolver a competência de compreensão do documento audiovisual. Para o A2 (anexo 2.6.2), propomos actividades de escolha múltipla, de verdadeiro ou falso, e o tratamento dos diminutivos. Para o B1 (anexo 2.6.3), sugerimos o preenchimento de um quadro.

Globalmente, este documento oferece várias possibilidades de desenvolvimento de actividades linguísticas e culturais. A nível linguístico e particularmente lexical, salientamos a constituição de um campo lexical e de um campo semântico que tome como ponto de partida o peixe. A nível gramatical, propõe-se uma actividade sobre a colocação do pronome pessoal complemento. Ainda, com graus de dificuldade distintos em função do nível em causa, pode elaborar-se uma lista de alguns dos peixes mais frequentes nos hábitos

⁴⁴A análise do vídeo permite observar que Quim, ao ver o utensílio destinado a cozer o peixe, reparou que era de origem francesa e mais tarde disse: “Eu gosto mais das **nossas panelas que são mais largas**” e todos acharam graça porque proferiu estas palavras no momento em que a Sónia perguntava se a panela ia caber no fogão, por ser larga. Então, o exposto facilita a descoberta do implícito, ou seja o ‘Quim’ está a implicar o contrário do que disse. As panelas francesas são mais largas que as portuguesas e não o contrário. Daí a atitude hilariante de todos.

alimentares dos portugueses e relacionar tipos de peixe com receitas culinárias. Este trabalho de enriquecimento lexical pode dar origem a um trabalho de pesquisa sobre receitas de peixe e as regiões de que são originárias, com subsequente desenvolvimento da expressão oral dos aprendentes, mediante a apresentação dos resultados da pesquisa em sala de aula.

Do Minho, passa-se a uma região de formação acentuadamente montanhosa, Trás-os-Montes e Alto Douro. Embora já tenha sido referido antes, gostaríamos de reiterar a utilidade de usar o mapa de Portugal para a localização geográfica da região que a RC representa. Aqui, como no Minho, a RC *Migas de Alheira* tem como suporte o programa televisivo Praça de Alegria.

3.3.4.7. Migas de Alheira

- Níveis: B1, B2

Típicas de Trás-os-Montes, as Migas de alheira são uma receita apresentada pelo Chefe Rui Paula no programa acima referido da RTP1 (anexo 2.7). Segundo a apresentadora desta rubrica culinária, ele é responsável pela parte mais tradicional da gastronomia portuguesa.

Nesta emissão, nota-se muito bem a forma tripartida da RC possibilitada pelas orientações da apresentadora. O Chefe forneceu no início o nome da receita a confeccionar, indicou os ingredientes e explicitou o modo de preparação, que, neste suporte, corresponde à realização propriamente dita do prato, como se pode verificar nas palavras apresentadora: “vamos passar à prática”.

No contexto da execução do prato, o chefe explicou que ele também podia ser designado de açorda, o que constitui um elemento lexical a ser explorado. É neste sentido que Edite Vieira afirma que “as diferenças entre algumas açordas e as migas são por vezes quase nulas e a classificação dentro de uma ou outra categoria poderá depender dos hábitos locais” (1997:51)⁴⁵.

No que respeita às formas verbais de base utilizadas, domina a ocorrência do verbo ir no Presente do indicativo seguido do infinitivo do verbo principal com o uso da primeira pessoa do plural, destacando-se ainda a presença de marcadores deícticos, que se referem à

⁴⁵ De facto, as migas e as açordas são pratos de pão e pode-se aproveitar os restos de pão para confeccioná-los na medida em que o pão que se deve usar é o dia anterior. Segundo a mesma autora, os pratos de pão portugueses são de origem mourisca.

simultaneidade da confecção da receita com o momento de enunciação em que o locutor exerce a palavra.

Em termos de actividades, propõe-se uma sequência que permita:

- Analisar do ponto de vista linguístico e proxémico o documento apresentado;
- Cumprir tarefas que promovam o desenvolvimento das competências comunicativa e sociocultural;
- Realizar exercícios que contemplem a compreensão oral e escrita, a produção oral e escrita e o funcionamento da língua.

De Trás-os-Montes e Alto Douro, passamos para o Douro Litoral, com a apresentação das *Tripas à Moda do Porto*.

3.3.4.8. Tripas à Moda do Porto

▪ Níveis B2, C1

Como a maioria das receitas por nós propostas no *corpus* deste trabalho se articula com a necessidade de apresentar materiais que incluam ao mesmo tempo elementos linguísticos e socioculturais, **Tripas à moda do Porto** (anexo 2.8) é uma receita que tem uma vertente histórica, que permite a sua contextualização e uma compreensão mais aprofundada da própria receita.

Pelas razões que já expusemos, sugerimos a gravação da história que está na base da receita por um falante nativo, usando-a, subsequentemente, para trabalhar a compreensão oral e introduzir, despertando a curiosidade dos aprendentes, a parte da receita escrita.

Neste contexto, propomos algumas possibilidades para a abordagem didáctica desta receita:

- Actividade de pré-audição para formulação de hipóteses a partir do título, que vão ser confirmadas ou infirmadas pela audição da parte histórica da receita. Neste contexto, outro ponto que merece ser abordado diz respeito à contribuição portuense na confecção das tripas, que não podiam ser levadas por falta de meios de conservação. Para não as tirar, conseguiram aproveitá-las num prato que lhes valeu o cognome de *tripeiros*.
- Na sequência da audição da história da receita e a partir de alguns dados históricos fornecidos pelo professor, nomeadamente em relação ao nome do país citado pela

autora, os aprendentes podem fazer pesquisa, em trabalho de grupo, sobre o tema da Conquista de Ceuta e do Norte de África. Assim, um grupo trabalharia sobre este tema e um outro grupo debruçar-se-ia sobre os Descobrimentos, sendo o resultado apresentado posteriormente sob a forma de exposições orais na aula.

▪ Numa perspectiva de desenvolvimento da competência intercultural, esta receita permite trabalhar algumas questões relevantes:

- Aproveitando a interpretação da atitude dos portuenses ao inventarem tal prato, pode estabelecer-se um diálogo com os aprendentes em relação a esta questão, sabendo o professor que também gostam de tripas, embora tanto o modo de preparação como os produtos usados no Senegal para a sua confecção não sejam iguais.
- A partir da análise do comportamento dos portugueses, que partiram à descoberta de outras terras e, em consequência, acabaram por introduzir alterações nos hábitos alimentares e na gastronomia europeia, pode estabelecer-se um paralelo com a história mais recente do país dos aprendentes, pois, durante as guerras mundiais, os senegaleses contribuíram, sobretudo durante a segunda guerra mundial, com produtos alimentares para sustentar os franceses e outros africanos chamados “tirailleurs sénégalais”(que foram auxiliar os franceses da dominância nazi).

Por todas estas razões, parece-nos mais adequado trabalhar esta RC nos níveis mais avançados B2 ou C1. Mesmo que os textos do quotidiano não sejam recomendados para os níveis mais avançados, onde é preferível a utilização de textos mais complexos e mais elaborados, os géneros secundários segundo Bakhtine, achamos que esta receita culinária, pela sua riqueza histórico-cultural, pode ser muito bem trabalhada nos níveis referidos.

Prosseguindo o percurso gastronómico, passamos do Douro Litoral para a Beira Alta, que constitui, com a Beira Baixa, as Beiras interiores, que se estendem entre os rios Douro e Tejo, exceptuando a faixa costeira abrangida pela Beira Litoral e confina com Trás-os-Montes e Alto Douro, o Ribatejo e o Alentejo. A Beira Alta é delimitada a leste pela Serra da Estrela, a mais elevada das serras portuguesas, com 1995 m, e a oeste, pelo Caramelo, com 1071 m de altitude, e situada entre Aveiro e Viseu. A receita que a representa neste estudo é o Bucho.

3.3.4.9. Bucho com sabor a Carnaval

- Níveis: B1, B2

A receita de bucho é apresentada no suporte rádio já mencionado. Trata-se de uma emissão radiofónica do programa TSF-Evasões (anexo 2.9.1) sobre gastronomia na qual se fala de *Bucho com sabor a Carnaval*. O *Bucho*, enchido típico da Beira Alta, é ligado à cultura e particularmente ao Carnaval, festa religiosa cristã. Por esse motivo, a locutora procura, num primeiro momento, falar da história e da origem do termo Carnaval, referindo-se às formas que assume a sua comemoração por todo o país, para, depois, se situar no Sabugal, que apresenta um prato típico nesta festa, o Bucho. Depois desta introdução é dada a receita e a emissão termina com o anúncio do almoço anual que organiza a Confraria do Bucho.

Apresentar a RC através de situações diversas e a possibilidade de ela se adaptar, de, apesar da variedade, continuar a ser RC, mantendo alguns elementos definitórios da sua especificidade, nomeadamente pela atribuição do nome da receita como título do documento, parece-nos constituir um padrão muito significativo do ponto de vista da superestrutura deste género textual. De facto, esta diversificação enriquece a RC e aumenta o seu potencial didáctico, na medida em que, mantendo os elementos invariantes que a definem como género, introduz aspectos culturais diversificados culturais que valorizem o seu tratamento.

No contexto desta receita, esses elementos culturais passam necessariamente pela tradição do Carnaval. A abordagem desta festa pode ser realizada a partir de uma actividade de produção oral, que leve os aprendentes a falarem desta festa na sua terra e a compararem as tradições gastronómicas que lhe estão associadas. Esta actividade ganha ainda mais releva se tivermos em conta que, no Senegal, só 5% da população é cristã.

Sugere-se, para a compreensão global do documento, um questionário escrito ou uma actividade de preenchimento de espaços durante a audição e, para a compreensão da RC, um exercício de escolha múltipla.

No que toca à competência lexical, propomo-nos trabalhar o vocabulário relacionado com os enchidos que entram na composição de várias receitas, recorrendo à visualização de imagens para facilitar a sua aquisição. Por sua vez, no domínio gramatical, prevemos a revisão das formas verbais de base em uso nas RCs.

Como actividade de pós-análise da receita, propomos o visionamento do vídeo do almoço organizado pela Confraria do Bucho (anexo 2.9.2), que foi anunciado no fim da emissão de rádio. Para o cumprimento desta proposta, sugerimos a seguinte sequência:

- Visionar o vídeo sem som e pedir aos estudantes para fazerem um reconto oral do que viram;
- Relacionar o vídeo a que assistiram com a receita trabalhada;
- Visionar de novo o vídeo, desta vez com som, para tomada de notas, com o objectivo de, como TPC, produzirem, por escrito, uma notícia sobre o almoço.

Da Beira Alta passamos para a Beira Baixa, que se situa no centro do país e é considerada como sendo a transição entre o Norte e o Sul. Além da agricultura, desenvolve-se aí a indústria de lã, cuja existência se deve à importância do gado, que tem influências na sua gastronomia. Escolhemos como prato representativo desta região o Arroz de Maranhos.

3.3.4.10. Arroz de Maranhos

- **Níveis: A2, B1**

Apesar de existirem variantes, os Maranhos são uma especialidade da Beira Baixa e a mais famosa é a da Sertã. São também conhecidos por Molhinhos ou Brulhões.

Como já vimos, inserida no contexto das tradições gastronómicas, a RC contribui para a identificação cultural de cada região. Tal como a receita anterior, o Arroz de Maranhos é apresentado num suporte áudio (anexo 2.10.1).

Uma característica peculiar desta receita relaciona-se com a presença de uma parte descritiva que precede o seu modo de preparação. Esta parte descritiva contém quase todos os ingredientes, remetendo para a lista de ingredientes das receitas típicas.

Daí que consideremos interessante a sua reescrita pelos aprendentes, com respeito pela sua estrutura em três partes diferentes, como actividade de pós-audição. Em relação à actividade de audição propriamente dita, atender-se-á à transcrição do documento, fornecendo um exercício com espaços para preencher (anexo 2.10.2). A este nível, propomos ainda uma chamada de atenção para a pronúncia do som ocorrente em **molhinhos**, **maranho**, **estranho**, **emaranhado**, e a análise léxico-sintáctica da receita.

Os exercícios realizados durante a fase de compreensão da receita, deverão facilitar a resolução do exercício de pós-audição. Como actividade de produção oral e numa perspectiva intercultural, é solicitada aos aprendentes a discussão dos elementos necessários a considerar para adaptação da receita para convidados muçulmanos.

Da Beira Baixa seguimos para a Estremadura, que, apesar de viver o passado português através dos mosteiros, está também ligada ao mar através da actividade piscatória. Nesta região destacamos as pataniscas de bacalhau, que são também típicas de outras regiões de Portugal.

3.3.4.11. Pataniscas de Bacalhau com Arroz de Feijão

▪ Nível: B1

A receita das *Pataniscas de bacalhau com arroz de feijão* tem como suporte uma revista de culinária (anexo 2.11.1). Para a abordagem desta receita, que contém um ingrediente extremamente importante na gastronomia portuguesa, o bacalhau, sugerimos as seguintes actividades:

- **Pré-leitura:** Exploração da fotografia do prato que acompanha a receita;
- **Leitura:** ordenação das etapas da receita fornecidas de modo desordenado, para verificação da sequencialidade típica de uma receita culinária, visível nos adverbiais usados e na sequência de operações indiciadas pelos verbos usados; verificação posterior da compreensão da receita lida através de um questionário oral (anexo 2.11.2);
- **Pós-leitura:** realização de uma ficha de revisão sobre participípios passados regulares e irregulares e realização de uma pesquisa sobre a pesca do bacalhau pelos portugueses.

Continuando o percurso, passamos para o Alentejo, que, como indica o nome, fica além do rio Tejo e é limitada ao norte pela Estremadura, Ribatejo e Beira Baixa e ao Sul, pelo Algarve. A existência de grandes extensões planas fez dela uma região essencialmente agrícola. É uma região propícia para a cultura de cereais, sendo denominada ‘o celeiro’ do país, o que se reflecte na sua gastronomia, da qual vamos destacar a açorda.

3.3.4.12. Açorda Alentejana

▪ Nível: A2

Embora haja variantes noutras regiões, a açorda é uma receita típica do Alentejo e é considerada como um dos mais tradicionais pratos portugueses. O suporte utilizado é o livro de culinária de Edite Vieira (anexo 2.12).

Como a receita é muito simples e leva poucos ingredientes, consideramo-la própria para abordagem no nível A2, sugerindo a sua didactização da seguinte forma:

- **Pré-leitura:** exploração do título para formulação de hipóteses. Esta actividade pode levar ao estudo dos gentílicos das diferentes regiões de Portugal.
- **Leitura:** realização de uma actividade oral de Verdadeiro (V) ou Falso (F), com justificação das frases falsas; desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes através do estudo do vocabulário sobre tipos de pão, ingrediente principal da *Açorda*, e da introdução de alguns provérbios relativos ao pão.
- **Pós-leitura:** Reescrita da receita no Infinitivo e selecção de uma receita típica do Senegal tão simples como a açorda.

A receita que propomos a seguir é típica da região do Baixo Alentejo e chama-se *pinhoadá*.

3.3.4.13. Pinhoadá

▪ Níveis: B1, B2

Doce de pinhões e mel típico da região do Baixo Alentejo, a Pinhoadá é também conhecida por Pinhoadá de Alcácer do Sal. Neste concelho, situado no distrito de Setúbal, no litoral alentejano, desenvolveu-se muito o pinheiro manso, que o tornou uma das zonas consagradas de produção de pinhão.

