



PÓS-MÉTODO E CULTURA NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE ITALIANO/LE

POSTMETHOD AND CULTURE IN ITALIAN/FL TEACHING- LEARNING

Wellington de Jesus Neves Rodrigues¹
Universidade de São Paulo

Resumo: O presente artigo discorre sobre alguns questionamentos e algumas reflexões iniciais a respeito da cultura no ensino-aprendizagem de italiano como língua estrangeira pelo viés da Pedagogia Pós-Método, elaborada por Kumaravadivelu, que tem em seu cerne um compromisso didático, mas, também, – e por isso mesmo o seu diferencial – um compromisso político. De caráter bibliográfico e exploratório, a discussão buscou, ainda, verificar uma possível aplicabilidade da referida pedagogia a partir de uma atividade presente na seção cultural de uma unidade didática do manual *Nuovissimo Progetto Italiano 1*, da editora Edilingua. Os resultados parciais demonstraram que é possível aplicar o Pós-Método em sala de aula, desde que docentes e discentes façam uso de outros insumos, já que o vocabulário do manual se mostrou insuficiente para atingir este fim.

Palavras-chave: Pós-Método; Cultura; Ensino-aprendizagem; Italiano.

Abstract: This article discusses some questions and some initial reflections regarding culture in the teaching-learning of Italian as a foreign language from the perspective of Postmethod Pedagogy, developed by Kumaravadivelu, which has at its core a didactic commitment, but also – and that is why it sets it apart – a political commitment. Of a bibliographic and exploratory nature, the discussion also sought to verify a possible applicability of the aforementioned pedagogy based on an activity present in the cultural section of the manual *Nuovissimo Progetto Italiano 1*, from the publisher Edilingua. The partial results demonstrated that it is possible to apply the Postmethod in the classroom, as long as teachers and students make use of other inputs, as the manual's vocabulary proved insufficient to achieve this purpose.

Keywords: Postmethod; Culture; Teaching-learning; Italian.

¹ E-mail: wjnrodrigues@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A partir da Pedagogia Pós-Método, teoria proposta por Kumaravadivelu, no ensino de línguas, cujas características principais são o compromisso didático e o compromisso político para além da sala de aula, conforme afirma Ortale (2023), o foco deste texto recai sobre o tratamento da cultura no ensino de língua italiana como língua estrangeira.

A clássica pergunta dirigida aos alunos no primeiro dia de aula pelos professores sobre o porquê de terem decidido estudar italiano proporciona as mais diversas respostas, desde questões familiares até a vontade de acesso universitário no exterior, passando por cidadania italiana, por trabalhos em áreas específicas e, principalmente, comum a quase todos os discentes, por motivos entendidos como culturais: as músicas, os filmes, a culinária, a literatura, a arte e tantos outros.

Ainda que o conhecimento prévio dos alunos, sobretudo em relação ao quesito cultural, se constitua numa imagem possivelmente estereotipada sobre a Itália, esses elementos motivadores podem não ser, por vezes, abordados com tanta frequência nas aulas de língua italiana. A dimensão cultural, salienta Balboni (2015), pode ser vista como um não-conteúdo e, por isso, o tempo e foco das aulas podem visar sobretudo aos aspectos gramaticais.

Uma provável justificativa para a carência da abordagem das temáticas culturais pode ser a escolha e a utilização dos manuais didáticos adotados, pois

são esses que, em diferentes contextos educacionais, alimentam a base do conteúdo das aulas, regulam as habilidades que deverão ser trabalhadas (*sic*) e, ainda, modelam a linguagem praticada pelos alunos. Além disso, em muitos casos, são ainda utilizados por muitos professores como a única fonte durante o processo de ensino e aprendizagem [...] (Landulfo; Caramori; Viana, 2018, p. 60).

De acordo com as autoras, os livros didáticos indicariam o caminho de ensino-aprendizagem da língua italiana, determinando quais as questões linguísticas e habilidades serão tratadas e, também, os temas a serem abordados. Sinalizam, ainda, a existência de casos em que o livro didático é o único meio de acesso à língua e, conseqüentemente, à cultura italiana.

Além da limitação de acesso, os manuais didáticos costumam reservar um espaço dedicado às curiosidades e/ou informações sobre cultura italiana ao final de suas unidades de aprendizagem, pondo em segundo lugar o trabalho com essa temática em sala-de-aula e limitando-se a uma postura passiva e observadora do aprendiz sobre uma cultura estrangeira, sem criar um diálogo significativo com a sua própria cultura.

No presente artigo, portanto, pretendemos discutir o ensino-aprendizagem de língua italiana como língua estrangeira a partir do quesito cultural presente na unidade 2 do manual didático de italiano *Nuovissimo Progetto Italiano 1*, da editora Edilingua, pelo viés da Pedagogia Pós-Método de Kumaravadivelu.

Para atingir tal objetivo, abordaremos, primeiramente, os diferentes entendimentos de cultura no ensino de línguas estrangeiras para, em seguida, abordarmos a referida teoria do professor indiano que tanto tem a contribuir, dentre outras coisas, para uma mudança de perspectiva em relação ao tratamento da cultura no ensino de línguas estrangeiras.

1 A CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Definir cultura não é uma tarefa fácil e, mais ainda, como afirma Mendes, quais “temas e interesses culturais devem ser abordados, sem correr o risco de tropeçar nos estereótipos, tão frequentes no cotidiano da sociedade, assim como nos planejamentos de cursos e elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de línguas estrangeiras” (Mendes, 2015, p. 203-204).

