

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

A PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO E O PROFESSOR DE ITALIANO LE COMO
AUTOR DE SEUS PRÓPRIOS MATERIAIS PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA-ALVO

THE POST-METHOD PEDAGOGY AND THE FOREIGN LANGUAGE
ITALIAN TEACHER AS THE AUTHOR OF HIS OWN MATERIALS FOR
THE TEACHING-LEARNING OF THE TARGET LANGUAGE

Daniela Aparecida VIEIRA
(PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP / LAEL)
daniela.apvieira@yahoo.com.br

Juliana HASS
(UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – UNESP / FFLCH-USP)
juliana.hass@usp.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo promover reflexões sobre a importância de o professor de língua estrangeira (LE) elaborar seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo, e não apenas ser um profissional que simplesmente emprega, nas aulas, o livro didático (LD) e/ou outros materiais produzidos por outros (autores de LDs, coordenadores pedagógicos etc.). Para alcançar esse objetivo, realizamos um estudo de caso com um grupo de alunos iniciantes na aprendizagem do italiano LE. A pesquisa pauta-se na pedagogia pós-método, segundo a qual o professor pode e deve ser autor de suas próprias teorias e, inclusive, de seus próprios materiais.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia pós-método; elaboração de materiais para o ensino do italiano LE; autoria do professor.

ABSTRACT: *This article aims to promote reflections on the importance of the foreign language (FL) teacher to be a professional who elaborates his own language teaching materials, and not just a professional who simply employs, in his/her classes, the textbook and/or other materials produced by others (textbooks authors, pedagogical coordinators, etc.). To achieve this goal, we carried out a case study with a group of beginner students of Italian FL. The research is based on the postmethod pedagogy, according to which, the teacher can and should be his/her own theories author and, even, his/her own teaching materials.*

KEYWORDS: *postmethod pedagogy; Italian language teaching materials; teacher's authorship.*

0. Introdução

Neste artigo¹, nosso objetivo consiste em promover reflexões sobre a importância de o professor de italiano como língua estrangeira (LE) elaborar seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo, e não apenas ser um profissional que, simplesmente, aceita e emprega, em suas aulas, o livro didático (LD) e/ou outros materiais produzidos por outros (autores de LDs, coordenadores pedagógicos, diretores das instituições de ensino etc.).

Como sabemos, os materiais são instrumentos que visam facilitar a aprendizagem da LE pelos alunos (BREEN, 1985). Além disso, eles podem ser considerados mediadores entre os estudantes e a língua-alvo (VYGOTSKY, 2010). Obviamente, os materiais não têm a capacidade de garantir, por si só, a aprendizagem, mas, visto que eles têm forte presença no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, parece-nos relevante que tais instrumentos sejam elaborados, sempre que possível, pelos agentes que mais têm possibilidade de interferir, diretamente, nesse processo, ou seja, os docentes (KUMARAVADIVELU, 2003).

Diante disso, como professoras de italiano LE, colocamo-nos a seguinte questão: de que maneira(s) podemos nos tornar autoras de nossos próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo? Para responder essa pergunta, baseamo-nos em Kumaravadivelu (2003, 2006), que propõe a pedagogia pós-método.

Segundo essa pedagogia, o professor não pode ser, simplesmente, um profissional que segue teorias propostas por outros; o docente pode e deve ser autor de suas próprias teorias e deve fazê-lo, sobretudo, a partir de suas práticas e de suas experiências com o ensino e a aprendizagem de línguas.

Para implementar os postulados de Kumaravadivelu na sala de aula de italiano LE, Vieira (2017) realizou um estudo de caso no primeiro semestre de 2015 com estudantes do Italiano no Campus, curso de extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Nessa pesquisa, elaborou materiais para seus discentes, isto é, procurou exercer sua autoria no tocante à produção de materiais e, no presente artigo, apresentaremos, brevemente, um desses instrumentos: um jogo sobre estratégias de aprendizagem de línguas, avaliado positivamente pelos

¹ Grande parte das reflexões teóricas e práticas expostas neste artigo baseia-se na tese de doutorado de uma das autoras do presente texto. A tese intitula-se *Dos estilos e estratégias de aprendizagem à didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira na pedagogia pós-método* (VIEIRA, 2017). Além disso, tais reflexões foram apresentadas sob a forma de comunicação, pelas duas autoras, no 21º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA), realizado de 10 a 13 de dezembro de 2018, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

alunos e que parece tê-los ajudado, de certo modo, a desenvolver o "aprender a aprender" línguas.