Esta receita apresentada na pela Rádio TSF⁴⁶ na emissão radiofónica TSF-Evasões (anexo 2.13) caracteriza-se por uma certa originalidade. De facto, a locutora, para dar a receita da Pinhoadá, empreende uma viagem com o(s) alocutário(s) até ao Sul, à descoberta da terra onde nasceu a *Pinhoadá*. Fazer um pouco de turismo, andar de barco, viajar a bordo de um Galeão⁴⁷ para descobrir uma cidade histórica com as suas riquezas e

⁴⁶ Em parceria com Evasões.

⁴⁷ Embarcação tradicional que transportava o sal em Alcácer do sal.

potencialidades naturais e culturais, para depois dar a receita, esperando que o alocutário (singular ou plural) a experimente, para poder saboreá-la a bordo de um Galeão, parecem-nos uma forma muito interessante de estudar uma RC.

Nesta parte, a locutora usa a primeira pessoa do plural do Presente do Conjuntivo com valor de Imperativo. De facto, ela dirige-se e associa-se ao(s) alocutário(s) na realização da viagem que possibilita a descoberta da receita. Desta forma, o Imperativo é usado tanto na primeira parte da emissão como na receita, embora recorra a pessoas diferentes, o que permitirá recuperar, na aula, das pessoas do discurso e das formas de tratamento.

Nesta RC, pretende-se desenvolver nos aprendentes as competências de compreensão e expressão, insistindo ainda fortemente no desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes. Para tal, parte-se do título, com vista a relembrar a formação de palavras, em particular o processo de derivação. Neste caso temos o sufixo –ada para formar um substantivo referente a um produto alimentar ou a uma bebida, a partir de um outro substantivo (Cunha & Cintra, 1984: 96). Poderá aplicar-se este tipo de análise aos nomes de fruta, alargando a aplicação do processo, com o sufixo –eiro, a nomes de árvore, a partir dos mesmos nomes de fruta.

Para terminar o nosso percurso por Portugal Continental, trabalhamos as lulas cheias à moda de Olhão, detendo-nos, por conseguinte, no Algarve. Trata-se de uma das mais pequenas regiões do país, que ocupa uma estreita faixa junto ao mar, vivendo da pesca e do turismo.

3.3.4.14. Lulas cheias à moda do Olhão

▪ Níveis: B1/B2, C1

Esta RC vem fixada no suporte *televisão*. Já vimos este tipo de suporte, mas os programas são diferentes. Portanto, o suporte televisivo é aqui representado por dois programas relativos à culinária: *Praça da Alegria* e *Gostos e Sabores*.

No primeiro, os apresentadores têm um convidado, que é um profissional, para transmitir a receita. No segundo, é o Chefe Hélio Loureiro que é o apresentador do programa, que tem sempre um convidado diferente, que, por sua vez, é um profissional na área do tema para abordar durante o programa (anexo 2.14).

No programa de Gostos e Sabores em que se vai realizar a RC *Lulas cheias à moda do Olhão*, cujo tema é “Turismo e gastronomia no Algarve”, o convidado é o Presidente da Região de Turismo do Algarve, o Dr. António Pina.

Para o tratamento didáctico desta receita propomos o seguinte percurso:

- **Pré-visionamento:** exploração da primeira imagem do vídeo, o mar com alguns barcos.
- **Visionamento:** os aprendentes tomam apontamentos e escrevem três perguntas sobre o documento. Embora se tenha de explicar sempre a tarefa antes da audição, leitura ou visionamento, é ainda mais relevante a sua realização neste contexto, dado que o tempo que o visionamento demora, cerca de meia hora, não permite a sua repetição. Em níveis mais avançados, pode ser um exercício produtivo a audição e observação de um vídeo de maior extensão. Depois do cumprimento da tarefa solicitada, os estudantes partilham as suas notas e perguntas em trabalho de grupo, procurando, em conjunto, verificar a sua compreensão do documento audiovisual. Assim, em grupos de cinco elementos cada, os aprendentes confrontam os questionários individuais e elaboram um questionário comum de cinco perguntas por grupo, passando-o a um dos outros grupos. No final, cada grupo responde ao questionário que lhe foi entregue e faz um comentário sobre a receita. Se o grupo que elaborou o questionário não estiver de acordo, intervém, criando-se, assim, um diálogo profícuo sobre o documento. No caso de haver dúvidas sobre alguma parte do vídeo, procede-se de novo ao visionamento da parte a que se refere.
- **Pós-visionamento:** Discussão colectiva a partir de duas afirmações, respectivamente de António Pina e Hélio Loureiro:
 - A. P. - Acho que nós podemos, à volta de um prato típico fazer a história de um povo.
 - H. L. - Diz-me o que comes, digo-te de onde és e quem és.

Para o desenvolvimento da competência intercultural, sugere-se uma comparação entre a gastronomia do Algarve e a gastronomia da sua terra a partir de uma pesquisa de cujos resultados se dará conta no início da aula seguinte.

Do Continente passamos para o arquipélago dos Açores, situado em pleno Oceano Atlântico, a 1340 quilómetros de Lisboa, foi descoberto na primeira fase dos

descobrimientos, dirigida por D. Henrique de 1431 a 1464. O prato seleccionado é da Ilha Terceira e denomina-se *Alfenim*.

3.3.4.15. Alfenim

▪ Níveis: A2, B1

Este doce típico da Ilha Terceira é de origem árabe e remete para algo que é branco. Usa-se novamente o suporte rádio, em particular a emissão TSF-Evasões do dia 28 de Abril de 2009 (anexo 2.15).

Este documento apresenta uma particularidade: a locutora começa pela descrição do doce na qual se destaca a enumeração das várias formas que ele pode ter e os principais ingredientes. Conta-nos depois, a sua origem, a história a ele ligada e a sua evolução. E termina lembrando a situação actual do doce na Terceira, onde há verdadeiros especialistas na sua confecção.

A compreensão que temos deste documento não nos permite dizer à partida que se trata de uma RC, mas serve-nos de mote para a abordarmos como tal, na medida em que é possível antecipar a sua composição. Globalmente, utilizaremos este documento para trabalhar a compreensão oral, realizando uma actividade de pré-leitura da receita propriamente dita, extraída da Internet. Esta actividade pode ser um questionário, um exercício de escolha múltipla ou um exercício de preenchimento de espaços.

A receita foi extraída do sítio lifecooler.com e apresenta uma forma particular, que se relaciona com outras receitas já estudadas, mas em suporte radiofónico. Apresenta uma parte descritiva do doce, salientando as suas características sem se referir aos ingredientes. Segue-se depois o modo de confecção com o uso de uma forma verbal de base, o Infinitivo. Portanto, além de se oferecer possibilidade de completar a receita acrescentando-lhe a lista dos ingredientes, interessa por exemplo, trabalhar a expressão oral, com a simulação da apresentação da receita numa emissão radiofónica. Isto permitirá completar o documento áudio inicialmente considerado, dando-lhe um carácter típico de receita radiofónica.

Vamos terminar o nosso percurso culinário com a Região Autónoma da Madeira, situada em pleno Oceano Atlântico a 1050 quilómetros de Lisboa. Este arquipélago é constituído pelas ilhas da Madeira e Porto Santo e pelos ilhéus Selvagens (Grande, Pitão Grande e Pitão Pequeno) e Desertas (Grande, Bugio e Chão). Nas suas actividades destacam-se a cultura da cana-de-açúcar e de cereais. A produção de bananas também é

importante, assim como a actividade piscatória. E daí resulta a combinação perfeita que se concretiza na receita Espada em Filetes com Banana.

3.3.4.16. Espada em Filetes com Banana

▪ Níveis: A2/B1

No título da receita estão os dois ingredientes principais que compõem este prato típico madeirense (anexo 2.16.1). O peixe-espada preto e a banana são produtos da região. A partir desta combinação, já é possível enfatizar as suas actividades económicas piscatória e frutífera extremamente ligadas à culinária, pois consome-se geralmente o que se produz.

Ao ditado “somos o que comemos”, podemos acrescentar “comemos o que produzimos”⁴⁸ Portanto, esta realidade pode ser aproveitada para consciencializar os aprendentes da importância de consumir o que se produz na sua terra, sobretudo no que respeita aos produtos de primeira necessidade. A auto-suficiência alimentar é a base de qualquer desenvolvimento económico. Será difícil um país poder desenvolver-se se não é autosuficiente a nível alimentar. Sendo o Senegal um país subdesenvolvido, é importante contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, reflexivos, activos e capazes de se enfrentarem ao desafio do subdesenvolvimento.

É neste sentido que a nossa proposta didáctica se orienta para uma exploração do título, desenvolvendo a partir dele competências de expressão oral e de interculturalidade. Como já referimos, falaremos das actividades económicas induzidas pelo título, relacionando-as com a culinária madeirense e a sua cultura. Depois, através de um questionário oral orientado, falaremos das actividades económicas do país ou das regiões de origem dos aprendentes, relacionando-as com receitas culinárias típicas. Em seguida, far-se-á a comparação entre ambos os países, salientando o ponto já focado.⁴⁹

Na sequência deste trabalho, sob forma de um ‘brainstorming’, formulam-se hipóteses sobre os métodos usados em culinária na preparação de receitas, em particular na que é objecto de análise.

⁴⁸ Não se aplica ao contexto senegalês, mas serve para consciencializar sobre a importância de comer o que se produz ou fazer o possível para produzir o que se quer comer, no sentido de poder aspirar ao desenvolvimento.

⁴⁹ De facto, o Senegal é um país cujas receitas culinárias são caracterizadas por “arroz com...” e o país não é auto-suficiente em relação a este produto, pois depende do exterior para a sua obtenção, nomeadamente da Ásia.

Propõe-se, em seguida, uma leitura silenciosa, seguida da resolução de um exercício de compreensão (anexo 2.16.2).

A proposta até agora apresentada destina-se ao nível B1, propondo-se para o nível A2 um percurso em direcção oposta, isto é, que comece pela audição ou leitura da receita, com a resolução de uma ficha de compreensão, e termine com a discussão das questões culturais que dela emanam.

3.4. SÍNTESE

Tanto nas propostas experimentadas como nas outras propostas consideradas exequíveis, é evidente o enorme potencial que a RC apresenta para a aula da PLE, como, de resto, para qualquer LE.

A sua facilidade de adaptação, que se traduz pela capacidade de se fixar em vários suportes, seguindo a evolução da sociedade em termos de NTICs, as suas características de plasticidade, intergenericidade e heterogeneidade tipológica, possibilitam o desenvolvimento de diversas competências, atendendo a aspectos linguísticos e socioculturais pertinentes. Acresce a esta produtividade o seu carácter estimulador, ou seja, o facto de ser passível de se constituir como fonte constante de motivação para os aprendentes, quer em meio exolingue, quer em meio endolingue.

O conjunto de propostas didácticas apresentado constituiu também uma viagem gastronómica de Norte a Sul de Portugal, fazendo uma escala no Oceano Atlântico, nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira⁵⁰.

Nesse sentido, a sua abordagem contribuiu não só para o desenvolvimento de competências diversas, fundamentais para a proficiência comunicativa em PLE, integrando neste contexto as componentes linguística, sociocultural, pragmática e intercultural. Além disso, o facto de subdividirmos as propostas em dois grupos permitiu-nos realizar uma dupla abordagem, em função das necessidades e características dos aprendentes, bem como da situação em que o ensino-aprendizagem ocorre, que ilustra o princípio, também defendido por nós, de o professor deve atender a estes factores no momento de planificar e

⁵⁰ Ficámos impressionados com as imensas riquezas culinárias, culturais, geográficas, históricas e linguísticas que encerra este país de apenas 92000 km². Chegámos até a pensar que Portugal, se calhar, tinha apresentado à UNESCO, no âmbito da Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, a sua gastronomia, mas a pesquisa efectuada na Internet foi, para nosso espanto, negativa a este respeito.

de passar da investigação à acção. Com efeito, as necessidades e as motivações do público-alvo das primeiras propostas, as experimentadas, são muito diferentes das do público para o qual foram propostas as outras actividades. Dado que, no desempenho da docência, lidamos habitualmente com o segundo tipo de público indicado, este trabalho prático permitiu-me simultaneamente planificar actividades para um grupo sobejamente conhecido e equacionar essa prática com a planificação de actividades para um público com o qual não é habitual termos contacto. E, tal como acontece quando fornecemos aos nossos estudantes de PLE um conjunto variado de estímulos, esta diversificação de exigências constituiu uma mais-valia para a nossa formação contínua como professora, na medida em que nos obrigou a investigar e a agir em função dessa reflexão, numa constante interligação entre teoria e prática.

4.

CONCLUSÃO

Do trabalho realizado, que tomou como objecto de análise a receita culinária e os seus contributos para a didáctica do PLE, resulta a convicção de que a receita culinária desempenha um papel relevante na aula de PLE, nomeadamente ao nível do desenvolvimento das competências comunicativas e interculturais dos aprendentes.

No sentido de dar resposta aos objectivos elencados na introdução e encontrar elementos pertinentes para responder às perguntas colocadas nesse momento, este estudo subdividiu-se em três capítulos.

No primeiro, foram definidos os conceitos basilares para a compreensão da RC enquanto género textual e elemento integrado no protótipo injuntivo-instruccional, bem como os principais elementos definitórios da RC, procurando-se ainda relacioná-la com a DPLE. Desta forma, o primeiro capítulo respondeu adequadamente à primeira pergunta – O que é a RC? – e correspondeu ao cumprimento dos três primeiros objectivos específicos enunciados.

No que diz respeito ao segundo capítulo, *Potencialidades didácticas da RC*, foram destacadas a competência comunicativa, que engloba a competência linguística, passível de ser contemplada pela RC devido à presença de elementos linguísticos apresentados na segunda subsecção do primeiro capítulo; a competência sociocultural, presentificada nos elementos socioculturais que lhe são subjacentes; e a competência intercultural, possibilitada pelas competências sociocultural e pragmática, enfatizando-se em relação a esta última, os actos ilocutórios directivos directos que se realizam na RC. Esta análise foi articulada, no final do capítulo, com uma revisitação das metodologias da abordagem comunicativa e da abordagem orientada para a acção, no sentido de estabelecer os fundamentos metodológicos que suportam a apresentação de um conjunto de propostas didácticas nas quais se assume como núcleo o tratamento da RC.

Essa apresentação constituiu o tema do terceiro capítulo. Previamente à proposta de desse conjunto de actividades, procedeu-se à apresentação do *corpus* utilizado, explicitando os critérios subjacentes à sua selecção e organização, e foram definidos os critérios metodológicos que presidiram à elaboração das propostas referidas e à sua sequencialização.

Na avaliação do percurso efectuado ressaltam, em nosso entender, os vários contributos que a RC traz para a DPLE, que são de natureza linguístico-discursiva, sociocultural e intercultural, embora haja também algumas limitações a assinalar. Elas decorrem de várias ordens de razões. Por um lado, presencia-se actualmente, pelas NTICs, “uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita” (Marcuschi, 2002:1) e, em consequência, um fenómeno constante de intergenericidade, que não pudemos considerar de forma global. Por outro lado, apenas considerámos RCs de Portugal Continental e Ilhas, sem considerar as tradições e práticas gastronómicas dos outros países de Língua Portuguesa. Finalmente, uma parte das propostas, a mais numerosa, não pôde ser objecto de uma avaliação efectiva do seu grau de produtividade, dado não ter sido efectivamente experimentada em sala de aula.

Na consideração das limitações assinaladas filia-se, no entanto, uma abertura para a continuação deste trabalho, através da exploração das relações entre gêneros e suportes e o seu contributo para a didáctica do PLE, bem da integração nas aulas de PLE de RCs de outros países de língua portuguesa.