A autora realiza breve exposição sobre os diferentes conceitos de cultura desde sua primeira concepção científica formulada por Edward Burnett-Tylor (1832-1917) até a mais recente proposta de Schwartzman (1997), da cultura como um “modo de vida”. Mendes, ao realizar um paralelo com as afirmações de Geertz (1978) sobre a descrição de cultura, assevera que:

[...] dissociar a língua da vida, do que as pessoas fazem e pensam, de toda a dimensão cultural e histórica que as abriga é torna-la sem vida, sem sentido, sem função. Por isso importa para o professor compreender a cultura em sua dimensão simbólica, história (*sic*) e complexa, sempre atravessada pela mudança e pelo movimento e contato com outras línguas e culturas (Mendes, 2015, p. 212).

O Conselho da Europa, por exemplo, por meio do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), propõe explicitamente a necessidade de preparar os alunos para uma educação pluricultural, pois a língua não é somente um aspecto cultural, mas possibilita o contato com os mais diversos tipos de manifestações culturais, ao afirmar que

A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais [...]. Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não coexistem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes (Conselho da Europa, 2001, p. 25).

Balboni (2015), inclusive, afirma que ao se ensinar língua, se ensina, também, a sua cultura e chama a atenção para a cultura “como elemento do contexto de um evento comunicativo”² (Balboni, 2015, p. 136, tradução nossa), para além de um entendimento como elemento situacional. Numa perspectiva

² “come elemento del contesto di un evento comunicativo” (Balboni, 2015, p. 136).

intercultural, o autor evidencia os problemas que vão além de um ruído na comunicação motivado por questões linguísticas, como problemas ligados aos valores culturais (e. g., conceito de tempo e espaço, hierarquia, mundo metafórico, sexualidade, esfera religiosa, modelos culturais) e às linguagens não-verbais (como a cinésica, a proxêmica e objetêmica).

Porcellato (2013), por sua vez, traz importantes contribuições ao analisar e confrontar livros didáticos de inglês e italiano a partir dos aspectos culturais e interculturais e, assim como Landulfo, Caramori e Viana (2018) – que tratam da pluralidade linguístico-cultural –, sinaliza que os manuais didáticos de italiano se dedicam à apresentação de uma cultura relativa somente à Itália, excluindo-se outros lugares onde o italiano é língua oficial ou a segunda língua mais ensinada. No entanto, os estudos não mencionam como se dá a diversidade cultural dentro do próprio discurso sobre a Itália.

Abordar os aspectos culturais nas aulas de língua italiana se faz essencial, pois “uma das grandes dificuldades que eles [os alunos] têm de entender o discurso na língua estrangeira deve-se ao fato de não terem o conhecimento dos valores culturais que são compartilhados pelos falantes de uma mesma comunidade” (Brown, 1990 *apud* Bolognini, 1991, p. 47).

De antemão, podemos trazer à baila alguns questionamentos para a reflexão a partir do exposto até o momento como, por exemplo, o foco em uma língua estrangeira ideal que dita um determinado discurso padrão e que se refere a uma comunidade, sobretudo, nacional, ignorando-se as características culturais locais que se diferenciam de região para região, de uma cidade a outra – algo não considerado por Brown (1990 *apud* Bolognini, 1991). Da mesma forma, apesar das importantes contribuições da perspectiva intercultural no ensino de língua estrangeira, Balboni (2015) considera apenas as problemáticas existentes na interação Nativo-Estrangeiro, desconsiderando a cultura do aprendiz e uma sua atuação mais social e política.

As unidades didáticas, por exemplo, que levam o aluno a falar somente do seu próprio cotidiano de forma generalizada, como se fosse algo igual em qualquer parte do mundo, pode ser desmotivador, levando-o a uma automatização, a uma obviedade e a uma monotonia. O ideal, segundo Roche (1989 *apud* Bolognini, 1991, p. 53), “é que as aulas fossem planejadas de forma a fornecer ao aluno a possibilidade de refletir criticamente sobre os tópicos propostos, fazer o contraste entre a sua cultura e a dos falantes da língua-alvo, ouvir outros pontos de vista”.

A citação de Jörg Roche, inclusive, recuperada por Bolognini, começa a dar passos na direção de uma reflexão crítica dos temas e das diversidades culturais, considerando as culturas dos aprendizes e, também, pontos de vista diferentes, mas, ainda, sem propor que tal reflexão levasse a uma atuação social e política. Ainda assim, o aluno não deve ser tratado como um “fazedor de exercícios” (Clark, 1987 *apud* Bolognini, 1991, p. 53), mas deve ser levado a construir e refletir para além da forma linguística, sendo capaz, inclusive, de desmistificar o entendimento estereotipado a respeito da cultura italiana que é muito ampla e diversificada.

Por isso, é importante direcionarmos o nosso olhar para os manuais didáticos, principalmente porque, como afirmado anteriormente por Landulfo, Caramori e Viana (2018), esses são, em muitos contextos, o único material disponível para o ensino-aprendizagem de língua italiana, colocando-o como material de autoridade e levando, como exemplificam as autoras, a uma aceitação e mera reprodução por parte de docentes em formação ou com pouca experiência ou, ainda, com pouco acesso às realidades pluriculturais.

Isso se dá, em parte, por um uso normalizado (tornado comum) do livro didático que não apenas atua como “mediador” (Souza, 1995 *apud* Uphoff, 2008, p. 134), mas acaba operacionalizando um currículo, definindo objetivos, procedimentos e avaliações além de determinar a progressão do aprendiz

(Neuner, 1999 *apud* Uphoff, 2008, p. 134). Saber identificar, portanto, a abordagem dedicada à dimensão cultural (se integrada às atividades linguísticas ou à margem) pode auxiliar o professor em suas aulas para torná-las mais atrativas, críticas e, como será descrito adiante, políticas.