1. Os materiais para o ensino-aprendizagem de línguas e a pedagogia pós-método

No ensino-aprendizagem de línguas, os materiais são recursos muito importantes, pois têm um papel fundamental: são instrumentos que medeiam a relação entre os aprendizes e a língua-alvo (VYGOSTKY, 2010) e que podem facilitar a aprendizagem da LE por parte dos discentes (BREEN, 1985). Pensando no âmbito específico da pedagogia de línguas, podemos dizer que há, basicamente, duas categorias de materiais: os didáticos e os autênticos.

Os materiais didáticos consistem nos materiais elaborados com as finalidades específicas de ensinar e de aprender uma língua-alvo, e parece não haver dissenso quanto a essa definição, quer dizer, a maioria dos autores emprega o termo *materiais didáticos* para nomear os instrumentos preparados com esses objetivos; o principal representante da categoria é o LD.

Segundo Souza (1999, p. 28), "o livro didático parece ter como função primordial dar certa forma ao conhecimento, 'forma' no sentido de seleção e hierarquização do chamado 'saber'". Ademais, ainda de acordo com a autora, o LD tem um caráter de autoridade, legitimada pela crença de que ele seja depositário de um conhecimento a ser decifrado, de uma verdade a ser transmitida e compartilhada. Dessa maneira, caberia ao professor apenas reproduzir e transmitir esse saber e essa verdade, e ao aluno, somente assimilá-los.

Se, em vez de, simplesmente, aceitar e legitimar esse caráter de autoridade, o professor e o estudante procurassem ver o LD como um recorte do conhecimento em língua, poderiam utilizar esse material como um recurso: o livro didático deveria ser um recurso a serviço do docente e dos alunos, e não o contrário, isto é, o professor e os aprendizes não devem (ou, pelo menos, não deveriam) estar a serviço do LD.

Para esse material ser realmente um recurso, é imprescindível que o livro não seja considerado, nem pelo docente, nem pelos aprendizes, depositário da língua a ser estudada; é relevante que seja visto como uma forma – a dos autores – de apresentar a LE como objeto de estudo. Torna-se necessária, dessa maneira, a consciência, tanto por parte do professor quanto dos discentes, de que o livro didático representa a perspectiva de seu autor, que filtra, seleciona, recorta e reelabora a sua realidade. Em outras palavras, o LD apresenta meramente o ponto de vista do autor (ou dos autores) sobre a língua-alvo, revela um recorte do conhecimento em LE, e não a LE.

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

O livro didático deve ser colocado no lugar de recurso, de um mediador não exclusivo, que contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, mas que não garante a aprendizagem, ou seja, não assegura a mudança do lugar do não saber a língua estrangeira para o lugar do sabê-la.

Mesmo quando o professor opta por não empregar nenhum livro didático e prefere preparar seus próprios materiais, em muitos casos, eles acabam sendo bastante semelhantes às atividades presentes nos LDs, pois, como afirma Coracini (1999, p. 24), "o LD já se encontra, de certo modo (...), 'internalizado' no professor".

Assim, é possível dizer que o livro didático realmente ocupa um lugar central no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Essa centralidade, todavia, não nos parece ser um problema; o que nos parece ser, de fato, problemático, é ver o LD, como já dissemos, não como um recurso e, sim, como um depositário da LE e de uma verdade a ser transmitida pelo docente e assimilada pelos discentes.