5.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M. (1987) – Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, 56, 54-79.
- ADAM, J.-M. (1990) - *Éléments de linguistique textuelle*, Bruxelles, Mardaga.
- ADAM, J.-M. (1992) - *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan-Université.
- ADAM, J.-M. (1999) - *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- ADAM, J.-M. (2001) – « Entre Conseil et Consigne : Les Genres de l'Incitation à l'Action ». *Pratiques*, 111-112, 7-38.
- ALBUQUERQUE, A. (1996) – *O Verso à Mesa em Língua Portuguesa*, Lisboa, Universitária Editora.
- AREIZAGA, M. E. (2003) - La interculturalidad en el aula de español como lengua Extranjera. *Textos*, 34, 27-43.
- BAKHTINE, M (1984) – *Esthétique de la Création Verbale*, Paris, Gallimard.
- BIZARRO, R. (2008) – Linguística e Literatura: uma relação produtiva. In: OLIVEIRA, F. & DUARTE, I. M. (orgs.) – *O Fascínio da Linguagem: Homenagem Fernanda Irene Fonseca*, Porto, CLUP.
- BIZARRO, R. & BRAGA, F. (2005) – Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s). In RIO-TORTO, FIGUEIREDO & SILVA (orgs.) - *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, Porto, Universidade do Porto, 823-835.
- BRITO, A. M. (2003) – Categorias Sintáticas. In MATEUS, M. H. M, *et al.* - *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 323-432.
- BURGOS, E. (s/d) - Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?. Disponível em http://www.ugr.es/~didlen/congresos/Elisabet_Burgos.pdf
- BYRAM, M. (2003) – Introdução. In : NEUNER, G. et *al.* (orgs.) – *La Compétence Interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BYRAM, M., ZARATE & G. NEUNER, G. (1997) - *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) – Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1.
- CANVAT, K. (1999) – *Enseigner la Littérature par les Genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles, De Boeck.
- CASANOVA, I. (1996) – A força ilocutória dos actos directivos. In FARIA, I. H e al. – *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa, Editorial Caminho.
- CASTELEIRO, J. M., MEIRA, A. & PASCOAL, J. (1988) – *Nível limiar: para o ensino / aprendizagem do português como língua segunda / língua estrangeira*. Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- CONSELHO DA EUROPA (2001) – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto, Edições ASA.
- COUTINHO, M. A. (2003) – *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa, FCG/ FCT.
- FARIA, I. H. (2003) - Uso da língua, interacção verbal e texto. In MATEUS, M. H. M, et al., *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa, Caminho, 55-84.
- FIGUEIREDO, O. (2004) – O Português abre portas: A quem? E como? In GREENFIELD, J. (org.) – *Ensino das línguas estrangeiras: estratégias políticas e educativas*, Porto, FLUP, 107-114.
- GARCIA-DEBANC, C. (2001) – L'étude des Discours Procéduraux aujourd'hui: Travaux Linguistiques et Psycholinguistiques. *Langages*, 141, 3-9.
- GOUVEIA, C. (1996) – Pragmática. In FARIA, I. H. et al. (orgs.) – *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa, Editorial Caminho, 383-419.
- KOCH, I. G. V. (2005) – *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo, Contexto.
- LAMAS, Ó. L. (2009) - *Introducción a la tipología textual*. Madrid, Arco Libros [1ªed. 2003].
- MARCUSCHI, L. A. (2002) – Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.) - *Gêneros Textuais e Ensino*, Rio de Janeiro, Lucerna, 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. (2003) – “Questão do Suporte dos Gêneros Textuais. UFPE/CNPq. Disponível em bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc.
- MATEUS, M. H.M. et al. (2003) – *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa, Editorial Caminho.

- MOLINA, J. (2004) – Los Contenidos Léxico-Semánticos. In LOBATO, J. S. E & GARGALLO, I. S. OS (orgs) – *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 789-809.
- MOIRAND, S. (1982) – *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- NEUNER, G. (1997) – Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. In BYRAM, M. , ZARATE, G. & NEUNER, G. (orgs.) - *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- NEUNER, G. (2003) – Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. In NEUNER, G. *et al.* (orgs) – *La Compétence Interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- PERRENOUD, P. (1999) – *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul [1^a ed. 1997].
- PORTO EDITORA (2008) – *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto, Porto Editora, 1348.
- PHILIPS, E. V. (1997) – *Roteiro da Cozinha Portuguesa*. Lisboa, Editorial Presença.
- PREISWERK, R. & PERROT, D. (1975) – *Ethnocentrisme et histoire*. Paris, Éditions Anthropos, 237-238.
- PUREN, C. (2002) – Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues Modernes*, juillet-août-sept, 55-71.
- PUREN, C. (2005) - L'évolution historique des approches en didactique des langues-Cultures ou comment faire l'unité des « unités didactiques. *Le Nouveau Bulletin de l'ADEAF* (Association pour la Diffusion de l'Allemand en France), 89.
- PUREN, C. (2009) – Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. Disponible em:
[http:// www.apf.gr/assets/PUREN_AC_a_PA_Conference_Athenes_2009_01_10.pdf](http://www.apf.gr/assets/PUREN_AC_a_PA_Conference_Athenes_2009_01_10.pdf).
- REVAZ, F. (1987) – Du descriptif au narratif à l'injonctif . *Pratiques*, 56, 18-36.
- RICHTERICH, R (1988) – *Prefácio, Nível limiar: para o ensino / aprendizagem do português como língua segunda / língua estrangeira*, Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

- ROSA, L. M. (2001) – Le multimédia et le rôle de l'enseignant de langue étrangère enjeux et pratiques. In *Colloque Enseigner et apprendre les langues européennes avec les nouvelles technologies.*, Paris, Institut Goethe. Disponível em:
www.proformar.org/revista/edicao_17/educar_com_media.pdf
- ROSA, L. M. (2007) – *O multimédia na aprendizagem do Português Língua não Materna.* Disponível em www.proformar.org/revista/edicao_22/mm_plnm.pdf.
- RUSSEL, E. (1999) - Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la “enseñanza de la cultura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 22, 105-113.
- SEQUEIRA, F. (1993) – A Dimensão Europeia no Ensino/Aprendizagem das Línguas. In SEQUEIRA, F. (org.) – *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira.* Braga, Universidade do Minho, 7-10.
- SILVA, P. N. da (2005) - Contributos para o estudo da expressão do tempo em textos de instruções: o exemplo da receita de culinária. In CARVALHO, D., VILA MAIOR, D., & AZEVEDO, R. T. de (coords.) – *Des(a)fiando discursos. Homenagem a Maria Emília Ricardo.* Lisboa, Universidade Aberta, 587-59.
- VALENTE, M. O. C. (1998) – *Gastronomia Portuguesa: tradição e prática regional.* Sintra, Colares Editora.
- VIGNER, G. (1990) – Un type de texte: Le dire de faire. Programmation d'Actions et distribution du Lexique. *Pratiques*, 66, 107-124.
- VILELA, M. (1995) – *Ensino da Língua Portuguesa : Léxico, Dicionário, Gramática,* Coimbra, Livraria Almedina.
- ZARATE, G. (1986) – *Enseigner une culture étrangère,* Paris, Hachette.
- ZARATE, G. (2003) - Identités et Plurilinguisme :Conditions Interculturelles. In NEUNER, G. et al.(orgs) - *La Compétence Interculturelle.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 91-120.
- WERLICH, E. (1975) - *Typologie der Text.* Heidelberg, Quelle und Meyer.

ANEXOS

Por uma questão de economia de espaço, de maior facilidade na consulta e por serem constituídos também por material audiovisual, os anexos são colocados num CD-Rom, que acompanha esta tese.

A organização dos ficheiros que integram os anexos segue a ordem a seguir apresentada.

1. Propostas experimentadas
 - 1.1 Arroz Doce
 - 1.1.1. Ficha de pré-audição
 - 1.1.2. Gravação da receita (Anexo digital)
 - 1.1.3. Ficha de audição
 - 1.1.4. Poema e Ficha de leitura
 - 1.2. Soufflé Gelado de Morango
 - 1.2.1. Guião das actividades
 - 1.2.2. Imagem da receita
 - 1.2.3. Ficha de compreensão audiovisual
 - 1.2.4. Ficha de compreensão escrita
 - 1.2.5. Ficha de exploração gramatical
 - 1.2.6. Exemplo de produção duma estudante
 - 1.3. Francesinhas do Porto
 - 1.3.1. Acetato
 - 1.3.2. Questionário oral orientado
 - 1.3.3. Documento áudio (Anexo digital)
 - 1.3.4. Ficha de compreensão oral
 - 1.3.5. Ficha sobre os adjectivos gentílicos
 - 1.3.6. Receita Culinária
 - 1.3.7. Ficha sobre o Imperativo
 - 1.3.8. Actividade de avaliação para TPC
 - 1.4. Pão-de-ló de Ovar e Pão-de-ló de Alfeizerão

- 1.5. O Caldo de Pedra
 - 1.5.1. Acetato
 - 1.5.2. Questionário oral orientado
 - 1.5.3. Ficha de trabalho em pares
 - 1.5.4. Ficha sobre o Infinitivo Não Flexionado Composto
 - 1.5.5. Ficha sobre o particípio passado
 - 1.5.6. Ficha sobre o grau dos adjectivos
 - 1.5.7. Ficha sobre as expressões idiomáticas
 - 1.5.8. TPC: revisão gramatical
- 2. Outras propostas
 - 2.1. Feijoadà à Portuguesa
 - 2.1.1. Receita Culinária
 - 2.1.2. Ficha de compreensão
 - 2.2. O Folar
 - 2.2.1. Documento áudio (Anexo digital)
 - 2.2.2. Ficha de audição e pós-audição em trabalhos de grupo
 - 2.3. Receitas Básicas
 - 2.3.1. Fazer puré de batatas
 - 2.3.2. Cozer arroz
 - 2.4. Tarte Pastel de Nata
 - 2.5. Caldo-Verde
 - 2.6. Robalo com Algas
 - 2.6.1. Documento audiovisual
 - 2.6.2. Ficha de compreensão audiovisual, nível A2
 - 2.6.3. Ficha de compreensão audiovisual, nível B1
 - 2.7. Migas de Alheira
 - 2.8. Tripas à moda do Porto
 - 2.9. Bucho com sabor a Carnaval
 - 2.9.1. Documento áudio (Anexo digital)
 - 2.9.2. Almoço da Confraria do Bucho – documento vídeo
 - 2.10. Arroz de Maranhos
 - 2.10.1. Documento áudio (Anexo digital)
 - 2.10.2. Ficha de compreensão.
 - 2.11. Pataniscas com arroz de feijão
 - 2.12. Açorda Alentejana
 - 2.13. Pinhoadà (Anexo digital)
 - 2.14. Lulas cheias à moda do Olhão

2.15. Alfenim

2.15.1. Documento áudio (Anexo digital)

2.15.2. Receita culinária

2.16. Espada em Filetes com Banana Frita

2.16.1. Receita culinária

2.16.2. Ficha de Compreensão escrita

2.16.3. Ficha de Compreensão oral

3. Anexos geográficos

3.1. Mapa de Portugal: diferentes regiões (antigas províncias)

3.2. Localização das regiões

3.3. Mapa culinário de Portugal

Anexo1

1.1. Arroz Doce

1.1.1 Ficha pré-audição

Com a ajuda das imagens, indique os nomes das porções e dos ingredientes de que vai precisar para confeccionar a receita a seguir.



de



de



em



1.1.3. Ficha de compreensão oral

1.1.3.1. Ouça atentamente a gravação.

1.1.3.2. Risque a palavra errada.

Arroz Doce

Adélia de Albuquerque

1 Xícara de arroz
1 Litro de leite
10 Gemas de ovos
3 Xícaras de açúcar
1 Pau de canela
Canela em pó para enfeitar

Põe o arroz na panela/**janela**,
Com a casca do limão,
Junta depois a **camela** /canela
E fica de sentinela/ **beringela**
P'ra deixar cozer o grão/**agrião**.

Depois dele bem cozido,
E do arroz ter **pecado**/ secado
Vai pondo o leite fervido/**servido**
P'ra ficar bem **bêbedo**/ embebido
com o açúcar misturado /**triturado**.

Põe de novo a **marinar**/cozinhar
E duma forma singela,
Mexe sempre sem parar/**regar**,
P'ro arroz não **amarrar**/agarrar,
Lá no fundo da panela/**janela**.

Depois do fogo **amargares**/apagares,
Deixa o arroz a **amorar** /amornar,
E quando as gemas juntares/**ajuntares**;
E se assim o achares,
De gosto debes provar/**reprovar**.

Leva ao fogo novamente,
Mas desta vez bem fraquinho
E ferve rapidamente,
Para as gemas finalmente,
Lhe darem um bom gostinho.

Tira agora da panela/**janela**
E sem teres qualquer engano,
Põe para dentro da **cabidela**/tigela
Enfeitada de canela/**gamela**,
Bem ao gosto **puritano** /lusitano.

Casamentos, batizados,
Até namoro precoce,
Vai a todos os noivados/**povoados**,
É o rei dos **magoados**/convidados,
O prato do arroz doce.

1.1.4. Poema e Ficha de leitura

Arroz Doce

Adélia de Albuquerque

1 Xícara de arroz
1 Litro de leite
10 Gemas de ovos
3 Xícaras de açúcar
1 Pau de canela
Canela em pó para enfeitar

Põe o arroz na panela,
Com a casca do limão,
Junta depois a canela
E fica de sentinela
P'ra deixar cozer o grão.

Depois dele bem cozido,
E do arroz ter secado
Vai pondo o leite fervido
P'ra ficar bem embebido
com o açúcar misturado .

Põe de novo a cozinhar
E duma forma singela,
Mexe sempre sem parar,
P'ro arroz não agarrar,
Lá no fundo da panela.

Depois do fogo apagares,
Deixa o arroz a amornar,
E quando as gemas juntares;
E se assim o achares,
De gosto debes provar.

Leva ao fogo novamente,
Mas desta vez bem fraquinho
E ferve rapidamente,
Para as gemas finalmente,
Lhe darem um bom gostinho.

Tira agora da panela
E sem teres qualquer engano,
Põe para dentro da tigela
Enfeitada de canela,
Bem ao gosto lusitano.

Casamentos, batizados,
Até namoro precoce,
Vai a todos os noivados,
É o rei dos convidados,
O prato do arroz doce.

1.1.4.1. Releia o poema

1.1.4.2. Identifique o número e o tipo de estrofes que o compõem.

1.1.4.3. Indique em que momento da preparação se juntam as gemas.

1.1.4.4. Justifique, com palavras do texto, a importância do papel que o arroz doce desempenha na sociedade portuguesa.

1.1.4.5. Dê o nome de um prato da sua terra que desempenha um papel semelhante e ilustre com exemplos.

1.1.4.6. Indique os antónimos das seguintes palavras ocorrentes no poema.

- cozido _____
- apagar _____
- juntar _____
- fraquinho _____
- põe _____

1.1.4.7. Explique, por palavras suas, as seguintes expressões.

- ficar de sentinela _____
- duma forma singela _____

1.1.4.8. Complete o seguinte quadro.

Adjectivo	Substantivo	Verbo
embebido		
		parar
fervido		
	o namoro	
misturado		
	o casamento	
		agarrar
	o baptizado/batizado	
		amornar

1.2. Soufflé Gelado de Morango

1.2.1. Guião das actividades

- Visionamento da receita culinária “Soufflé Gelado de Morango” www.osentidodogosto.pt
Neste sítio, só entra a professora e todas actividades (exploração da imagem e do vídeo) se realizam a partir do computador dela.