Apesar da preocupação de Mendes (2015) de não deixar os estudos sobre cultura em língua estrangeira recaírem em um dado estereótipo, Balboni (2015), por sua vez, questiona a não existência de um tempo dedicado especificamente para tratar da dimensão cultural:

[...] quanto espaço é realmente dado à dimensão culturalizante, sem a qual não existe socialização, sem a qual não existe a autopromoção da pessoa que estuda a língua? Isso explica porque o professor que dedica uma hora a uma discussão sobre valores culturais do país estrangeiro ou que mostra um filme não no original (com finalidade linguística) mas em versão dublada em italiano se sinta quase culpado, está “perdendo tempo” – e os alunos estão felizes e relaxados, “hoje não fizemos nada...”.³ (Balboni, 2015, p. 15, tradução nossa)

As aulas de caráter mais cultural são vistas, como afirmado acima por Balboni (2015), como não apresentação de conteúdo, seja por parte do professor, seja por parte dos aprendizes. Isso se dá, pois é na tentativa de promover manuais mais “neutros” de italiano – que tratam das questões culturais do cotidiano, rotineiras, para que possam ser amplamente difundidos no mundo todo – que levam o aluno a um contato raso com os elementos culturais italianos. Assim, oferecem pouco diálogo com a cultura do próprio aluno, sem que seja realizada uma reflexão crítica das semelhanças e diferenças existentes e, ainda, sem que haja o compromisso com uma atuação política para além da

³ “[...] quanto spazio è realmente dato alla dimensione culturalizzante, senza la quale non c’è socializzazione, senza la quale non c’è l’autopromozione della persona che studia la lingua? Ciò spiega perché l’insegnante che dedica un’ora a una discussione sui valori culturali del paese straniero o che mostra un film non in originale (con finalità linguistica) ma in versione doppiata in italiano si senta quasi in colpa, sta ‘perdendo tempo’ – e gli studenti sono felici e rilassati, ‘oggi non abbiamo fatto niente...’.” (Balboni, 2015, p. 15).

sala de aula, como propõe a teoria de Kumaravadivelu, abordada na seção a seguir.

2 A PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO.

A Pedagogia Pós-Método teorizada por Balasubramanian Kumaravadivelu, em 1994 e reelaborada posteriormente, propõe uma nova alternativa no que diz respeito ao ensino de línguas, pois se coloca em um movimento contrário às buscas por um modelo único e totalmente eficiente de ensino, passível de ser aplicado em qualquer classe e em qualquer parte do mundo.

Tal movimento contou com estudos de Allwright (1991), Pennycook (1898), Prabhu (1990) e Brown (20020), além, claro, de Kumaravadivelu (1194, 2003, 2006), que denunciavam a utilização de métodos, impostos aos professores, despreocupados tanto com as diversidades docentes e discentes quanto com o caráter político-social, realizando seus apagamentos no ensino de línguas e funcionando, assim, como mantenedores das desigualdades sociais existentes, envoltos da visão ideológica dominante (Ortale; Ferri; Silva, 2021).

Existem, no entanto, alguns equívocos presentes em críticas à teoria, salienta Ortale (2023). A professora e pesquisadora brasileira discorre sobre a coerência teórica de Kumaravadivelu no intuito de desmistificar tais críticas que afirmam, por exemplo, se tratar de mais uma busca por um método, de um desenvolvimento da abordagem comunicativa ou de uma discussão estritamente política e nada pedagógica.

Primeiramente, Costa-Albuquerque, Mayrink e Oliveira (2020) e Ortale (2023) deixam claro que é o caráter propriamente pedagógico da teoria que se relaciona intrinsecamente com o compromisso político, pois, no entendimento de Kumaravadivelu, a pedagogia não se restringe às estratégias utilizadas em aula, aos seus materiais, aos currículos e às avaliações, mas engloba também as

diversas experiências tanto históricas quanto políticas e, inclusive, socioculturais.

E é por isso que “essa definição de pedagogia nos permite dizer que a dimensão política está na essência do pós-método, traço que o distingue da abordagem comunicativa” (Ortale, 2023, p. 25), visto que, esta última, apesar de trazer uma consciência mais crítica, focava essencialmente na competência comunicativa sem suscitar necessariamente um compromisso político (Ortale, 2023, p. 63).

Outro ponto importante a ser destacado é a definição de pós-método, pois o método apresenta um caráter prescritivo, politicamente imposto, ideológico e genérico. O cerne principal do pós-método, por sua vez, está na ruptura da ideia de, por um lado, especialistas detentores dos conhecimentos teóricos e produtores de materiais e, do outro, professores-consumidores, aplicadores de um determinado método. Dessa forma, os professores são chamados a ter uma atuação mais crítica, refletindo sobre suas próprias práticas, considerando o contexto local, as suas questões políticas, econômicas e sociais (Ortale; Ferri; Silva, 2021; Ortale, 2023).

A teoria de Kumaravadivelu, então, compreende três parâmetros, o da particularidade, o da praticidade e o da possibilidade, que, intrinsecamente, chamam a atenção para o que é essencial na construção de condições propícias para o ensino de línguas estrangeiras.