Convém salientar que essa centralidade deve-se, também, em muitos casos, ao fato de a maioria de nós, professores, ter uma carga horária de trabalho excessiva, fazendo com que tenhamos pouco tempo para elaborar nossos próprios materiais e atividades. Como o tempo de que dispomos para a elaboração de materiais é escasso, a adoção de um LD faz-se, muitas vezes, necessária, porque já contém atividades prontas para a aplicação em sala de aula, as quais devem, em alguns casos, apenas ser complementadas por nós.

Os materiais autênticos, por sua vez, não apresentam uma definição unívoca, ou seja, o termo *materiais autênticos* apresenta diferentes significados para diversos autores, dentre os quais, Wilkins (1976), Widdowson (1978), Breen (1985), Nunan (1992), Pallotti (1998) etc. Neste artigo, não temos o intuito de apresentar e discutir as definições propostas por esses teóricos, pois Vieira (2012) já o fez em outro trabalho². Desse modo, nos limitaremos a apresentar a definição proposta por ela para esse termo:

Os materiais (ou textos) autênticos consistem nos textos orais, escritos e/ou visuais que os falantes de uma determinada língua utilizam para se expressar e se comunicar uns com os outros; consistem em materiais que veiculam os aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística e que podem ser valiosos instrumentos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua-alvo, constituindo-se em uma fonte de insumo para os aprendizes (VIEIRA, 2012, p. 25-26).

Tanto os materiais didáticos quanto os autênticos são profícuos e importantes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Contudo, embora saibamos de sua relevância no processo de ensino-

² Cf. a dissertação de mestrado intitulada *A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira* (VIEIRA, 2012).

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

aprendizagem, precisamos ter em mente que esse processo é tão complexo que não poderia ser efetivado apenas por eles. Isso significa que os materiais devem, a nosso ver, ocupar o lugar que lhes cabe, ou seja, o lugar de recursos, instrumentos, mediadores em tal processo, os quais não podem, por si só, garantir a aprendizagem. Muito mais importantes do que os materiais, são a relação entre os participantes desse processo (isto é, entre o professor e os estudantes e deles entre si) e o uso que se faz desses recursos.

Tradicionalmente, no que concerne ao uso de materiais em sala de aula, o professor é visto por outros (diretores, coordenadores, autores de livros didáticos) como mero executor do que lhe é proposto (e, às vezes, imposto), e o aluno é visto como receptor desses materiais.

Ao contrário da pedagogia tradicional, na pedagogia pós-método, nós, professores de LE, somos considerados professores-pesquisadores-autores, ou seja, refletimos, constante e criticamente, sobre a nossa própria prática didático-pedagógica e somos capazes de selecionar e produzir materiais para os alunos, de acordo com as especificidades deles e do contexto de ensino-aprendizagem no qual trabalhamos.

A pedagogia pós-método desenvolveu-se para combater o caráter rígido, prescritivo e limitado do método. Kumaravadivelu (2006) assevera que, no âmbito do ensino de línguas, o método, apesar de sua importância, parece ser definido de maneira imprecisa. Segundo esse autor, tal imprecisão pode ser verificada, por exemplo, nas obras de Larsen-Freeman e de Richards e Rodgers, ambas publicadas em 1986: as primeiras edições apresentavam uma lista de onze métodos. Já as edições posteriores, publicadas, respectivamente, em 2000 e em 2001, apresentavam cerca de vinte métodos. Dessa maneira – explica Kumaravadivelu (2006) – não se sabe, exatamente, quantos métodos existem.

De acordo com o autor indiano, a imprecisão da definição de método, bem como seu caráter rígido, prescritivo e limitado contribuíram para a erosão gradual de sua usabilidade como um constructo na aprendizagem e no ensino de línguas, levando alguns a dizer que o conceito de método estivesse morto.

Allwright (1991) e Brown (2002), por exemplo, utilizaram, em suas pesquisas, a expressão “morte do método”, com a qual, os dois renomados teóricos queriam destacar o fato de que o conceito de método perdeu seu significado, não devendo mais ser considerado um constructo valioso ou viável na aprendizagem e no ensino de línguas. Como referem os estudiosos, o conceito de método tem pouca validade teórica e pouca utilidade prática.