Sítios visitados para a realização das actividades

- <http://www.deco.proteste.pt/alimentacao/fruta-e-legumes-na-epoca-maisnutritivoss559991.htm>. Este sítio possibilita a exploração do Calendário de frutas frescas da produção nacional de Portugal (Maio) através da resolução duma ficha em trabalhos de pares.
- Depois da identificação do uso da partícula apassivante *se* com o Presente do Indicativo e da sua sistematização, a partir da receita *Soufflé Gelado de Morango*, entra-se no sítio <http://kitchenet.aeiou.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=kn.stories/469> para a sua aplicação.
- Enfim, deram-se indicações para a consulta de receitas culinárias de doces tradicionais (Pão de ló de Ovar e Pão de ló de Alfeizerão), entrando no sítio <http://www.gastronomias.com>, para a sua posterior interpretação.
- TPC: Produção escrita duma receita culinária de doce (tradicional ou moderna) do país de origem dos aprendentes.

1.2.2. Imagem da receita www.osentidodogosto.pt



Anexo 1.2.3. Ficha de compreensão audiovisual

Visionamento da receita: Soufflé Gelado de Morango

Compreensão audiovisual

1.2.3.1. Observe e ouça atentamente a receita.

1.2.3.2. Complete a sua seguinte transcrição com os ingredientes.

Lavam-se e colocam-se _____ numa liquidificadora.

Adiciona-se _____ com 0% de gordura.

A seguir, _____ e processa-se, envolvendo tudo no fim, com _____ batidas _____.

Coloca-se, à volta de uma forma, um papel para a fazer crescer em altura e enche-se com o preparado.

Leva-se ao frigorífico durante duas horas.

Sentido do Gosto num minuto, José Bento dos Santos

www.osentidodogosto.pt

1.2.3.3. Indique a utilidade da liquidificadora na preparação desta receita.

1.2.3.4. Escolha a opção correcta e justifique.

1.2.3.4.1. O Soufflé gelado de morango é uma receita culinária

- ☐ moderna _____
- ☐ tradicional _____

1.2.3.4.2. Numa refeição clássica, o Soufflé gelado de morango pode ser servido como

- ☐ entrada _____
- ☐ prato principal _____
- ☐ sobremesa _____

Resolução da ficha

1.2.3.1. Receita completada com os ingredientes adequados

Lavam-se e colocam-se os morangos numa liquidificadora.

Adiciona-se queijo branco com 0% de gordura.

A seguir, adoçante e processa-se, envolvendo tudo no fim, com claras batidas em castelo.

Coloca-se, à volta de uma forma, um papel para a fazer crescer em altura, e enche-se com o preparado.

Leva-se ao frigorífico durante duas horas.

Sentido do Gosto num minuto, José Bento dos Santos
www.osentidodogosto.pt

1.2.3.2. Utilidade da liquidificadora:

Liquidificar ou transformar os morangos em líquido para possibilitar a preparação, junto com outros ingredientes, do soufflé gelado que tem o mesmo nome.

1.2.3.4.1. O Soufflé Gelado de Morango é uma receita culinária moderna pelo uso de electrodomésticos de cozinha modernos tais como a liquidificadora e o frigorífico na sua confecção. A maneira como é apresentada a receita, a rapidez e a simplicidade da sua confecção são, também, importantes.

1.2.3.4.2. Numa refeição portuguesa típica, o Soufflé Gelado de Morango pode ser servido como sobremesa porque, em Portugal, e como na maior parte do mundo, as refeições são terminadas pelas iguarias doces (gelados ou quentes) ou pelas frutas que são, também, sobremesas.

1.2.4. Ficha de compreensão escrita em trabalho de pares.

1.2.4.1. Entrem no sítio: <http://www.deco.proteste.pt/alimentacao/fruta-e-legumes-na-epoca-maisnutritivoss559991.htm>



	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Alperce					●	●	●					
Ameixa						●	●	●	●	●		
Amora						●	●	●				
Ananás do Açores	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Banana da Madeira	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Cereja					●	●	●					
Diospiro										●	●	●
Figo						●	●	●	●			
Framboesa	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Kiwi	●	●	●	●	●						●	●
Laranja	●	●	●	●	●	●	●			●	●	●
Limão	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Maçã	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Melancia				●	●	●	●	●	●	●		
Melão e Meloa			●	●	●	●	●	●	●	●	●	
Mirtilo					●	●	●					
Morango	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Nêspera				●	●							
Pêra	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Pêssego					●	●	●	●	●	●	●	
Romã									●	●	●	●
Tangerina	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Uva						●	●	●	●	●	●	●
Frutos secos												
Amêndoa	●	●							●	●	●	●
Avelã										●	●	●
Castanha										●	●	●
Nozes	●								●	●	●	●
Pinhão	●	●	●									●
	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.

● Estação normal

● Fora de época

● Disponível na 1ª quinzena

● Disponível na 2ª quinzena

1.2.4.2. Para o mês de Maio, identifiquem, no calendário de frutas frescas, a fruta da época, fora de época, disponível na primeira quinzena e disponível na segunda quinzena e completem o seguinte quadro.

Calendário de frutas frescas da produção nacional de Portugal (Maio)			
Fruta da época ou Estação normal	Fora de época	Disponível na 1. ^a quinzena	Disponível na 2. ^a quinzena

1.2.4.3. Indiquem a secção de fruta que acha ser mais importante e justifiquem.

1.2.4.4. Digam que frutas frescas desta secção podem substituir os morangos na receita e façam algumas propostas de receitas culinárias com elas.

1.2.5. Ficha de exploração gramatical

1.2.5.1. Entre no sítio:

<http://kitchenet.aeiou.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=kn.stories/469>

Gelado de Ananás

Kitchenet

Ingredientes:

1/2 lata de ananás em calda
70 g de açúcar glacé
1 limão
1 clara de ovo
1 copo de licor



Preparação:

Desfazer com a varinha os pedaços de ananás e juntar o xarope da lata. Juntar o açúcar, o sumo de 1 limão; perfumar com o licor, e juntar-lhe a clara em castelo.

Levar ao congelador (a -10° ou -12°).

Receita enviada por [Kitchenet](#)

1.2.5.2. Leia a receita *Gelado de Ananás*.

1.2.5.3. Reescreva-a, usando a 3.^a pessoa do Presente do indicativo com a partícula apassivante *se*.

1.2.5.4. Dê uma sugestão relativa ao uso do ananás - fruta em calda ou fruta fresca, qual o melhor para a confecção desta receita ?

1.2.5.5. TPC1 facultativo: Envie a sugestão, sob forma de comentário, para kitchenet.

Nota: Recorde-se que, para enviar um comentário, tem de se registar e ser utilizador de kitchenet, mas é muito fácil, seguindo as instruções. Sendo os comentários, uma

funcionalidade reservada a utilizadores registados é preciso, primeiro, registar-se para poder enviar o seu comentário.

1.2.6. TPC: Exemplo de produção duma estudante

Estudante: Anna

Kurowska

País: Polónia

Skubaniec

INGREDIENTES

500 g de farinha

300 g de manteiga (ou 250 g manteiga + 2 colheres de chá de banha - facultativo)

5 ovos

5 colheres de chá de açúcar em pó

2 chávenas de chá de açúcar

1 colher de chá de fermento em pó

2 colheres de chá de cacau

1500 g de frutas à escolha (morangos, Ginjas, rhubarb, maçãs etc.)



MODO DE PREPARAÇÃO

Com uma faca larga, cortar a manteiga fria, misturá-la com a farinha (e com a banha, se usar) e amassar tudo com o açúcar em pó, as gemas e o fermento em pó. Separar a massa em 3 partes.

Amassar a primeira parte com o rolo e colocar numa forma redonda.

Colocar as frutas na massa.

Juntar cacau à segunda parte da massa e amassar. Enfeitá-la, de seguida, com os pedaços de fruta.

Bater as claras em castelo com açúcar e juntá-las à massa escura.

Depois, tirar um bocadinho da massa branca e deitá-la em cima das claras em castelo.

Levar ao forno pré-aquecido (160 -170°C) durante cerca de 40 minutos e verificar se está cozido.

1.3. Francesinhas do Porto

1.3.1. Acetato

Francesinha



1.3.2. Questionário oral orientado

1. O que é que vos faz pensar esta imagem?
2. De que tipo de comida se trata?
3. Qual é a sua composição ?
4. Já a comeram?

1.3.3. [Documento áudio](#)[Anexo digital](#)

1.3.4. Ficha de compreensão oral

Ouçã com atenção e responda às perguntas.

1.3.4.1. Em que momento do ano é que passou esta emissão na Rádio TSF? Justifique.

1.3.4.2. Quais são, no seu entender, as principais informações que ele pretende dar aos ouvintes do programa?

1.3.4.3. Que importância tem o molho nas Francesinhas? Será que é possível fazê-las sem molho?

1.3.4.4. Por que motivo afirma ele que dizer qual é a melhor francesinha do Porto pode revelar-se tarefa impossível? Concorda com ele? Justifique a sua opinião.

1.3.4.5. Em pares, preencham os seguintes quadros.

1.3.4.5.1. Ingredientes utilizados na preparação das Francesinhas no restaurante Bufete Fase:

•	_____
•	_____
•	_____
•	_____
•	_____

•	_____
•	_____
•	_____
•	_____
•	_____

1.3.4.5.2. Conselhos: 1. ingredientes para evitar 2. ingrediente aconselhável

Conselhos	Francesinhas	1. Evitar • _____ • _____
	Iniciados	2. Usar • _____

1.3.5. Ficha sobre os adjectivos gentílicos

1.3.5.1. Ficha de consulta.

Adjectivos gentílicos

Os adjectivos gentílicos, étnicos ou pátrios servem para indicar a origem, a nacionalidade, a pátria, o lugar de nascimento ou de residência da pessoa ou da coisa que qualificam. Não há um processo único na formação destes adjectivos.

Recorre-se à utilização de diversos sufixos e às formas latinas ou latinizadas das respectivas localidades.

Açores	açoriano, açorense
Alcácer do Sal	salaciano, alcacense
Alcoutim	alcoutenejo
Alentejo	alentejano
Algarve	algarvio
Amarante	amarantino
Angra do Heroísmo	angrense
Arcos de Varvedez	arcuense
Aveiro	aveirense
Barcelos	barcelense
Beira	beirão
Beja	pacense, bejense
Braga	bracarense, brácaro, braguês (antigo nome: Bracara Augusta)
Bragança	bragançano, bragantino, brigantino
Caldas da Rainha	caldense
Cascais	cascalense
Castelo Branco	albicastrense (antigo nome: Albi Castro)
Castelo de Vide	castelo-vidense
Chaves	flaviense (antigo nome: Aquae Flaviae)
Coimbra	conimbricense, coimbrão (Da forma hipotética Conimbrica)
Colares	colarejo

Covilhã	covilhanense
Douro	duriense
Estremadura	estremenho
Estremoz	estremocense
Évora	eboreense (nome lusitano-romano: Ebora)
Faro	fareense
Figueira da Foz	figueirense
Funchal	funchalense
Guarda	guardense
Guimarães	vimaranense (antigo nome :Vimaranes)
Lagos	lacobrigense
Lamego	lamecense
Leiria	leiriense, coliponense
Lisboa	lisboeta, liboês, lisbonense, lisbonês, lisbonino (da forma arcaica Lisbona), olisiponense (de Olisipona, outra forma anterior)
Loulé	louletano
Madeira	madeirense
Minho	minhoto
Miranda do Douro	mirandense, mirandês, duriense
Montemor-o- Novo	montemor-novense
Nazaré	nazareno
Ovar	ovarino, ovarense, vareiro
Penafiel	penafidelense
Peniche	penichense, penicheiro
Ponta Delgada	ponta-delgadense
Portalegre	portalegrense
Porto Santo	porto-santense
Póvoa de Varzim	varzinista, poveiro
Ribatejo	ribatejano
Santarém	Santareno, escalabitano
Silves	silvense
Sines	siniense
Sintra	sintrense
Torres Novas	torrejano
Torres Vedras	torriense
Tras-os-Montes	transmontano
Viana do Castelo	vianense, vianês
Vila Franca de Xira	vila-franquense
Vila Nova de Gaia	vila-novense, gaiense
Vila Nova de Paiva	paivense, paivoto

Vila Real
Vila Viçosa
Viseu

vila-realense
vila- viçosense, calipolense
visiense

1.3.5.2. Actividade.

Complete as seguintes frases com o adjectivo gentílico adequado.

Ex: As famosas tripas são uma especialidade_____ (do Porto).

1. O pão de ló_____ (de Ovar) é especialmente reputado.
2. A chanfana de cabrito é um prato _____ (de Coimbra).
3. As sardinhas _____ (de Peniche) são uma delícia.
4. Os ovos moles _____ de Aveiro gozam de uma muito merecida reputação.
5. Os doces de noz e ovos _____ (de Cascais) são saborosos.
6. As queijadas _____ (de Sintra) são famosas.
7. Os melões _____ (de Almeirim) são muito famosos.
8. Os vinhos _____ (da Lagoa) são conhecidos internacionalmente.
9. As deliciosas "espetadas" com carne de vitela, os bifos de atum e o excelente peixe espada são especialidades _____ (da Madeira).
10. Os ananases _____ (dos Açores) são excelentes.

1.3.6. Receita Culinária

Francesinhas à moda do Porto

Ingredientes (para 4 pessoas):

Molho:

- 2 cebolas
- 3 dentes de alho
- 1 folha de louro
- 60 g de margarina
- 2 colheres de sopa de polpa de tomate
- 1 dl de vinho do porto
- 1 dl de vinho branco
- 1 colher de chá de piri-piri
- 2 colheres de sobremesa de farinha
- sal qb
- 2,5 dl de caldo de carne



Francesinha:

- 8 fatias de pão de forma
- 4 bifes
- 4 fatias de fiambre
- 4 fatias de queijo flamengo

Preparação:

Molho:

Pique as cebolas e os dentes de alho e leve a alourar com a folha de louro em metade da margarina.

Quando a cebola estiver loura junte a polpa de tomate e regue com o vinho branco e o vinho do porto.

Adicione o caldo de carne e tempere com o piri-piri. Deixe ferver suavemente durante cerca de 15 minutos, polvilhe com a farinha e deixe engrossar, mexendo sempre para não pegar ao fundo. Retire o louro e mantenha o molho quente

Francesinhas:

Aqueça as fatias de pão de forma. Frite os bifes de ambos os lados na restante margarina.

Tempere com uma pitada de sal e coloque cada bife sobre uma fatia de pão de forma.

Por cima, disponha uma fatia de fiambre e outra de queijo. Cubra com a outra fatia de pão e leve ao forno até o queijo estar derretido. Sirva as francesinhas regadas com o molho bem quente.

<http://www.alunos.dcc.fc.up.pt/~c0007056/francesinhas/receitas/receitas.html>

1.3.7. Ficha sobre o Imperativo

IMPERATIVO

I. Formação

Imperativo afirmativo

A 2ª pessoa do singular (tratamento informal) é igual à terceira pessoa do Presente do indicativo. As restantes pessoas são iguais ao Presente do conjuntivo.

Imperativo Negativo

Todas as pessoas são iguais ao Presente do conjuntivo precedidas da negação 'não'

Exemplos:

Comer a francesinha	
Forma afirmativa	Forma negativa
_____ (tu)	_____ (tu)
_____ (você)	_____ (você)
_____ (nós)	_____ (nós)
_____ (vocês)	_____ (vocês)

Exercício: Forme o Imperativo afirmativo e negativo dos seguintes verbos, preenchendo o quadro.