O parâmetro da particularidade contém a sensibilidade ao contexto de ensino, ou seja, leva em conta as características do grupo específico de professores e alunos, os seus objetivos, suas experiências, o contexto institucional e o ambiente sociocultural em que se inserem. É preciso, portanto, considerar “a consciência crítica das exigências locais, a observação e reflexão sobre suas ações em sala de aula e sobre os resultados” (Ortale; Ferri; Silva, 2021, p. 184).

O parâmetro da praticidade, por sua vez, trata da relação teoria-prática de forma indissociáveis, de modo que, como dito anteriormente, o professor não é visto como mero consumidor de teorias de especialistas outros, mas é chamado a “gerar teorias a partir de sua prática e deve colocar em prática o que teoriza. Para isso, é necessário oferecer ao professor ferramentas para que possa desenvolver autonomia para criar a própria teoria da prática sensível ao contexto [...]” (Ortale; Ferri; Silva, 2021, p. 184).

O parâmetro da possibilidade, por fim, embasado na pedagogia crítica de Paulo Freire, implica em perceber as relações existentes entre ensino e poder, as questões identitárias e a consciência sociopolítica dos aprendizes, com o intuito de possibilitar uma transformação social (Ortale; Ferri; Silva, 2021; Ortale, 2023).

Além disso, a teoria de Kumaravadivelu apresenta dez macroestratégias que funcionam como orientações para o planejamento das aulas. Cada macroestratégia pode contemplar incontáveis microestratégias – entendidas como atividades e técnicas – mais adequadas ao contexto em que se encontram. São elas (Kumaravadivelu, 2006, p. 201-208 *apud* Ortale; Ferri; Silva, 2021):

1. Potencializar as oportunidades de aprendizagem.
2. Minimizar as possibilidades de mal-entendidos.
3. Facilitar negociações durante a interação.
4. Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.
5. Estimular a conscientização linguística.
6. Ativar a capacidade de descoberta.
7. Contextualizar o insumo linguístico.
8. Integrar as habilidades linguísticas.
9. Assegurar a relevância social.
10. Aumentar a conscientização de aspectos culturais.

Vale notar que apesar de serem descritas separadamente, as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu estão, a todo momento, interrelacionadas, pois uma microestratégia pode abordar as necessidades expressas em mais de uma macroestratégia ao mesmo tempo, sobrepondo-se. Dentre as dez macroestratégias elencadas acima, o nosso foco se detém na última relacionada aos aspectos culturais⁴ e da qual trataremos na próxima seção.

3 UM NOVO OLHAR SOBRE A INTERCULTURALIDADE

Dentre as dez macroestratégias propostas por Kumaravadivelu, elencadas na seção anterior, há uma que chama atenção especificamente para a cultura, ou seja, no planejamento de uma determinada aula, é importante considerar a necessidade de ‘aumentar a conscientização de aspectos culturais’. Ainda que a competência intercultural não seja uma novidade nos estudos sobre ensino de língua estrangeira, o autor e professor indiano retoma e reelabora a interculturalidade como um importante aspecto na Pedagogia Pós-Método.

O termo “intercultural”, segundo Weidenhiller (2002, p. 209), surge na década de 60 nos Estados Unidos, levando a uma verdadeira e massiva usança dessa palavra a partir da década de 80, motivada principalmente pelos dirigentes de diversas organizações que queriam expandir sua participação no cenário internacional e o fator cultural se mostrou tão essencial quanto o conhecimento linguístico.

Isso significa que, no processo de ensino-aprendizagem, a competência intercultural requer do aprendiz uma sensibilidade para entender a cultura da

⁴ Não é nosso intuito, neste artigo, tratar de cada macroestratégia da Pedagogia Pós-Método. Para uma leitura mais aprofundada do assunto, recomendamos a leitura de Ortale (2023).

sociedade nativa de uma determinada língua e, assim, “familiarizar-se com a nova cultura, assumindo uma nova visão do mundo (*Weltanschauung*) através da interiorização dos sistemas de valores linguísticos e existenciais da cultura estrangeira”⁵ (Weidenhiller, 2002, p. 210, tradução nossa, grifo do autor).

Tal colocação de Ute Weidenhiller reforça o que já foi mencionado sobre as contribuições dos estudos de Balboni (2015) sobre a perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de italiano como língua estrangeira. Apesar das importantes considerações - assim como elenca a professora e pesquisadora alemã - sobre a aprendizagem de gestos, noções de tempo e espaço, estruturas sociais, papéis sociais e tantas outras questões que vão além do quesito linguístico; a interculturalidade, nesses pontos de vista, se refere apenas à relação Nativo-Estrangeiro no contexto de inserção do aprendiz estrangeiro no país do falante nativo.

Contudo, da mesma forma que língua e cultura são indissociáveis, a cultura não pode ser compreendida à parte dos contextos políticos e sociais. A Pedagogia Pós-Método considera importante uma formação intercultural dos alunos, de modo que possam, sim, refletir sobre culturas diversas, perspectivas diferenciadas, mas sem deixar, com isso, de refletir sobre as suas próprias culturas e vivências.