Todas essas críticas feitas ao método, assim como o profundo descontentamento, por parte de teóricos e docentes, com o conceito de método favoreceram o desenvolvimento da pedagogia pós-método, que é constituída por três parâmetros pedagógicos: a particularidade,

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

a praticabilidade e a possibilidade. Cada parâmetro dá forma aos outros e é formado por eles. Eles se entrelaçam e interagem um com o outro em uma relação sinérgica, na qual, segundo Kumaravadivelu (2006), o todo é muito mais do que a soma das partes.

O parâmetro da particularidade é o aspecto mais relevante da pedagogia pós-método, a qual deve ser sensível às singularidades de cada professor, de cada grupo de estudantes e de cada contexto de ensino. Tal parâmetro rejeita a ideia de método, justamente porque este tem um caráter prescritivo e considera que um conjunto de objetivos de ensino possa ser atingido mediante um rígido conjunto de princípios e procedimentos de ensino. Esse parâmetro salienta a necessidade de levar em consideração as exigências locais e as experiências vividas pelos aprendizes e pelo professor.

Uma educação linguística sensível ao contexto pode emergir apenas da prática do parâmetro da particularidade. Ela envolve uma consciência crítica das condições locais de aprendizagem e ensino; envolve, ademais, a prática dos professores (tanto individualmente quanto coletivamente), a observação de seus atos de ensino, a avaliação de seus resultados, a identificação de problemas, a descoberta de soluções e a experimentação para ver o que funciona e o que não funciona. Nesse sentido, o particular é tão profundamente enraizado na prática e não pode ser alcançado ou compreendido sem ela. O parâmetro da particularidade funde-se, por conseguinte, ao parâmetro da praticabilidade.

O parâmetro da praticabilidade diz respeito à relação entre teoria e prática e, especialmente, à habilidade do professor em monitorar a efetividade de seu próprio ensino. Kumaravadivelu (2006) ressalta que, na pedagogia de línguas, há, tradicionalmente, uma forte dicotomia entre teoria e prática, entre o papel do teórico e o do professor: aquele seria o produtor de teorias, e este seria um mero consumidor de tais teorias. O autor defende a ideia de que o docente não pode ser, simplesmente, alguém que põe em prática teorias elaboradas por outros; o professor deve desenvolver a autonomia, as habilidades e os conhecimentos necessários para construir suas próprias teorias de prática sensíveis ao contexto.

O parâmetro da praticabilidade focaliza, assim, a reflexão e a ação dos professores, que também são baseadas nas vivências e na intuição deles. Por meio das experiências anteriores e das vivências atuais com a aprendizagem e com o ensino, os docentes desenvolvem uma inexplicada e, às vezes, inexplicável consciência do que constitui um bom ensino. Prabhu (1990) chama isso de senso de plausibilidade dos professores.

Kumaravadivelu (2006) explica que essa natureza, aparentemente instintiva e idiossincrática do senso de plausibilidade dos docentes, disfarça o fato de ele ser formado e reformado por fatores pedagógicos que governam a sala de aula, bem como por forças sociopolíticas emanadas de fora desse espaço educacional. Nesse

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

sentido, o parâmetro da praticabilidade se metamorfoseia no parâmetro da possibilidade.

O parâmetro da possibilidade origina-se, especialmente, na filosofia educacional de Paulo Freire e de seus seguidores. Para tais estudiosos, a pedagogia (qualquer pedagogia) está intimamente concatenada ao poder e ao domínio, visando à criação e à manutenção das desigualdades sociais. Esses autores ressaltam a importância de reconhecer e destacar a identidade individual dos estudantes e dos professores e de encorajá-los a questionar o *status quo* que os mantém subjugados. Eles também salientam a necessidade de desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que trabalhem com as experiências trazidas pelas pessoas para a sala de aula. Tais experiências são formadas não só pelas vivências dos sujeitos nesse ambiente educacional, mas, também, por suas experiências num ambiente mais amplo (social, cultural, econômico e político) em que estão inseridos.