	Tu	Você	Nós	Vocês
cortar	corte/ não cortes	(não) corte	(não) cortemos	(não) cortem
dar				
dourar				
fritar				
fazer				

Exepções: verbos irregulares

Estar: **Estás**/não estejas, (não) esteja, (não) estejamos, (não) estejam

Saber: **Saiba**/não saibas, (não) saiba, (não) saibamos, (não) saibam

Ser: **Sê**/não sejas, (não) seja, (não) sejamos, (não) sejam

II. Emprego

O Imperativo serve para exprimir:

1. Ordem

Ex: _____ !

3. Conselho

Ex: _____

2. Convite

Ex: _____

4. Instrução

Ex: _____ !

1.3.8. Actividade de avaliação para TPC

Complete a preparação da seguinte receita.

1. Use o verbo adequado no Imperativo:
 - a) tratamento informal do singular;
 - b) tratamento formal do singular;
2. Elabore a lista dos ingredientes.
3. Diga de que variante de Francesinha se trata.

Molho:

_____ um refogado com manteiga utilizando cebola e alho picado. _____ o tomate, depois de lhe ter retirado a pele e as sementes, e _____ a polpa de tomate. _____ com sal e pimenta, e envolva tudo muito bem. _____ -lhe vinho e _____ cozinhar uns minutinhos, até acrescentar o caldo de legumes. _____ ferver e _____ se os temperos estão a seu gosto.

Francesinhas

Primeiro _____ os ovos e _____ -os em rodela.

_____ as folhas de alface, _____ -as sobre as fatias de pão. Por cima _____ os cogumelos e o queijo flamengo e _____ o tomate, a cebola e os ovos. E _____ o seu interior com agriões e espinafres cozidos, rodela de pepino e cenoura ralada.

_____ a operação terminando com a fatia de pão. Irá ficar com 6 francesinhas que deve cobrir com queijo da ilha. _____ -as ao forno a uma temperatura de 200 graus. _____ o queijo derreter.

No final _____ o molho por cima das francesinhas. _____ hortelã para decorar e _____ de imediato.

Molho

Primeiro **faça** um refogado com manteiga utilizando cebola e alho picado. **Junte** o tomate, depois de lhe ter retirado a pele e as sementes, e **acrescente** a polpa de tomate. **Tempere** com sal e pimenta, e envolva tudo muito bem. **Junte**-lhe vinho e **deixe** cozinhar uns minutinhos, até acrescentar o caldo de legumes. **Deixe** ferver e verifique se os temperos estão a seu gosto

Francesinhas

Primeiro **coza** os ovos e **corte**-os em rodela.

Lave as folhas de alface, **disponha**-as sobre as fatias de pão. Por cima **coloque** os cogumelos e o queijo flamengo e **acrescente** o tomate, a cebola e os ovos. **Enriqueça** o seu interior com agriões e espinafres **cozidos**, rodela de pepino e cenoura ralada.

Repita a operação terminando com a fatia de pão. Irá ficar com 6 francesinhas que deve cobrir com queijo da ilha. **Leve**-as ao forno a uma temperatura de 200 graus. **Deixe** o queijo derreter.

No final **verta** o molho por cima das francesinhas. **Utilize** hortelã para decorar e **sirva** de imediato.

1.4. Pão de ló de Ovar e Pão de ló de Alfeizerão

Pão de Ló de Ovar

Colaboração de Residencial Varanda Azul

Ingredientes:

- 18 gemas
- 4 claras
- 250 g de açúcar
- 60 g de farinha de trigo



Confeção:

Batem-se os ovos com o açúcar.

Depois de bem batidos(30 min), junta-se a farinha e vai a cozer durante 30 minutos numa forma de barro.

Bom apetite.

<http://www.gastronomias.com/doces/doce0463.htm>

Pão de Ló de Alfeizerão

do livro: Cozinha Tradicional Portuguesa

[Editorial Verbo](#)

Ingredientes:

- 100 g de açúcar
- 6 gemas
- 2 ovos
- 50 g de farinha



Confeção:

Batem-se os ovos inteiros com o açúcar e, quando a mistura estiver esbranquiçada, juntam-se, a pouco e pouco, as gemas desfeitas.

Bate-se tudo durante 20 minutos com o batedor manual ou 10 minutos com o batedor eléctrico.

Sem bater, junta-se a farinha bem peneirada.

Deita-se a massa numa forma de folha ou de barro forrada com um papel grosso. Tapa-se com uma folha do mesmo papel.

Leva-se a cozer em forno quente (225°C) durante 10 minutos.

Retira-se do forno e desenforma-se.

Come-se no dia seguinte.

<http://www.gastronomias.com/doces/doce0292.htm>

1.5. O Caldo de Pedra

1.5.1. Exploração da primeira imagem da BD



3.2.5.2. Questionário oral orientado

- 1 . Onde é que se passa a cena?
2. Quais são as personagens? – Como é que as podemos chamar?
3. O que é que estão a fazer?
4. O que é que significam os gestos de cada um deles?
5. O que vai acontecer depois?

3.2.5.3. Ficha de trabalho em pares

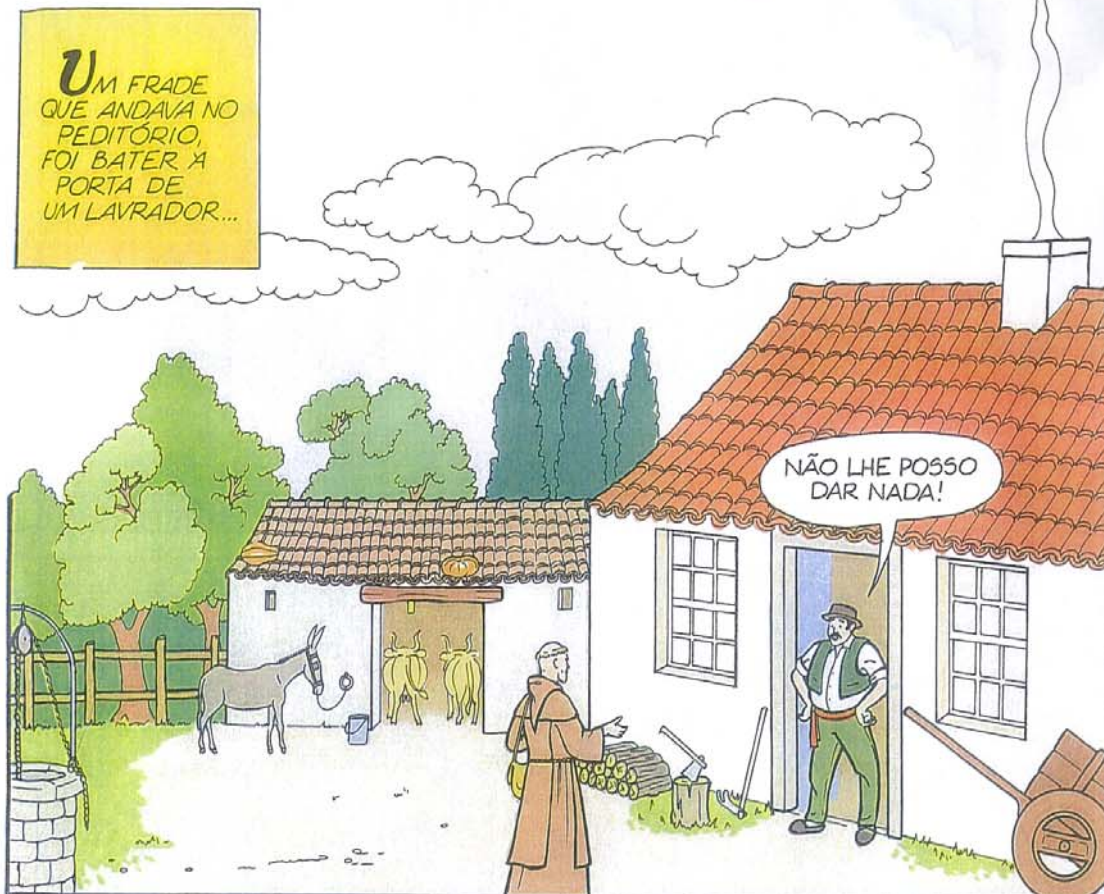
Preenchimento dos espaços em branco pelos estudantes e correcção em conjunto.





O CALDO DE PEDRA

UM FRADE
QUE ANDAVA NO
PEDITORIO,
FOI BATER A
PORTA DE
UM LAVRADOR...



DEPOIS DE TER LAVADO A PEDRA...

SE ME EMPRESTASSEM UM PUCARINHO...

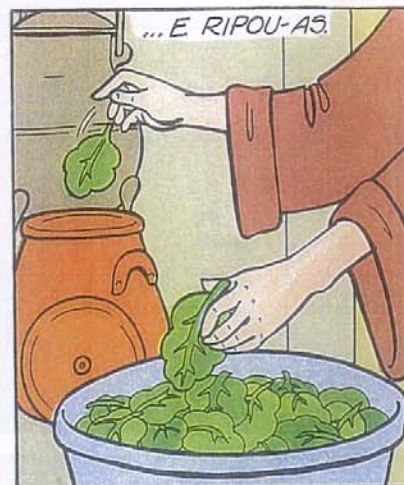
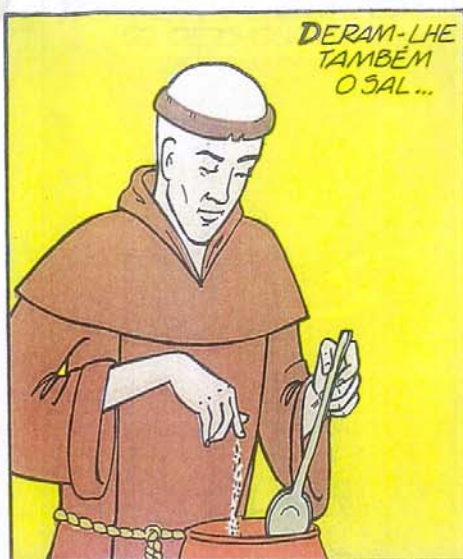
DERAM-LHE UMA PANELA DE BARRO. ELE ENCHEU-A DE ÁGUA E DEITOU-LHE A PEDRA DENTRO.

AGORA SE ME DEIXASSEM ESTAR A PANELA AÍ AO PÉ DAS BRASAS...

COM UM BOCADINHO DE UNTO É QUE O CALDO FICAVA A PRIMOR.

DERAM-LHE UM PEDACO DE UNTO. O FRADE DEIXOU FERVER.

ESTA' UM BOCADINHO INSÓSSO. PRECISA DE UMA PEDRINHA DE SAL.



TRouxERAM-LHE UM PEDa-
ÇO DE CHOURIÇO.



ENQUANTO ELE COZIA, O FRADE TIROU UM PÃO DO
ALFORJE E PREPAROU-SE PA-
RA COMER COM VAGAR. O
CALDO CHEIRAVA QUE ERA
UM REGALO.



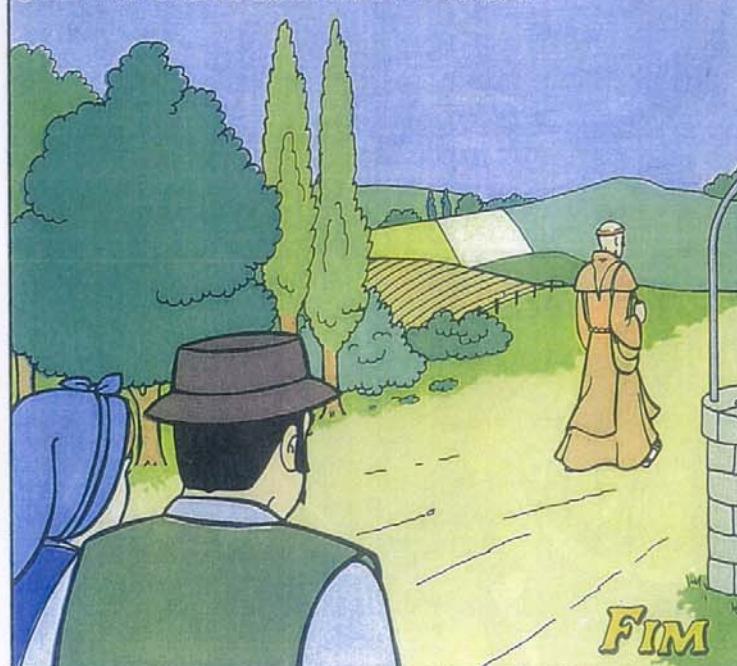
O FRADE COMEU E LAM-
BEU OS BEIÇOS. DEPOIS
DE DESPEJADA A PANELA,
SÓ FICOU A PEDRA NO FUNDO.



Ó SENHOR FRADE,
ENTÃO A PEDRA?



E FOI ASSIM QUE O ESPERTALHÃO
DO FRADE COMEU À CUSTA DE
QUEM NÃO LHE QUERIA DAR NADA.



A PEDRA LAVO-A
E LEVO-A COMIGO
PARA OUTRA VEZ.



FIM

3.2.5.4. Ficha sobre o Infinitivo Pessoal Composto

INFINITIVO PESSOAL COMPOSTO

Como se forma?

Observe com atenção a seguinte frase:

Depois de o frade ter lavado a pedra, deram-lhe uma panela de barro.

a) Diga como é que se forma o infinitivo pessoal composto.

b) Passe a frase para todas as pessoas que se encontram dentro do quadro.

Infinitivo Pessoal (Flexionado)	_____ + _____
do _____ .	
eu	_____
tu	_____
Depois de você,ele,ela	_____
nós	_____
vocês, eles, elas	_____

Quando se usa?

Observe as seguintes frases e diga o que exprime o infinitivo pessoal composto em cada uma delas.

1. O frade saiu da casa dos lavradores depois de **ter comido** o caldo de pedra.

ter comido → acção _____ no _____ .

2. O frade vai sair da casa dos lavradores depois de ter comido o caldo de pedra.

ter comido → acção _____ no _____ .

O Infinitivo Pessoal Composto usa-se para exprimir acções _____

Exemplos: Construa frases relacionadas com a história do Caldo de Pedra

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.

Infinitivo Pessoal (Flexionado)	
Simple	Composto
Aspecto não concluído	Aspecto concluído (indica uma acção terminada em relação a outra)

Exercício:

Complete as seguintes frases com os verbos no **infinitivo pessoal simples** ou **composto**

1. Depois de os lavradores _____ (dar) a panela ao frade, ele pediu para a colocar ao pé das brasas.
2. No caso de tu já _____ (escrever) a receita do caldo, nós fazemos a correcção.
3. O frade vai sair o pão do alforge depois de o caldo _____ (estar) pronto.
4. Os lavradores vão dar-se conta da sua ingenuidade depois de o frade _____ (ir-se) embora.
5. Partiu sem _____ (despedir-se).
6. No caso de vocês ainda não _____ (entregar) as receitas, aconselho-vos a fazê-lo antes da próxima aula.
7. O Carlos disse para tu _____ (fazer) um bolo para a sobremesa.
8. Depois de nós _____ (cobrir) a mistura com pão ralado, levamo-la ao forno até tostar um bocadinho.
9. É pena vocês não _____ (ficar) para lanchar.
10. O frade ficou contentíssimo por _____ (matar) a fome.