Pontuamos aqui, no entanto, que ao falarmos de “culturas” significa dizer que não se trata de uma cultura nacional do aprendiz, nesse caso, brasileiro, em diálogo com uma outra cultura nacional em estudo, a italiana. Ainda que brasileiro, um aprendiz carrega consigo experiências e vivências das mais diversas, sejam por questões familiares, sociais, geográficas, dentre tantas outras. Um homem e uma mulher, por exemplo, ambos cisgêneros, aprendizes de italiano, ainda que sejam irmãos, apresentariam perspectivas muito diversas

⁵ “[...] familiarizzarsi con la nuova cultura assumendo una nuova visione del mondo (*Weltanschauung*) tramite l’interiorizzazione dei sistemi di valori linguistici ed esistenziali della cultura straniera” (Weidenhiller, 2002, p. 210, grifo do autor).

um do outro em relação à vida e aos contextos em que estão inseridos – e isso precisa ser considerado quando se trata de ensino de línguas em uma abordagem intercultural. Ortale (2023) explica que

O pesquisador indiano nos lembra que o ensino da cultura deve ir muito além da compreensão do modo de pensar e de padrões comportamentais de falantes nativos. A conscientização de diferenças entre padrões culturais de comportamento pode contribuir para evitar mal-entendidos, como por exemplo, a proxêmica, registros e situações de formalidade e informalidade, convenções sociais, normas linguísticas adequadas aos atos comunicativos etc. Entretanto, o ensino de comportamentos e regras culturais deve ter a natureza reflexiva, sob risco de resultar na imposição e na supervalorização da L2 e, conseqüentemente, na depreciação da(s) cultura(s) e da língua(s) de origem do aprendiz (Ortale, 2023, p. 49).

Ortale (2023) ressalta, assim, uma importante diferença em relação às colocações de Balboni (2015) e Weidenhiller (2002) descritas anteriormente, pois os autores situam a abordagem intercultural nos limites da relação nativo-estrangeiro enquanto o autor indiano – e retomamos aqui os parâmetros já citados – exorta a ir além dessa relação e considerando veementemente o contexto local dos aprendizes, as questões sociopolíticas existentes e as suas culturas.

No entanto, tratar dos aspectos culturais em sala de aula não é tão simples. Kramersch (2017), por exemplo, ressalta que muitos professores não-nativos não se sentem suficientemente competentes para ensinar uma cultura nada familiar a deles, com medo de serem rasos nesse quesito e caindo em estereótipos, comumente difundidos pelos manuais didáticos. Não à toa, a autora discorre sobre a diferença percebida em relação ao ensino de cultura no ensino de língua estrangeira ao longo do tempo e a categoriza em duas perspectivas: uma moderna e uma pós-moderna.

Na perspectiva moderna, salienta Kramersch (2017), a cultura – pelo viés humanístico – é entendida como uma cultura áulica (com ‘C maiúsculo’), por

trazer consigo os ideais postulados pelos movimentos progressistas na construção dos Estados-Nação ocorridos nos séculos XIX e por representarem, portanto, um patrimônio nacional.

Por sua vez, a cultura – pelo viés comunicativo e interacional – é entendida como a cultura do dia-a-dia (com ‘c minúsculo’), que trata do cotidiano, dos comportamentos, dos costumes, das crenças, dos valores, enfim, do modo de viver dos nativos da língua. Em ambos os casos, a autora destaca que o foco recai sobre a figura idealizada de um nativo imbuído de características nacionais que seriam comuns e compartilhados por todos os falantes daquela língua-alvo do ensino.

Na perspectiva pós-moderna, por sua vez, Kramersch (2017) destaca a relação eu-outro de forma descentralizada, cujo “significado dos eventos surge de forma não linear por meio de interações com outros, e a realidade social é construída a cada minuto no discurso contínuo” (Kramersch, 2017, p. 144). Não se trata de mudar a identidade dos aprendizes, mas possibilitar uma mudança de posição do sujeito. Dessa forma, ressalta-se a ineficiência de apenas falar sobre uma determinada cultura, porque ela é, de fato, construída e percebida a partir dos debates suscitados nas aulas e, ainda:

Se cultura não está mais limitada ao território de uma nação-estado e à sua história, então precisamos compreendê-la como um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias maneiras por indivíduos envolvidos nos embates por significado simbólico e no controle de subjetividades e interpretações da história. (Kramersch, 2017, p. 145)

A competência intercultural, a partir dessas colocações, se renova para colocar as experiências dos próprios aprendizes nas salas de aula, conforme salienta Mendes (2022), para quem a abordagem intercultural, numa proposta de Educação Linguística Intercultural, propõe “um modo de ensinar e aprender línguas mais culturalmente sensível aos sujeitos em interação nesse processo,

redimensionando as relações entre língua e cultura e os papéis de muitos elementos que o condicionam” (Mendes, 2022, p. 127).

Para a autora, inclusive, com o passar do tempo, os estudos decoloniais trouxeram à baila uma ampliação dessa definição, pois a decolonialidade desvela a dominação colonial e os seus efeitos hegemônicos que ditam a lógica da modernidade. Na relação da interculturalidade com a decolonialidade, é possível perceber um ensino voltado para “a dimensão das práticas cotidianas de interação e de convivência. É fazer junto com outro(a)s e esse modo de ação está sempre em construção” (Mendes, 2022, p. 128), não de uma forma plástica e genérica, mas que requer uma atitude para além da sala de aula – muito alinhada com a proposta até aqui abordada da Pedagogia Pós-Método.

Um elemento que condiciona língua e cultura - por vezes nessa forma plástica e genérica mencionada - é o manual didático. Vale ressaltar que a teoria de Kumaravadivelu não propõe a abolição dessa ferramenta. Ele é muito consciente das realidades várias que o mundo capitalista nos impõe ao afirmar que:

Se você precisa ensinar por 60 minutos, siga o programa, os métodos e os materiais durante 50 minutos (se não for assim, vai perder o emprego), mas durante os dez minutos finais, distancie-se do programa pré-determinado e do material adotado, e siga o que diz o seu coração. Faça o que realmente quiser para conseguir fazer com que a sua atividade educativa seja verdadeiramente significativa e transformadora (Kumaravadivelu, 2012b, p. 6 *apud* Ortale, 2023, p. 64).