O parâmetro da possibilidade preocupa-se, ademais, com a ideologia linguística e com a identidade do aprendiz, ressaltando que, para além de qualquer experiência educacional, o ensino-aprendizagem de uma língua oferece a seus participantes desafios e oportunidades para uma busca contínua da subjetividade e da própria identidade.

Dessa forma, os três parâmetros pedagógicos constituem a base conceitual para uma pedagogia pós-método. Apesar de Kumaravadivelu (2006) não discorrer, diretamente, sobre os materiais pós-método, podemos depreender, de seus postulados, como eles seriam: como o autor enfatiza, na pedagogia pós-método, a tomada de decisão compartilhada, entendemos que os materiais pós-método devam ser selecionados/elaborados de maneira compartilhada, contando com a participação ativa do professor e dos aprendizes.

Quanto ao professor, essa participação requer constantes reflexões sobre seus estudantes e as particularidades deles, sobre os conteúdos a serem trabalhados (em geral, há conteúdos programáticos a serem cumpridos), sobre as teorias linguísticas, educacionais e glotodidáticas, sobre sua prática e experiências anteriores com o ensino e com a aprendizagem da língua-alvo e sobre suas próprias teorias.

No tocante aos discentes, a participação deles nesse processo de escolha/produção compartilhada dos materiais pode consistir, por exemplo, em dar ao professor sugestões de atividades que poderiam ser realizadas nas aulas, em expressar suas preferências quanto aos materiais e atividades e, também, em avaliá-los junto com o docente.

No que concerne à participação dos aprendizes nessa avaliação, Freire (1996, p. 63) esclarece:

o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho

do professor é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo.

Essa afirmação do teórico brasileiro parece destacar a necessidade e a importância da participação dos alunos no processo de avaliação do trabalho didático-pedagógico, do qual faz parte a seleção/produção de materiais.

Em relação ao parâmetro da particularidade, podemos afirmar que, enquanto os livros didáticos são materiais elaborados para um público geral, os materiais pós-método, embora possam conter atividades parecidas com as dos LDs – é, praticamente, inevitável escapar a tais semelhanças, visto que, como afirma Coracini (1999), nós, professores, temos o LD internalizado –, são pensados e elaborados para um grupo específico de aprendizes. Portanto, os materiais pós-método são sensíveis às particularidades (interesses, necessidades, estilos e estratégias de aprendizagem) do grupo de discentes aos quais se destinam.

No tocante ao parâmetro da praticabilidade, é possível asseverar que os materiais pós-método nascem da teoria e da prática dos professores, ou seja, são selecionados/produzidos a partir das reflexões de caráter teórico e prático dos docentes e de suas teorias de prática, que envolvem a ação no pensamento e o pensamento na ação. Esses materiais só podem ser pensados e elaborados por um professor crítico-reflexivo, que seja autônomo e atue como pesquisador de sua própria prática didático-pedagógica.

Sobre o parâmetro da possibilidade, podemos dizer que, na pedagogia pós-método, os materiais são escolhidos/elaborados levando-se em consideração a identidade individual dos alunos e dos professores, ou seja, dando importância às experiências que eles trazem para a sala de aula, as quais são construídas de acordo com o contexto social, cultural, econômico e político em que estão inseridos.

Além de ser constituída por três parâmetros, a pedagogia pós-método é formada por dez macroestratégias, que são planos gerais de ensino, os quais se realizam, na sala de aula, por meio de microestratégias, compreendidas como as atividades que nós, professores, propomos e executamos com os nossos alunos. As macroestratégias são as seguintes:

1. Maximizar oportunidades de aprendizagem – de acordo com a primeira macroestratégia, o ensino consiste na criação e na utilização de oportunidades de aprendizagem.
2. Facilitar a interação negociada – essa macroestratégia refere-se à interação significativa dos aprendizes entre si e deles com o professor na sala de aula.
3. Minimizar possibilidades de mal-entendidos – qualquer forma de comunicação humana pode conter ambiguidades, sobretudo a comunicação na sala de aula de língua estrangeira. Assim, qualquer aula de LE, ainda que bem planejada e bem

executada, resultará em algum tipo de desencontro entre a intenção do professor e a interpretação do aprendiz. Segundo Kumaravadivelu (2006), é relevante que os discentes e os docentes tenham consciência desses possíveis desencontros.