3.2.5.5. Ficha sobre o particípio passado

Particípio passado

A/ Verbos regulares

-ar	-er	-ir
cantar	beber	partir
cantado	comido	partido

B/ Verbos irregulares

abrir	aberto
cobrir	coberto
descobrir	descoberto
descrever	descrito
dizer	dito
escrever	escrito
fazer	feito
impor	imposto
inscrever	inscrito
pôr	posto
satisfazer	satisfeito
ver	visto
vir	vindo

C/ Verbos abundantes ou com particípios passados duplos

Em português, há alguns verbos que têm duas formas de particípio passado: uma regular e outra irregular. Usa-se a forma **regular** com o auxiliar **ter** e a forma **irregular** com os auxiliares **ser**, **estar**, e **ficar**. Na sua forma irregular, o particípio passado concorda em género e número com o sujeito excepto quando termina em – **e**. Neste caso apenas concorda em número.

Ex: Ele já tem acendido as velas. / As velas já estão acesas.

Verbos	Particípio passado regular	Particípio Passado irregular
aceitar	aceitado	aceite
acender	acendido	aceso
despertar	despertado	desperto

dispersar	dispersado	disperso
distinguir	distinguido	distinto
eleger	elegido	eleito
emergir	emergido	imerso
entregar	entregado	entregue
envolver	envolvido	envolto
enxugar	enxugado	enxuto
expelir	expelido	expulso
expressar	expressado	expresso
exprimir	exprimido	expresso
expulsar	expulsado	expulso
extinguir	extinguido	extinto
fritar	fritado	frito
frigar	frigido	frito
ganhar	ganhado	ganho
gastar	gastado	gasto
imergir	imergido	imerso
imprimir	imprimido	impresso
juntar	juntado	junto
limpar	limpado	limpo
matar	matado	morto
morrer	morrido	morto
murchar	murchado	murchado
ocultar	ocultado	oculto
omitir	omitido	omisso
pagar	pagado	pago
prender	prendido	preso
romper	rompido	roto
salvar	salvado	salvo
secar	secado	seco
segurar	segurado	seguro
soltar	soltado	solto
submergir	submergido	submerso
suspender	suspendido	suspenso
suspeitar	suspeitado	suspeito
tingir	tingido	tinto

Notas:

- Apenas as formas irregulares são usadas como adjetivos
- As formas irregulares do particípio passado dos verbos ganhar, gastar e pagar usam-se com qualquer dos auxiliares (ter, ser, estar) e as regulares quase já não se usam mesmo com ter.

3.2.5.6. Ficha sobre o grau dos adjectivos

Grau dos adjectivos

Além da flexão em género e número, os adjectivos variam também em **grau**.

A / Grau comparativo

		Exemplos
Normal		
Comparativo	Superioridade	_____ mais _____ (do) que _____
	Igualdade	_____ tão _____ como _____
	Inferioridade	_____ menos _____ (do) que _____

Comparativos irregulares

Normal	Comparativo	Exemplos
bom	melhor	_____
mau	pior	_____
grande	maior	_____
pequeno	menor	_____

B / Grau superlativo

O grau superlativo, absoluto ou relativo, indica o grau mais ou menos elevado da característica expressa pelo adjectivo.

1. Superlativo absoluto

		Exemplos
Normal		
Superlativo absoluto	Analítico	_____ muito _____ _____ bastante _____ _____ bem _____ _____ assaz _____ _____ extremamente _____ _____ imensamente _____
	Sintético	_____ íssimo _____ ílimo _____ érrimo

Casos especiais de superlativo absoluto sintético

Terminação	Superlativo absoluto sintético	Exemplos																																																																		
- vel	<i>-bilíssimo</i>																																																																			
-az, -iz e -oz	<i>-císsimo</i>	audaz — audacíssimo feliz — felicíssimo feroz — ferocíssimo																																																																		
Vogal nasal ou ditongo nasal	<i>-níssimo</i>	comum — comuníssimo pagão — paganíssimo																																																																		
Alguns adjectivos que se aproximam ou seguem as formas latinas formam o superlativo absoluto da seguinte maneira:																																																																				
<table> <tr><td>benéfico</td><td>—</td><td>beneficentíssimo</td></tr> <tr><td>magnífico</td><td>—</td><td>magnificentíssimo</td></tr> <tr><td>maléfico</td><td>—</td><td>maleficentíssimo</td></tr> <tr><td>benevolente</td><td>—</td><td>benevolentíssimo</td></tr> <tr><td>malévolo</td><td>—</td><td>malevolentíssimo</td></tr> <tr><td>amargo</td><td>—</td><td>amaríssimo /amarguíssimo</td></tr> <tr><td>amigo</td><td>—</td><td>amicíssimo</td></tr> <tr><td>antigo</td><td>—</td><td>antiquíssimo</td></tr> <tr><td>cristão</td><td>—</td><td>cristianíssimo</td></tr> <tr><td>cruel</td><td>—</td><td>crudelíssimo</td></tr> <tr><td>doce</td><td>—</td><td>dulcíssimo</td></tr> <tr><td>fiel</td><td>—</td><td>fidelíssimo</td></tr> <tr><td>geral</td><td>—</td><td>generalíssimo</td></tr> <tr><td>inimigo</td><td>—</td><td>inimicíssimo</td></tr> <tr><td>nobre</td><td>—</td><td>nobilíssimo</td></tr> <tr><td>peçoal</td><td>—</td><td>personalíssimo/pessoalíssimo</td></tr> <tr><td>pródigo</td><td>—</td><td>prodigalíssimo</td></tr> <tr><td>sábio</td><td>—</td><td>sapientíssimo</td></tr> <tr><td>sagrado</td><td>—</td><td>sacratíssimo/ sagradíssimo</td></tr> <tr><td>simples</td><td>—</td><td>simplicíssimo/simplíssimo</td></tr> <tr><td>terrível</td><td>—</td><td>terribilíssimo</td></tr> <tr><td>volúvel</td><td>—</td><td>volubilíssimo</td></tr> </table>			benéfico	—	beneficentíssimo	magnífico	—	magnificentíssimo	maléfico	—	maleficentíssimo	benevolente	—	benevolentíssimo	malévolo	—	malevolentíssimo	amargo	—	amaríssimo /amarguíssimo	amigo	—	amicíssimo	antigo	—	antiquíssimo	cristão	—	cristianíssimo	cruel	—	crudelíssimo	doce	—	dulcíssimo	fiel	—	fidelíssimo	geral	—	generalíssimo	inimigo	—	inimicíssimo	nobre	—	nobilíssimo	peçoal	—	personalíssimo/pessoalíssimo	pródigo	—	prodigalíssimo	sábio	—	sapientíssimo	sagrado	—	sacratíssimo/ sagradíssimo	simples	—	simplicíssimo/simplíssimo	terrível	—	terribilíssimo	volúvel	—	volubilíssimo
benéfico	—	beneficentíssimo																																																																		
magnífico	—	magnificentíssimo																																																																		
maléfico	—	maleficentíssimo																																																																		
benevolente	—	benevolentíssimo																																																																		
malévolo	—	malevolentíssimo																																																																		
amargo	—	amaríssimo /amarguíssimo																																																																		
amigo	—	amicíssimo																																																																		
antigo	—	antiquíssimo																																																																		
cristão	—	cristianíssimo																																																																		
cruel	—	crudelíssimo																																																																		
doce	—	dulcíssimo																																																																		
fiel	—	fidelíssimo																																																																		
geral	—	generalíssimo																																																																		
inimigo	—	inimicíssimo																																																																		
nobre	—	nobilíssimo																																																																		
peçoal	—	personalíssimo/pessoalíssimo																																																																		
pródigo	—	prodigalíssimo																																																																		
sábio	—	sapientíssimo																																																																		
sagrado	—	sacratíssimo/ sagradíssimo																																																																		
simples	—	simplicíssimo/simplíssimo																																																																		
terrível	—	terribilíssimo																																																																		
volúvel	—	volubilíssimo																																																																		

2. Superlativo relativo

		Exemplos
Normal		
Superlativo relativo	Superioridade	_____ o mais _____ de
	Inferioridade	_____ o menos _____ de

Superlativos irregulares

Normal	Superlativo		Exemplos
	Absoluto	Relativo	
bom	ótimo	o melhor	_____
mau	péssimo	o pior	_____
grande	máximo	o maior	_____
pequeno	mínimo	o menor	_____

Notas:

- Além de ótimo, péssimo, máximo e mínimo, existem os superlativos absolutos regulares: boníssimo e muito bom; malíssimo e muito mau; grandíssimo e muito grande; pequeníssimo e muito pequeno.
- Alguns superlativos não têm forma normal:

Superlativo	Supremo ou sumo
	ínfimo
	póstumo
	último

As formas supremo (ou sumo) e ínfimo podem ser, respectivamente, empregadas como superlativos de alto e baixo.

3.2.5.7 Actividade sobre as expressões idiomáticas com alimentos

Preenche a tabela em baixo, fazendo a correspondência entre a expressão idiomática da coluna **A** em número e o seu sentido da coluna **B** em letra.

A

1. Viver às sopas de alguém
2. Estar com vinho
3. Pão, pão, queijo, queijo
4. Cair como sopa no mel
5. Dar frutos
6. Aí é que o gato vai às filhoses
7. Fazer das tripas coração
8. Ser farinha do mesmo saco
9. Fresca como uma alface
10. Fino como um alho
11. São como um pêro

B

- a. produzir bons resultados
- b. esforçar-se muito
- c. pessoa muito esperta
- d. estar dependente da caridade, generosidade, protecção de uma pessoa
- e. estar embriagado
- f. diz-se de alguém muito saudável
- g. é aí que está o erro, a dificuldade, o perigo
- h. diz-se daquilo que surge, acontece da forma mais conveniente e no momento mais propício
- i. ser do mesmo tipo
- j. Pessoa cheia de vontade de trabalhar
- k. com clareza e franqueza

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
d	e	k	h	a	g	b	i	j	c	f

Exercícios de revisão

I. Imperativo

A Nina já marcou mesa no restaurante Bufete Fase para fazer descobrir à sua amiga inglesa as Francesinhas do Porto. Pega no seu cartão e dirige-se à caixa multibanco.

Tente ajudá-la a levantar dinheiro, completando as instruções com o verbo entre parênteses no modo adequado.

1. _____ o seu cartão (introduzir)
2. _____ o seu código pessoal (marcar).
3. _____ um momento (aguardar).
4. _____ na tecla correspondente à quantia que quer levantar (carregar).
5. _____ o seu cartão e o dinheiro (retirar).
6. _____ a quantia que retirou (verificar).

II. Superlativo

1. Complete as frases seguintes segundo o exemplo.

Ex: Este é o restaurante mais caro (ou barato) do Porto. (restaurante / caro)

- 1.1. A variante com camarões é _____ deste restaurante (francesinha/ bom).
- 1.2. O piripiri é o _____ do molho da francesinha poveira. (condimento / importante)
- 1.3. O Bacalhau à Gomes de Sá é _____ da cidade do Porto (receita / conhecida)
- 1.4. As tripas à moda do Porto é _____ da cidade invicta. (prato / antigo)
- Refrigerantes, bolos, chocolates, compotas, rebuçados e outros doces _____ deste supermercado (alimentos / vendidos)
- 1.5. O lombo é _____ da vaca (peça / tenro e suculento)

2. complete as frases seguintes segundo o exemplo.

Ex: Esta sanduíche é muito má. É péssima

2.1. O picante deste molho é muito forte. É _____.

2.2. Esta receita é muito difícil. É _____.

2.3. O caldo que comi ontem foi muito insosso. Foi _____.

2.4. As francesinhas do Bufete Fase são muito boas. _____.

2.5. Este café é muito morno. _____.

III. Particípio passado

1. Complete as seguintes frases com o particípio passado adequado dos verbos entre parênteses.

1.1. As batatas ainda não estão _____ (descascar).

1.2. As batatas vão ser _____ (fritar) por Marta. Podem ser também _____ (assar) ou _____ (estufar).

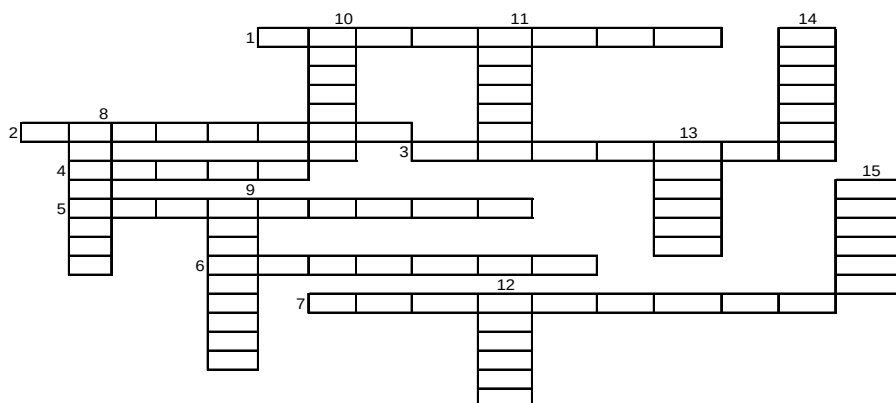
1.3. Este livro de receitas foi _____ (imprimir) em 1865!

1.4. Ele tem _____ (refogar) a cebola com manteiga.

1.5. As francesinhas vão ser _____ (entregar) hoje mesmo.

1.6. O lanche foi _____ (pagar) por Andreia.

2. 1. Complete com o particípio passado dos verbos indicados.



Horizontais

Verticais

- | | | | |
|-------------|------------|------------|-------------|
| 1. Estufar | 2. Grelhar | 8. Refogar | 9. Triturar |
| 3. Cobrir | 4. Fritar | 10. Servir | 11. Ferver |
| 5. Gratinar | 6. Tostar | 12. Picar | 13. Ralar |
| 7. Temperar | | 14. Guisar | 15. Assar |

Estufar: cozinhar em fogo lento;

guisar : preparar, cozinhar, com refogado, saltear em margarina um alimento cortado em bocados juntar legumes e um liquido (agua, caldo ou vinho) e deixar cozer suavemente

refogar : fazer ferver em gordura os temperos;

saltear : frigir alimentos em lume por pouco tempo, ao mesmo tempo que se agita a frigideira ou outro utensílio destinado ao mesmo fim

grelhar: colocar sobre a grelha quente para assar.

assar : expor o alimento à acção directa do fogo em seco, ou ao calor do forno.

tostar : queimar levemente; torrar

gratinar: tostar à superfície.

ralar : reduzir certos alimentos a pequenos fragmentos raspando com o ralador.

2. 2. Escreva dez frases com os verbos da sua escolha.

- 2.2.1. _____
- 2.2.2. _____
- 2.2.3. _____
- 2.2.4. _____
- 2.2.5. _____
- 2.2.6. _____
- 2.2.7. _____
- 2.2.8. _____
- 2.2.9. _____
- 2.2.10. _____

2. Outras propostas

2.1. Feijoada à Portuguesa

2.1.1. Receita Culinária

FEIJOADA À PORTUGUESA

Um dos pratos clássicos do nosso país, embora cada região adopte as suas próprias variações. Basicamente, porém, a feijoada é um guisado com feijão, enchidos e carne de porco.

450g de feijão (encarnado, manteiga ou branco)	2 cebolas médias, uma inteira e outra picada
175 g de chouriço de carne	2 colheres de sopa de azeite
175 g de toucinho entremeado, cortado em pedaços	2 colheres de sopa de banha
90-100 g de chouriço de sangue (facultativo)	3 pés de salsa
1 tomate médio, limpo e cortado	1 folha de louro
2 dentes de alho, picados	1 cravinho (facultativo)
	Sal e pimenta

Ponha o feijão de molho em água suficiente, desde o dia anterior.