É a partir dessa colocação que propomos, na seção a seguir, uma reflexão sobre possível aplicabilidade que pode ser suscitada tendo como base um manual didático disponível no mercado. A título de exemplo, usaremos uma única atividade presente na seção cultural de uma unidade do *Nuovissimo Progetto Italiano 1*.

4 OPTANDO PELO PÓS-MÉTODO: UMA EXEMPLIFICAÇÃO.

O curso de italiano *Nuovissimo Progetto Italiano* é direcionado a um público adulto e jovem-adulto e cobre todos os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência. Na Premissa do livro, o idealizador do projeto, Telis Marin (2019), afirma que suas principais características são o equilíbrio entre elementos comunicativos e gramaticais, a abordagem indutiva que trabalha as quatro habilidades (compreensão e produção escrita e oral), a progressão rápida e a apresentação da realidade sociocultural da Itália de hoje.

O volume 1 (A1-A2) apresenta uma unidade introdutória seguida de onze unidades temáticas. Cada unidade, por sua vez, se estrutura a partir da seção “Per cominciare” que serve de motivação para os argumentos a serem desenvolvidos. Cada unidade é subdividida em outras seções indicadas por letras (A, B, C e assim por diante) que foca em um determinado argumento. Ao final é apresentada uma seção de cultura e civilização italiana intitulada “Conosciamo l’Italia” seguida de uma página de autoavaliação.

Debruçamo-nos, aqui, em uma atividade da seção dedicada à cultura italiana, “Conosciamo l’Italia”, da unidade 2 do volume indicado. O título dessa unidade é “Tempo libero”, cujos objetivos são aprender a convidar e aceitar/recusar um convite; a descrever um apartamento, uma moradia; a perguntar e dizer o endereço, os dias da semana, o horário; a falar do tempo livre; os números cardinais de 30 a 2.000 e os números ordinais. Como elementos gramaticais, contém a aprendizagem do presente indicativo dos verbos irregulares, dos verbos modais e das preposições “a”, “da”, “in”, “con” e “per”.

Fica a cargo da seção cultural tratar dos meios de transporte urbanos e como os italianos passam o tempo livre. Tal seção, ao apresentar o primeiro tema, apresenta, apenas, quais meios de transporte públicos são usados na Itália

e quais as cidades que possuem metrô (Fig. 1). Além disso, indica onde e como podem comprar os bilhetes e como usá-los.

Figura 1: Os meios de transporte.

Nelle città italiane, i mezzi pubblici più usati sono l'autobus, il tram e, a Roma, Milano, Torino, Brescia, Genova, Napoli, anche la metropolitana.

I passeggeri* possono comprare il biglietto in tabaccheria*, all'edicola, al bar o alle macchinette automatiche che sono nelle stazioni della metropolitana o ad alcune fermate dell'autobus. Inoltre, è possibile pagare l'abbonamento online o comprare il biglietto con il cellulare.

I passeggeri dell'autobus e del tram devono convalidare (timbrare) il biglietto all'inizio della corsa. Le macchinette per la convalida del biglietto della metro sono nelle stazioni.

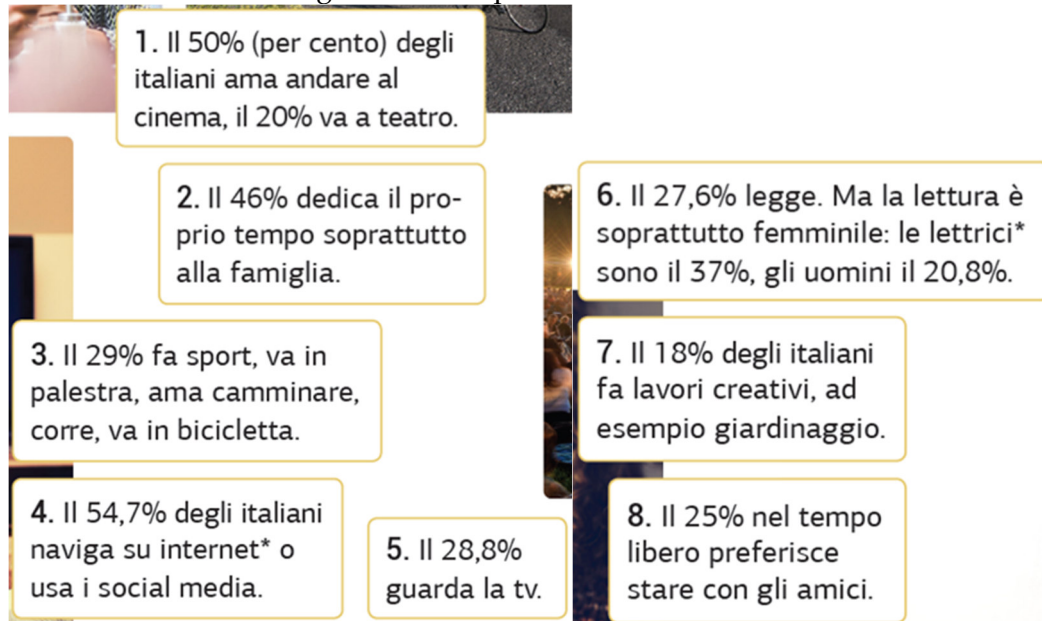
Fonte: Nuovissimo Progetto Italiano 1 (2019).