4. Ativar a aprendizagem por meio da descoberta – como sabemos, a heurística é um processo pedagógico que visa encaminhar o aluno a descobrir, por si mesmo, o que se pretende ensinar. Uma das formas de ativar a heurística intuitiva do aprendiz (isto é, a aprendizagem por meio da descoberta) consiste em oferecer dados textuais suficientes para que ele possa inferir certas regras subjacentes à forma e à função.
5. Promover a conscientização linguística – no contexto de ensino-aprendizagem da LE, a conscientização linguística refere-se à tentativa deliberada de despertar a atenção dos aprendizes para as propriedades formais da língua-alvo.
6. Contextualizar o insumo linguístico – a responsabilidade de contextualizar o *input* linguístico é muito mais do professor do que do autor do livro didático, pois, independentemente da proposta do LD, o professor pode ter sucesso ou insucesso na criação de contextos que encorajem a construção de sentidos na sala de aula.
7. Integrar habilidades linguísticas – a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve não apenas a integração de componentes linguísticos, mas, também, a de habilidades linguísticas.
8. Promover a autonomia do aprendiz – como a aprendizagem de uma língua-alvo é uma atividade amplamente autônoma, promover a autonomia do aluno é muito importante. Isso implica auxiliar os estudantes a desenvolver sua autonomia estrita, ou seja, propiciar-lhes o “aprender a aprender” e equipá-los com as estratégias necessárias para que possam autodirigir sua própria aprendizagem. Implica, também, ajudar os discentes a aprender a se libertar, isto é, a desenvolver sua autonomia ampla. A autonomia ampla (ou libertadora) pode oferecer aos aprendizes as ferramentas necessárias para realizar o potencial deles para a transformação social.
9. Assegurar relevância social – o ensino e a aprendizagem de uma LE são atividades profundamente enraizadas em um contexto social mais amplo, o qual tem um profundo efeito sobre elas. O ensino, portanto, só faz sentido se assegurar relevância social.
10. Aumentar a conscientização cultural – de acordo com Kumaravadivelu (2006), é necessário, atualmente, mais do que o ensino da cultura, a conscientização cultural global. Com o intuito de promovê-la, em vez de privilegiar o professor como o único informante cultural, é preciso também tratar os

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

aprendizes como tais. Para tanto, podemos identificar os conhecimentos culturais que os estudantes trazem para a sala de aula e utilizar tais conhecimentos, bem como ajudar os alunos a compartilharem suas próprias perspectivas individuais com o professor e com os outros discentes.

Neste artigo, nos concentraremos apenas na oitava macroestratégia, discorrendo sobre um dos materiais que Vieira (2017) elaborou para uma turma de alunos iniciantes no estudo do italiano. Antes, porém, apresentaremos, brevemente, o contexto em que foi realizada a pesquisa de que trata o presente trabalho.

2. Um estudo de caso realizado no Italiano no Campus

Com base nos postulados de Kumaravadivelu (2003, 2006) e com os objetivos de promover a autonomia estrita dos aprendizes (conforme proposto na oitava macroestratégia) e de possibilitar a participação deles no processo de elaboração de materiais, Vieira (2017) realizou um estudo de caso com seus alunos de uma turma do Italiano no Campus (IC), curso de extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

O IC era dividido em oito níveis, e cada qual tinha a duração de quarenta e cinco horas. Quando cursado na modalidade extensiva, cada nível durava um semestre; no entanto, os três primeiros estágios do curso também eram oferecidos na modalidade intensiva (curso de férias) e, nesse caso, as quarenta e cinco horas eram distribuídas em três semanas.