Escorra, ponha na panela, com água fria, metade do azeite, metade da banha, um pouco de sal e a cebola inteira com o cravinho espetado, para retirar mais tarde. Deixe levantar fervura e cozer até o feijão ficar macio, sem se desfazer. O tempo depende do tipo de feijão, e se preferir utilizar uma panela de pressão, para o abreviar, pode fazê-lo, tendo o cuidado de não cozer demais o feijão. Escorra e ponha de lado, guardando o líquido. Ponha uma parte do líquido noutro recipiente para cozer as carnes, as quais devem ferver até estarem quase prontas (mais ou menos 20 minutos). Entretanto, faça um refogado bem apurado com a cebola picada, a restante gordura, o tomate e os outros temperos, fervendo em lume brando. Junte as carnes cortadas em pedaços, ferva até tudo estar macio; deite o feijão e um pouco de líquido da panela, ferva de novo, rectifique os temperos e o líquido, servindo de imediato. Se houver caldo de sobra pode utilizá-lo para uma sopa.

Em muitas regiões este prato é reforçado com arroz no forno e um olho de couve-portuguesa ou repolho.

Para 6 pessoas.

Variações:

1 – O feijão também pode ser servido em cima de fatias de pão frito e ensopadas no molho. Também se pode aumentar ou variar o tipo de carnes, sendo costume deitar orelha de porco, chispe, um pedaço de presunto, etc., de acordo com as preferências.

2 – Para vegetarianos – A feijoada é um prato excelente, mesmo sem as carnes. Nesse caso ponha mais cebola e outros temperos, à sua vontade, para obter um sabor mais rico.

Edite VIEIRA PHILIPS,
Roteiro da Cozinha Portuguesa, pp. 95-96

2.1.2. Ficha de compreensão, produção e interculturalidade **Níveis: B1, B2**

2.1.2.1. Ouça atentamente a receita e preencha a 1ª parte do seguinte quadro com os verbos de acção e os ingredientes.

Feijoada à Portuguesa		Feijoada à _____	
Verbos de acção	Ingredientes	Verbos de acção	Ingredientes

2.1.2.2. Identifique as suas semelhanças e diferenças antes de as discutir no seu grupo de trabalho.

2.2. O Folar [2009-04-07 O Folar](#)

Níveis: A2, B1

2.2.1. Exploração da imagem do Folar



2.2.2. Ficha de compreensão

Folar de Páscoa

2.2.2.1. L e n d a

Ouça atentamente a emissão e complete a lenda do Folar de Páscoa .

1º Grupo

Reza a lenda que, numa aldeia portuguesa, vivia uma jovem chamada Mariana que tinha como único desejo na vida o de casar cedo. Tanto rezou à Santa Catarina que a sua vontade se realizou e logo surgiram dois pretendentes: um fidalgo rico e um lavrador pobre, ambos jovens e belos..._____

2º. Grupo

Chegado o Domingo de Ramos, uma vizinha foi, muito aflita, avisar a Mariana que o fidalgo e o lavrador se tinham encontrado a caminho da sua casa e que, naquele momento, travavam uma luta de morte. Mariana correu até ao lugar onde os dois se defrontavam. Foi então que, depois de pedir ajuda a Santa Catarina, Mariana soltou o nome de Amaro, o lavrador pobre...

3º. Grupo

... Inicialmente chamado de "folore", o bolo veio, com o tempo, a ficar conhecido como folar e tornou-se numa tradição que celebra a amizade e a reconciliação. Durante as festividades cristãs da Páscoa, o afilhado costuma levar, no Domingo de Ramos, um ramo de violetas à madrinha de baptismo e esta, no Domingo de Páscoa, oferece-lhe em retribuição um folar.

2.2.2.2.Receita

2.2.2.2.1. Ouça atentamente a emissão e complete a receita do Folar de Páscoa .

_____ junta-se _____, _____
_____ e azeite. _____ com _____ e
amassa-se _____ até _____ obter _____ homogéneo.
_____ - _____ igualmente _____ até ganhar consistência
e _____ levedar _____ .
Depois, _____ - _____ a _____, recheia-se _____
_____ e _____ - _____ uma
torta e _____ - _____ num _____.

_____ entrar _____ - _____
com a _____ de _____ e _____ -se _____

_____.

2.2.2.2.2. Apresente a receita completa com a lista dos ingredientes.

Título

Ingredientes

▪ _____ ▪ _____ ▪ _____ ▪ _____	▪ _____ ▪ _____ ▪ _____ ▪ _____
---	---

Preparação

2.3. Receitas Básicas

Níveis: A1/A2

2.3.1. Fazer puré de batata - A1

Puré de batata

Complete a receita, em baixo, com os verbos entre parênteses no Presente do Indicativo.

1



2



(Descascar) _____ -se três batatas, corte-as aos pedaços e ponha-as num tacho.

(Enche) _____ -se o tacho com água, o suficiente para cobrir as batatas, e (temperar) _____ -se com sal. (Tapar) _____ -se e (deixar) _____ -se cozer durante 20 minutos.

(Escorrer) _____ -se a maior parte da água e (esmigalhar) _____ - se as batatas com um garfo ou a parte de trás de uma concha.

(Acrescentar) _____ -se manteiga ou natas e noz-moscada.

Esta actividade pode ser seguida de outra de escolha múltipla sobre o sentido dos verbos utilizados na receita.

2.3.2. Cozer arroz - A2



1 Ponha uma chávena de água a ferver num pequeno tacho. Adicione sal. Deite 1/2 chávena de arroz extra-longo ou arroz normal e mexa simultaneamente com uma colher de pau.

1. Reescreva esta receita para um/a amigo/a que não sabe cozer arroz.



2 Deixe o arroz tapado a cozer em lume brando. Destape o tacho após 20 minutos e deixe evaporar o resto do líquido.

2. Reescreva a mesma receita, utilizando o Infinitivo Impessoal.

2.4. Tarte Pastel de Nata
Níveis: A2, B1



Tarte Pastel de Nata

MASSA: Misture 1 gema de ovo com 75g de açúcar fino Sidul, 100g de manteiga, 200g de farinha, raspa de 1 limão e 1 pitada de sal até a massa ficar homogénea. **RECHEIO:** Leve ao lume 300g de açúcar fino Sidul, 1,5dl de água e 1 casca de limão e deixe ferver durante 3 minutos. Dissolva 1,5 colher de sopa de farinha em 2,5dl de leite, leve ao lume e deixe ferver. Adicione à calda de açúcar. Deixe arrefecer um pouco e junte 4 gemas. Forre a tarteira com a massa, deite o creme e leve ao forno durante 30 minutos.

Açúcar Puro de Cana
7/8g

Tate & Lyle Açúcares Portugal, S.A.
www.sidul.pt



emba



Caldo -Verde – Valença – Entre Douro e Minho

Cerca de 2 l de água

1dl de azeite

750 g de batatas

1 cebola

3 dentes de alho

1 couve-galega tenra

1 chouriço

Sal

Deita-se a água numa panela com o azeite, as batatas descascadas e cortadas ao meio, a cebola e os dentes de alho. Tempera-se com sal e deixa-se cozer. Logo que esteja cozido, tira-se do caldo e passa-se pela trituradora, voltando ao lume para apurar. Cortam-se as couves o mais fino possível, lavam-se e deitam-se na panela quinze minutos antes de a sopa ir para a mesa, deixando-as ferver com a panela destapada. Serve-se o caldo-verde em tigelas de barro, com uma rodela de chouriço no fundo e um bocadinho de broa.

Maria O. C. Valente,

Gastronomia Portuguesa: tradição e prática regional, p. 19

Sintra, Colares Editora, 1998.

2.6. Robalo com Algas Níveis: A2, B1

2.6.1. <http://videos.sapo.pt/rtp/tag.html?algas>
<http://www.youtube.com/watch?v=UDT7LeOVTgI>

2.6.2. **A2**

Verdadeiro ou falso.

Ouçã e observe atentamente o programa e assinale as afirmações de forma correcta, justificando as falsas.

2.6.2.1. O convidado deste programa é o Chefe Guimarães.

☐ Verdadeiro

☐ Falso

2.6.2.2. O Chefe Aires Mariana trouxe, à Praça da Alegria, *Robalo com Algas*.

☐ Verdadeiro

☐ Falso

2.6.2.3. *Robalo com Algas* é uma receita culinária típica de Afife, em Viana do Castelo.

☐ Verdadeiro

☐ Falso

2.6.2.4. O Robalo vai ao forno depois de ser frito.

☐ Verdadeiro

☐ Falso

2.6.2.5. Este prato de peixe acompanha com batata e legumes.

☐ Verdadeiro

☐ Falso

-

2.6.3. B1

Ouça e observe atentamente o programa, preenchendo o seguinte quadro.

[illegible]

2.7. Migas de Alheira :

<http://www.youtube.com/watch?v=-nrbrjQrHv0>

<http://videos.sapo.pt/dAhhrpJWpJm5igBoiGL7>

2.8. Tripas à moda do Porto

Níveis: B2, C1

TRIPAS À MODA DO PORTO

Como se sabe, os habitantes do Porto são conhecidos por Tripeiros e este prato é típico daquela cidade. Há quem diga que já no tempo dos romanos era costume comer tripas na região, o que invalidaria a outra crença, muito espalhada, de que o hábito de comer tripas foi filho da necessidade. É que, durante a conquista de Ceuta e de outras cidades do Norte de África e, mais tarde, na época dos Descobrimentos, o Porto contribuiu com a sua (avantajada) quota-parte dos alimentos necessários para os homens. A carne seria fácil de conservar em salmoura, mas as tripas... essas ficavam para trás. Os portuenses tinham de comê-las (ou deitá-las fora, o que decerto não agradaria a todos). Que remédio, pois, senão criar uma boa receita para transformar as tripas num prato de grande categoria e sabor? Seja qual for a explicação, a verdade é que, hoje em dia, mesmo sem romanos, soldados ou navegantes, as tripas à moda do Porto continuam a ser o prato de resistência desta histórica e bela cidade de cujo nome, recorde-se mais uma vez, deriva o nome do País. Quanto à receita propriamente dita, é evidente que pode ser enriquecida ou simplificada de acordo com a ocasião e a vontade de cada um. Mas uma recomendação geralmente dada é de que as tripas de vitela são os melhores, pela sua qualidade gelatinosa. E, não esqueça, a preparação é demorada.

700g de tripas de vitela (peça que lhe forneçam as partes mais adequadas, como favos, folhos, etc.)	1 orelha de porco
½ frango	2 cebolas grandes, picadas
100 g de toucinho entremeado	2 cenouras médias, às rodelas
100 g de chouriço de carne	1 colher de sopa de banha
100 g de presunto	2 pés de salsa
½ mão de vaca	450 g de feijão-manteiga
	1 folha de louro
	Sal e pimenta moída na ocasião

Lave as tripas o melhor que puder, por dentro e por fora, com várias águas, escale-as e esfregue bem com sal, até as tripas ficarem macias. Numa panela sepaada coza as outras carnes (ao temperar recorde que os enchidos e as carnes salgadas já contêm bastante sal). Vigie a cozedura e vá retirando as carnes que cozerem primeiro. Num outro tachocoza o feijão, demolhado de véspera, e, quando estiver tudo cozido, faça um refogado com a banha, a restante cebola, o louro e a salsa. Acrescente as carnes já cozidas, depois de as ter desossado e cortado aos bocados. Misture bem, ferva um pouco e deite depois o feijão, ferva de novo (acrescentando uma quantidade suficiente de caldo para fazer um guisado epesso), apure em lume brando para engrossar e misturar bem todos os sabores. Prove de temperos, deite a pimenta e sirva com arroz branco – o clássico acompanhamento das tripas à moda do Porto.

Para 4-6 pessoas.

Nota – Não será preciso dizer que o caldo e as sobras de todas as cozeduras podem ser transformados em guisados ou sopas.

Edite VIEIRA PHILIPS,
Roteiro da Cozinha Portuguesa, pp. 100-101

2.9. Bucho com sabor a Carnaval

2.9.1. Documento áudio [2009-02-17 Bucho com sabor a Carnaval](#), TSF-Evasões

2.9.2. Documento vídeo www.localvisão.tv, Almoço da Confraria do Bucho na Localvisão

2.10. Arroz de Maranhos

2.10.1. Documento áudio [2009-03-31 Arroz de Maranhos](#) Anexo digital

2.10.2. Ficha de compreensão.

Ouça atentamente o documento e complete a sua transcrição.

Arroz de Maranhos

As tradições gastronómicas são testemunho da _____ de qualquer região. Numerosas receitas de gerações anteriores perpetuaram-se no tempo e são passadas a gerações actuais.

São _____ de outrora que ainda encontramos vivos e bem presentes na culinária da _____, uma região foral e agrícola por excelência. É aí que na Sertã se destaca o _____ de _____ também conhecido por _____, Brulhões. O nome maranho pode soar estranho mas saiba que esse pitéu resulta do emaranhado de ingredientes colocados num saco de pele, feito a partir do _____ das _____ com uma forma mais ou menos semelhante à dos _____. É um dos enchidos mais ricos da gastronomia portuguesa. Feito com a melhor carne do _____ ou da _____ com presunto e chouriço magro do porco a que se juntam o arroz e a _____ que lhe dá um arome perfumado e _____. Antigamente, era servido, apenas, em dias de festa ou nas bodas de casamentos mais ricos. Hoje confecciona-se em qualquer altura do ano. Mas como tudo o que é bom, só ganha com a sua simplicidade.

A receita, agora tome nota:

Comece por mergulhar o _____ da _____ num recipiente com água a ferver. A seguir, _____ - _____ com uma faca até ficar bem limpo, e _____ -o com _____. Com uma tesoura, corte-o em rectângulos com cerca de 10 centímetros de largura e 15 de comprimento. Depois _____ - _____ com linha e agulha, dando-lhes uma forma de saco. _____ miudamente as carnes, o _____, o _____, a _____, a hortelã e _____ o preparado com azeite, _____ e vinho branco. Agora, _____ -lhe o arroz _____, lavado e bem

e _____. Em seguida, _____ cada um dos sacos com esta mistura de carnes e arroz e _____ a abertura do saco com linha e agulha. _____-os em água e _____ ou de preferência em caldo de carne durante cerca de uma hora. _____-os com uma agulha grossa para não rebentarem, e, no final, _____ - _____ numa travessa com _____, batatas e _____.

Sente-se a mesa e aprecie todo o sabor desta iguaria beirã e bom apetite!

[2009-03-31 Arroz de Maranhos](#), TSF-Evasões

As tradições gastronómicas são testemunho da [identidade cultural](#) de qualquer região. Numerosas receitas de gerações anteriores perpetuaram-se no tempo e são passadas a gerações actuais.

São [estes sabores](#) de outrora que ainda encontramos vivos e bem presentes na culinária da [Beira Baixa](#), uma região foral e agrícola por excelência. É aí que na Sertã se destaca o [arroz de Maranhos](#) também conhecido por [Molhinhos](#), Brulhões ou O nome maranho pode soar estranho mas saiba que esse pitéu resulta do emaranhado de ingredientes colocados num saco de pele, feito a partir do [estômago](#) das [cabras](#) com uma forma mais ou menos semelhante à dos [paios](#). É um dos enchidos mais ricos da gastronomia portuguesa. Feito com a melhor carne do [cabrito](#) ou da [cabra](#), com [presunto](#) e [chouriço magro](#) do porco a que se juntam o [arroz](#) e a [hortelã](#) que lhe dá um arome perfumado e [paladar característico](#). Antigamente, era servido, apenas, em dias de festa ou nas bodas de [casamentos mais ricos](#). Hoje confecciona-se em qualquer altura do ano. Mas como tudo o que é bom, só ganha com a sua simplicidade.