O texto apresentado pelo manual didático possui caráter informativo, voltado possivelmente para uma visão de aprendiz-turista⁶, que precisa de determinadas orientações para saber como agir quando estiver no país do falante nativo da língua estudada, nesse caso, o italiano e a Itália.

Mais adiante a seção cultural trata do tempo livre dos italianos, apresentando, supostamente, a porcentagem de italianos que fazem uma determinada atividade (Fig. 2). É possível ver, por exemplo, que 50% dos italianos ama ir ao cinema e 20% vai ao teatro; que 29% pratica algum esporte, vai à academia, ama caminhar, correr, andar de bicicleta; e, ainda, que 18% deles faz algum trabalho criativo, como a jardinagem.

⁶ Arantes (2018) realiza importante análise sobre as imagens de aprendizes de alemão como língua estrangeira em livros didáticos pontuando que tais materiais constroem uma imagem de aprendiz enquanto consumidor e turista.

Figura 2: O tempo livre dos italianos.



Fonte: Nuovissimo Progetto Italiano 1 (2019).


É possível perceber o foco na compreensão leitora e a associação entre vocabulário e imagens, a partir de textos essencialmente informativos. A construção dessa atividade proposta pelo manual didático, ainda que seja voltada para um público iniciante na aprendizagem da língua italiana, é bem rasa e superficial, exigindo do aluno um esforço mínimo de compreensão do que já foi trabalhado em outras atividades até aquele momento.

No entanto, chamam a nossa atenção, as perguntas apresentadas ao final dessa seção cultural que tem o objetivo de trabalhar a produção oral dos estudantes. A atividade, tema de nossa exemplificação, é composta por quatro perguntas, como é possível perceber na imagem a seguir (Fig. 3):

Figura 3: Atividade de produção oral intitulada “Parliamo”.

Parliamo

1. Come sono i mezzi di trasporto urbano del vostro Paese/della vostra città?
Le persone usano più l'auto o i mezzi?
2. Quanto costano i biglietti dei mezzi pubblici nel vostro Paese?
3. Tu quale mezzo usi per andare al lavoro, a scuola ecc.? Perché?
4. Nel vostro Paese, cosa fanno le persone nel tempo libero?
Le percentuali sono le stesse dell'Italia?



Fonte: Nuovissimo Progetto Italiano 1 (2019).

Todas as quatro perguntas suscitam possibilidades de reflexões e respostas que vão além do léxico apresentado na unidade. Seguindo a perspectiva do pós-método, a seção cultural pode ser ‘a brecha’ encontrada para, quem sabe, tentar alinhar o ensino de língua com a cultura e os contextos sociopolíticos dos aprendizes.

A primeira pergunta, por exemplo, “Como são os meios de transporte urbano do seu país/da sua cidade? As pessoas usam mais o carro ou os meios de transporte público?” (Marin, 2019, p. 41, tradução nossa), não se restringe a ‘quais’ meios de transporte são utilizados, ou seja, um trabalho restrito a léxico. A pergunta abre espaço para que docentes e discentes possam discorrer sobre a relação que cada um tem com o transporte público, no dia a dia, como a falta de condições mínimas de transporte (ar-condicionado, assentos quebrados, buracos, insetos) e desconfortos em geral.

A segunda pergunta, por sua vez, “Quanto custam os bilhetes do transporte público no seu país?” (Marin, 2019, p. 41, tradução nossa), ao falar sobre o valor da passagem no país do aprendiz, traz à tona a relação aluno-custo da passagem, cujas tarifas são diversas (mais altas, baratas ou aceitáveis), com o pagamento podendo ser realizado de maneiras diversas. É possível incluir o questionamento sobre a decisão por uma determinada tarifa, o que é previsto em lei, como é feito o cálculo, dentre outras questões.

A terceira pergunta, “Que transporte você usa para ir ao trabalho, à escola etc.? Por quê?” (Marin, 2019, p. 41, tradução nossa), pode suscitar questionamentos como distância, trânsito intenso, o tempo de espera, a insegurança, o uso de vários meios por causa da demora e/ou quantidade de transportes.

A quarta e última pergunta, porém, “No seu país, o que as pessoas fazem no tempo livre? É o mesmo percentual da Itália?” (Marin, 2019, p. 41, tradução nossa), foca no aspecto de atividades de lazer, sendo, portanto, mais uma atividade para se explorar o léxico trabalhado na unidade. No entanto, pode ser suscitado o questionamento sobre a realidade dos brasileiros: todos possuem acesso e tempo disponível para o lazer? No mundo moderno, onde a exploração é cada vez mais profunda e a relação entre o profissional e o pessoal já são quase inseparáveis, que lazer pode ter uma mãe que trabalha de domingo a domingo ou uma pessoa jovem que trabalha em shoppings com uma folga semanal?

Importante notar que as perguntas não precisam ser feitas separadamente, pois, como é algo que toca na realidade sociocultural do aprendiz, todas elas se complementam, se interligam e as possíveis respostas vão englobar todas elas. Tais perguntas permitem, ainda, lançarmos o olhar para a própria realidade italiana: o sistema de transporte funciona completamente? Não apresenta reclamações dos seus usuários? É do mesmo jeito que as imagens mostradas no manual didático?

Apesar disso, o manual se restringe a um uso vocabular voltado para aprender o léxico, como é o caso das atividades de lazer/tempo livre, e, além disso, em relação ao meio de transporte, para dar indicações estradais, como o ponto de partida, o meio de transporte que uma pessoa precisa pegar, o seu número e o ponto de chegada.