Além desses oito níveis do curso de língua italiana, o IC também oferecia cursos de cultura italiana, em que eram tratados diversos temas: música, literatura, geografia, cinema, entre outros. Oferecia, ademais, cursos de conversação.

A pesquisa de que trata este artigo foi realizada por Vieira (2017), no primeiro semestre de 2015, em uma turma de nível II do IC, a qual era composta por 10 (dez) alunos, cuja faixa etária variava entre 22 e 61 anos.

O grupo era bastante heterogêneo quanto à idade, aos âmbitos de formação acadêmica e às profissões. Apesar dessa heterogeneidade, os alunos tinham algo em comum: os motivos que os levaram a aprender a língua italiana. Em um questionário utilizado para delinear o perfil da turma, os discentes mencionaram os seguintes propósitos: as viagens à Itália (ou melhor, a vontade de ir e/ou de voltar a esse país), a ascendência italiana, o interesse pela língua-alvo e o interesse pela música italiana.

Durante todo o semestre letivo, para selecionar/produzir materiais para os discentes, a pesquisadora procurou levar em conta os interesses e as necessidades deles, bem como os objetivos já mencionados.

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

A pesquisa realizada consiste em um estudo de caso, que pode ser definido como:

a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa (LEFFA, 2006: 14).

Podemos dizer que, no presente estudo de caso, a professora buscou compreender o contexto específico de sua sala de aula de italiano LE para conhecer as singularidades de seus alunos, promover a autonomia estrita deles e incentivar a participação deles no processo de escolha/elaboração dos materiais que seriam empregados em suas próprias aulas. Nesta pesquisa, levando em conta a flexibilidade do estudo de caso, mas, sem negligenciar o rigor metodológico que lhe confere fidedignidade, Vieira (2017) não seguiu uma sequência rígida de procedimentos e utilizou os seguintes instrumentos para coleta de dados: quatro questionários; entrevistas estruturadas; diários de aula; gravações, em áudio, de algumas das aulas.

Na sala de aula de LE, o trabalho com a autonomia estrita dos discentes refere-se ao “aprender a aprender” línguas. Esse trabalho consiste, por exemplo, em fazer com que os discentes reflitam sobre os seus próprios estilos de aprendizagem (MARIANI, 1996, 2000) e sobre as estratégias que eles podem usar para melhorar o seu próprio processo de aprendizagem linguística (OXFORD, 1989, 2003; CHAMOT, 2004; KUMARAVADIVELU, 2006).

Nas aulas do IC, era adotado um livro didático, cujo uso era obrigatório. Apesar disso, cada professor tinha a autonomia de planejar suas próprias aulas, podendo, para tanto, usar, além do LD, outros materiais.

Devido a limitações de espaço, neste artigo, discorreremos apenas sobre um dos materiais produzidos especialmente para essa turma de nível II, mas que, sem dúvida, pode ser usado, com as devidas adaptações, em grupos de qualquer nível de ensino-aprendizagem do italiano LE. Trata-se de um jogo sobre estratégias de aprendizagem, elaborado com base no “Inventário de estratégias de aprendizagem de línguas” (OXFORD, 1989).

Esse inventário foi escrito por Oxford em inglês. Por isso, para utilizá-lo na sala de aula, a tradução desse questionário foi feita para o italiano. A pesquisadora optou por traduzi-lo para a língua-alvo, e não para o português, porque esse instrumento de coleta de dados foi utilizado em sua décima aula, isto é, praticamente no final do semestre, quando os estudantes já tinham tido muitas oportunidades de desenvolver a compreensão escrita na LE. Além disso, o próprio questionário poderia ser um material para as aulas dela.

Para que os alunos respondessem o questionário sem dificuldades, foi feita a leitura das afirmações coletivamente: cada

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

aprendiz lia uma afirmação e, em seguida, conversavam, em italiano, sobre o que estava escrito. Assim, foi possível esclarecer as poucas dúvidas lexicais, gramaticais etc. que alguns discentes tiveram durante o preenchimento do questionário.