A receita, agora tome nota:

Comece por mergulhar o [bucho da cabra](#) num recipiente com água a ferver. A seguir, [raspe-o](#) com uma faca até ficar bem limpo, e [esfregue-o com limão](#). Com uma tesoura, corte-o em rectângulos com cerca de 10 centímetros de largura e 15 de comprimento. Depois [cosa-os com linha e agulha](#), dando-lhes uma forma de saco. [Pique](#) miudamente [as carnes](#), [o chouriço](#), [o presunto](#), [a salsa](#), a [hortelã](#) e [tempere](#) o preparado com azeite, [alho](#) e vinho branco. Agora, [junte-lhe](#) o arroz [cru](#), lavado e bem [escorrido](#). Em seguida, [recheie](#) cada um dos sacos com esta mistura de carnes e arroz e [feche](#) a abertura do saco com linha e agulha. [Coza-os em água e sal](#) ou de preferência em caldo de carne durante cerca de uma hora. [Espete-os](#) com uma agulha grossa para não rebentarem, e, no

final, **sirva-os** numa travessa com **couves cozidas**, **batatas** e **cenouras**. Sente-se a mesa e aprecie todo o sabor desta iguaria beirã e bom apetite!

2.11. Pataniscas com arroz de feijão

2.11.1. Receita culinária

32

ESPECIAL BACALHAU

Petiscos



🕒 40m 📌 Fácil

Pataniscas com Arroz de Feijão

1

Coza o feijão com 1 litro de água e uma cebola inteira, por 30 minutos. Tempere o feijão com sal e reserve.

2

Coza o bacalhau cerca de cinco minutos, em água fervente. Escolha-o de pele e espinhas e desfaça-o às lascas.

3

Envolva os ovos com a farinha. Junte a restante cebola e a salsa picadas, bem como o bacalhau lascado. Tempere. Frite colheradas deste preparado em 2,5 dl do azeite quente. Escorra sobre papel absorvente e reserve.

4

Confeccione o arroz, começando por refogar os alhos picados no restante azeite. Junte o arroz e o feijão cozido e regue com 6 dl do caldo da cozedura do mesmo.

5

Rectifique os temperos e

INGREDIENTES

250 g de feijão encarnado demolido

2 cebolas e sal

3 postas de bacalhau demolido

2 ovos e 120 g de farinha

1 raminho de salsa

Pimenta

3,5 dl de azeite

2 dentes de alho

250 g de arroz

1 raminho de coentros

1 c. (chá) de vinagre

4 folhas de alface

4 pessoas

deixe cozinhar, em lume brando, durante 12 minutos. No final, adicione os coentros picados e o vinagre. Sirva num recipiente à parte, como acompanhamento das pataniscas, que colocou sobre as folhas de alface lavadas.

2.11.2. Actividade de ordenação

Em baixo está a receita culinária que ouviu completamente desordenada, tente ordená-la, preenchendo a tabela segundo a ordem das diferentes etapas do modo de preparação.

Pataniscas com Arroz de Feijão

C Confeccione o arroz, começando por refogar os alhos picados no restante azeite. Junte o arroz e o feijão cozido e regue com 6 dl do caldo da cozedura do mesmo.	D Coza o bacalhau cerca de cinco minutos, em água fervente. Escolha-o de pele e espinhas e desfaça-o às lascas.
E Coza o feijão com 1 litro de água e uma cebola inteira, por 30 minutos. Tempere o feijão com sal e reserve.	B Rectifique os temperos e deixe cozinhar, em lume brando, durante 12 minutos. No final, adicione os coentros picados e o vinagre. Sirva num recipiente à parte, como acompanhamento das pataniscas, que colocou sobre as folhas de alface lavadas.
A Envolva os ovos com a farinha. Junte a restante cebola e a salsa picadas, bem como o bacalhau lascado. Tempere. Frite colheradas deste preparado em 2,5 dl do azeite quente. Escorra sobre papel absorvente e reserve.	

1	2	3	4	5
E	D	A	C	B

AÇORDA ALENTEJANA

Este é o mais aromático de todos os pratos feitos com pão, mas não resulta se não for feito com coentros. Felizmente, é um prato muito fácil de ser confeccionado.

450-500g de pão caseiro de vés- pera	3 dentes de alho
4 colheres de sopa de azeite	9 dl de água a ferver
4 ovos	1 ramo de coentros picados
	Sal

Pique muito bem os alhos, esmague com o sal e os coentros num almofariz. Coloque a polpa assim obtida numa terrina. Acrescente água a ferver, sal se for necessário, e azeite. Parta o pão aos pedaços e deite na terrina, ensopando-o bem no líquido. Divida entre 4 pratos fundos e coloque em cada um 1 ovo escalfado (de preferência os ovos devem ser preparados na água usada para a açorda). Sirva logo.

Nota – Conforme o tipo de pão usado, a açorda poderá ficar mais ou menos espessa e os ingredientes terão de ser corrigidos a gosto.

Sendo mais seca, pode servir de acompanhamento para peixe frito ou grelhado, com um pratinho de azeitonas.

Para 4 pessoas

Edite VIEIRA PHILIPS,
Roteiro da Cozinha Portuguesa, p.50.

2.13. Pinhoadá [2009-03-10 Pinhoadá](#), TSF-Evasões

Níveis: B1, B2

2.14. Lulas cheias à moda do Olhão, 2009-08-15 RTP

Níveis: B1/B2, C1



http://tv1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=17204&idpod=28589&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=17204&quantos=10&escolha=

2.15. Alfenim [2009-04-28 Alfenim \(ilha Terceira, Açores\)](#)

Níveis : A2, B1

Alfenim

O alfenim é um doce muito característico da ilha e das Festas do Espírito Santo, sendo transformado, durante a sua preparação, em diversas formas como flores, pombas, galinhas, entres outras. Nos festejos, surge em formatos que representam partes do corpo humano, como forma de agradecimento por milagres obtidos. O alfenim pode também servir como uma bonita e original recordação da Terceira.



Dicas para a confecção:

Levar açúcar ao lume com água e vinagre. Deixar ferver até fazer ponto de bola mole (pérola apertado). Deitar esta calda num recipiente de metal untado com manteiga que deverá estar dentro de outro com água fria. Assim que o calor permitir, puxar e esticar o açúcar, dando-lhe a forma de uma meada. Dobrar e voltar a esticar até o açúcar ficar bem elástico, opaco e branco. Dividir a massa em pedaços, cortando-a com uma tesoura, e trabalhar o alfenim enquanto morno.

<http://www.lifecooler.com/portugal/produtosregionais/Alfenim>

2.16. Espada em Filetes com Banana Frita

Níveis: A2/B1

2.16.1. Receita culinária

Espada em Filetes com Banana Frita

Modo de preparar:



Ingredientes:

4 filetes de espada

Sal q.b.

Pimenta da terra

1 dente de alho

Sumo de limão

2 ovos (batidos)

Pão ralado q.b.

Fazer os filetes, temperar com sal, alho, sumo de limão e pimenta.

Passar na farinha, ovo e no pão ralado e fritar no óleo bem quente.

Notas:

O panado para a espada pode ser substituído por dourado com farinha e ovo, ou leite, farinha e ovo.

Tirar a gordura da frigideira para fritar as bananas abertas ao meio.

<http://www.guia-madeira.net/madeira/gastronomia/receita02.html>

2.16.2. Ficha de Compreensão escrita

B2

Actividade 1.

Leia atentamente a receita e complete os verbos de acção com as letras que faltam.

Espada em Filetes com Banana Frita



Ingredientes:

4 filetes de espada

Sal q.b.

Pimenta da terra

1 dente de alho

Sumo de limão

2 ovos (batidos)

Pão ralado q.b.

Modo de preparar:

F_z _ _ os filetes, _e_p_r_r com sal, alho, sumo de limão e pimenta.

_a _ _ r na farinha, ovo e no pão ralado e f _ t _ r no óleo bem quente.

Notas:

O panado para a espada pode ser substituído por dourado com farinha e ovo, ou leite, farinha e ovo.

T _ _ a a gordura da frigideira para _ _ _ _ _ as bananas abertas ao meio.

<http://www.guia-madeira.net/madeira/gastronomia/receita02.html>

Actividade 2: Revisão do Particípio Passado (Cf ficha de consulta)

2.1. Sublinhar os participios e/ou adjectivos da receita e indicar o infinitivo de cada um deles.

Explicar as formas (regular, irregular, dupla) do particípio passado e o seu uso.

2. 2. Preencher o seguinte quadro com os verbos da RC e o(s) seu (s) particípio(s) Passado(s).

Verbos	Particípios Passados	

2.16.3. Ficha de Compreensão oral

A2

Actividade:

Ouçá atentamente a receita e complete com as palavras adequadas.

Espada em Filetes com Banana Frita

Modo de preparar:



Ingredientes:

4 filetes de espada

Sal q.b.

Pimenta da terra

1 dente de alho

Sumo de limão

2 ovos (batidos)

Pão ralado q.b.

Fazer os _____, temperar com
_____, alho, _____ e
_____.

Passar na _____, ovo e no
_____ ralado e fritar no _____ bem
quente.

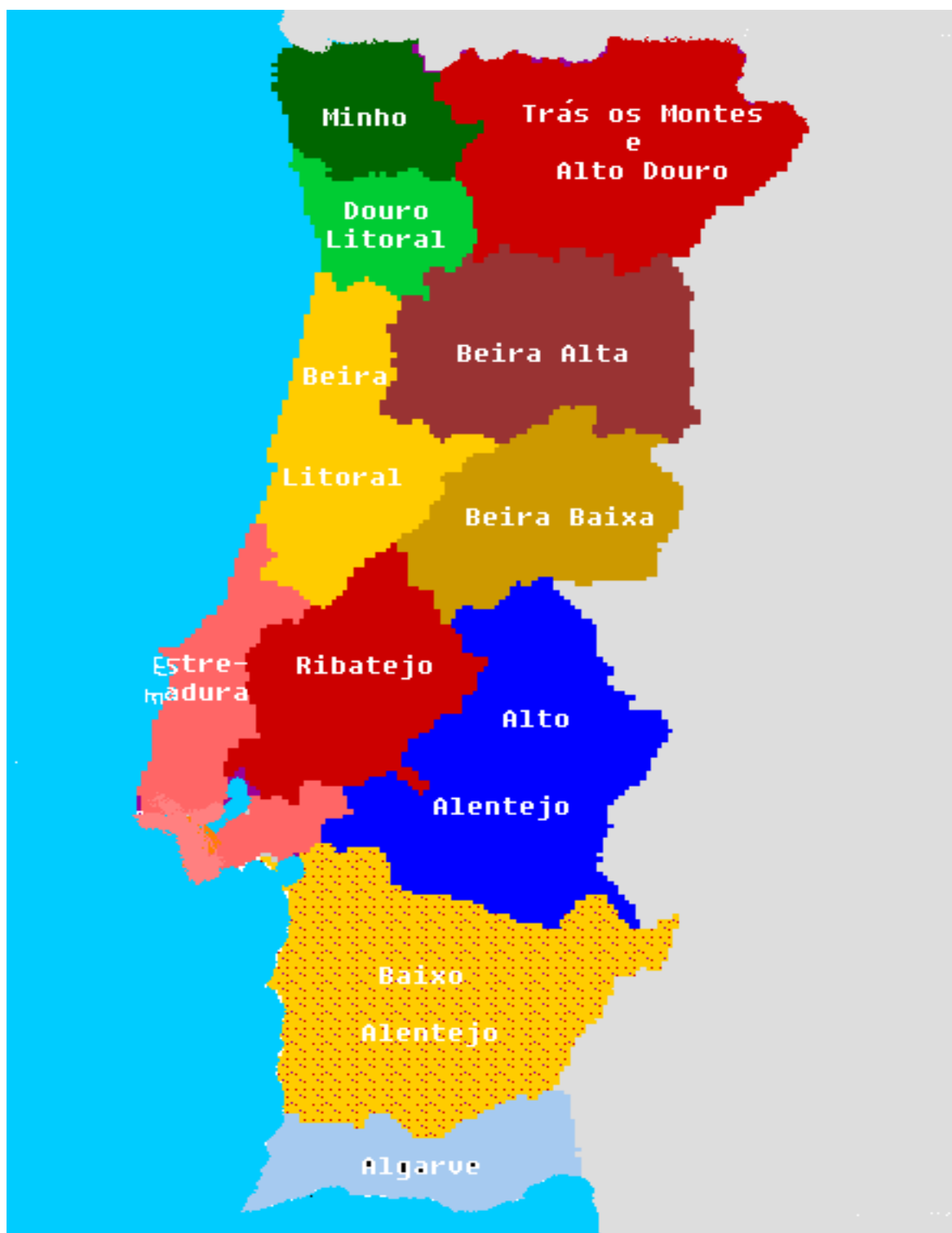
Notas:

O _____ para a espada pode ser
substituído por dourado com farinha e
_____, ou _____, farinha e
ovo.

Tirar a gordura da frigideira para fritar as
_____ abertas ao meio.

3. Anexos geográficos

3.1. Mapa de Portugal: diferentes regiões (antigas províncias)



3.2. Localização das regiões

Minho



Trás-os-Montes e Alto Douro



Douro Litoral



Beira Litoral



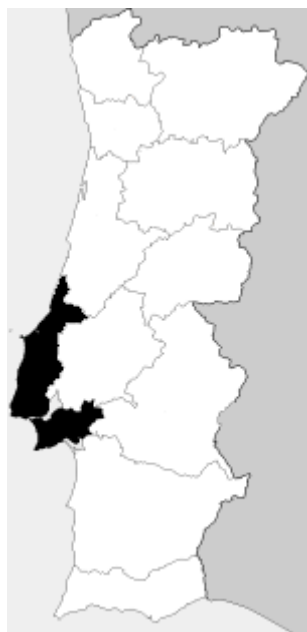
Beira Alta



Beira Baixa



Estremadura



Ribatejo



Alto Alentejo



Baixo Alentejo



Algarve

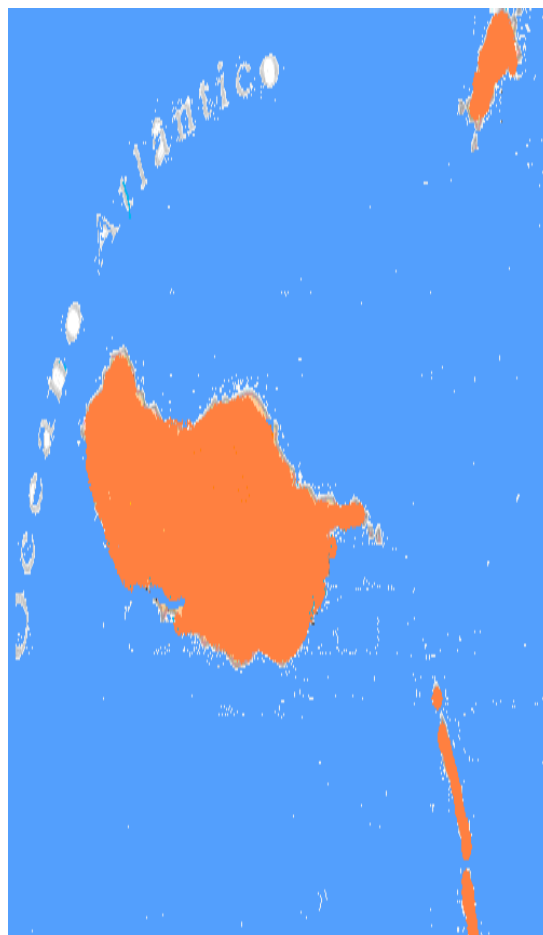


Regiões Autónomas

Açores



Madeira



3.3. Mapa culinário de Portugal