O grupo de docente e discentes localmente contextualizado pode, portanto, pensar a respeito da criação de ferramentas de conscientização com o cuidado com os meios de transporte ou de que maneira as pessoas podem ficar mais atentas na hora das campanhas eleitorais e nas falsas promessas, se as jornadas de trabalho garantem tempo disponível para o descanso e o lazer, quais são as pessoas que são mais afetadas por cada um desses tópicos, dentre outras.

O importante dessa reflexão inicial é chamar atenção para que o professor não continue a ser visto (e se ver) como um mero consumidor e aplicador de um método/livro, mas como construtor de suas próprias teorias e práticas, em conjunto com seus aprendizes, considerando as diferenças culturais e levando-os a um compromisso político, indissociável do ensino de línguas, segundo a Pedagogia do Pós-Método. Docentes e discentes, assim, saem da posição de observadores de uma cultura outra. Afinal, os manuais retratam a cultura italiana do dia-a-dia compartilhada por todos os italianos? Ou, o que se vê, é uma construção discursiva estereotipada que busca vender uma imagem de Itália e de seus habitantes?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou tecer algumas reflexões iniciais sobre a cultura no ensino de línguas estrangeiras – no nosso caso, a língua italiana – a partir da Pedagogia Pós-Método de Kumaravadivelu. Partimos, assim, de alguns estudos sobre a cultura e o seu entendimento – o que não é uma tarefa fácil – e do quanto, às vezes, o manual didático se torna o único referencial de cultura para um aprendiz estrangeiro – uma fonte, supostamente, segura, correta e inquestionável.

A abordagem intercultural se mostra como uma opção produtiva para se tratar o ensino de cultura nas aulas de língua estrangeiras, mas é com a

Pedagogia Pós-Método que encontramos terreno fértil para entender que não cabe mais ficar preso apenas numa comparação e compreensão das diferenças. É preciso, pois, trazer à tona a característica política presente no contexto dos aprendizes, suas realidades e experiências de vida.

A breve análise realizada sobre uma atividade presente em uma seção cultural de uma unidade do manual didático teve como intuito perceber como é possível seguir, partindo do próprio livro, pelo viés do Pós-Método. No entanto, o vocabulário apresentado pelo manual até o momento em questão não garante a construção de argumentos necessários para a discussão dos temas propostos. Ainda assim, tais reflexões servem, principalmente, para elucidar que a teoria de Kumaravadivelu não tem a pretensão de abolir os livros didáticos, principalmente por entender que a realidade trabalhista no mundo moderno e capitalista não é simples.

Os estudos e reflexões sobre a relação entre cultura, Pós-Método e manuais didáticos continuarão a ter lugar em futuras discussões e espera-se que tais discussões possam contribuir para a área de Italianística, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua italiana como língua estrangeira, engajada política e socialmente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa; MAYRINK, Mônica Ferreira; OLIVEIRA, Rosângela Dantas de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *Intercâmbio*, v. 45, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50454>. Acesso em: 22 set. 2023.

ARANTES, Poliana Coeli Costa. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. *Pandaemonium Germanicum*, v. 21, n. 34, p. 1-30, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/143789>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BALBONI, Paolo E. *Le sfide di Babele*. Insegnare le lingue nelle società complesse. 4. ed. Torino: UTET Università, 2015.

BOLOGNINI, Carmen Zink. Livro didático: Cartão postal do país onde se fala a língua-alvo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, n. 1, p. 43-56, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639174>. Acesso em: 19 out. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de: Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdal Soares. 1. ed. Porto: ASA, 2001.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, v. 12, n. 3, p. 134-152, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/8B3QB3FB5Nv7KFZRmrXrS5H/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2023.

LANDULFO, Cristiane; CARAMORI, Alessandra Paola; VIANA, Adriane. A pluralidade linguístico-cultural do italiano e o silêncio dos materiais didáticos. **Revista de Italianística**, n. 36, p. 58-70, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/153270>. Acesso em: 05 out. 2021.

MARIN, Telis. **Nuovissimo Progetto Italiano 1**. Corso di lingua e civiltà italiana. Libro dello studente. Roma: Edilingua, 2019.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **EntreLínguas**, v. 1, n. 2, p. 203-221, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 05 out. 2021.

MENDES, Edleise. Educação Linguística Intercultural. In: MATOS, Doris; LANDULFO, Cristiane (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 123-134.

ORTALE, Fernanda Landucci. **Introdução ao pós-método no ensino de línguas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2023.

ORTALE, Fernanda Landucci; FERRI, Solange Aparecida Cavalcante; SILVA, Marcos Airam Ribeiro. A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula: **Revista de Italianística**, n. 42, p. 176-189, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/185215>. Acesso em: 15 set. 2023.

PORCELLATO, Adriana Mendes. **Aspectos culturais e interculturais nos livros didáticos de língua estrangeira: italiano e inglês em confronto**. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013. Disponível em: . Acesso em: 06 out. 2021.

UPHOFF, Dörthe. O Caráter institucional do uso do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Intercâmbio**, v. 17, p. 131-141, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3579>. Acesso em: 19 out. 2021.

WEIDENHILLER, Ute. La competenza interculturale. In.: SERRA BORNETO, Carlo (org.). **C'era una volta il metodo: Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere**. 4. rist. Roma: Carocci, 2002. p. 209-226.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 31 de janeiro de 2024.

Aprovado em sistema duplo cego em: 26 de março de 2024.