Concluído o preenchimento, a professora pediu aos aprendizes que respondessem, por escrito (em italiano ou em português), as seguintes perguntas:

1. Nessa lista sobre a qual acabamos de refletir, há alguma estratégia sobre a qual você nunca tinha pensado e que, a seu ver, poderia ajudá-lo a aprender melhor a língua italiana? Qual?
2. Há alguma estratégia que você usa para aprender italiano e que não foi mencionada na lista? Qual?

Essas questões, por ela elaboradas, foram colocadas ao final do inventário de estratégias de aprendizagem e também foram escritas em italiano.

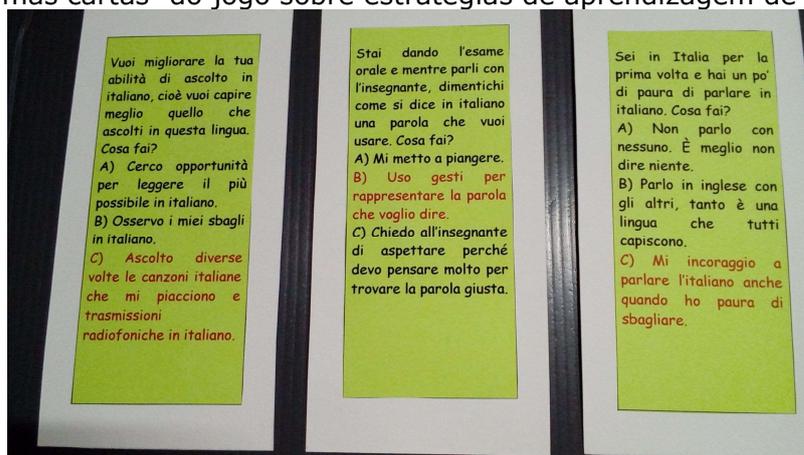
É interessante ressaltar que o inventário elaborado pela professora Oxford serviu como base para que Vieira (2017) construísse, junto com os discentes, uma lista coletiva de estratégias de aprendizagem e, posteriormente, um jogo sobre tais estratégias. Com o jogo, pretendia-se que os discentes:

- refletissem, na própria língua-alvo, sobre o “aprender a aprender” línguas, empregando estratégias de aprendizagem;
- desenvolvessem a compreensão oral, a produção oral e a compreensão escrita em italiano;
- desenvolvessem sua autonomia estrita, ampliando o próprio repertório de estratégias de aprendizagem de LE.

Para preparar o jogo, a pesquisadora confeccionou tabuleiros com o percurso a ser realizado pelos discentes e cartas com perguntas referentes ao uso das estratégias de aprendizagem de línguas. Como tinha um grupo de dez alunos, considerou que três tabuleiros fossem suficientes. Após ter produzido os tabuleiros, preparou vinte cartas com perguntas baseadas no questionário sobre estratégias de aprendizagem elaborado por Oxford. A seguir, mostramos três dessas vinte questões:

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Figura 1 – Algumas cartas³ do jogo sobre estratégias de aprendizagem de línguas



Fonte: Fotografia tirada por uma das autoras deste artigo.

Além do tabuleiro e das cartas, havia, em cada jogo, um dado e alguns peões coloridos (um de cada cor, um para cada aluno). A fotografia seguinte mostra o jogo completo:

³ Tradução das perguntas mostradas acima:

1. Você quer melhorar a sua habilidade de escuta em italiano, isto é, você quer entender melhor o que você escuta nessa língua. O que você faz?

A) Procuo oportunidades para ler o máximo possível em italiano.

B) Observo os meus erros em italiano.

C) Escuto, várias vezes, as músicas italianas de que gosto e programas de rádio em italiano.

2. Você está fazendo uma prova oral e, enquanto está falando com o professor, você se esquece de como se diz uma palavra que você quer usar. O que você faz?

A) Começo a chorar.

B) Uso gestos para representar a palavra que quero dizer.

C) Peço ao professor para que ele espere, porque tenho de pensar muito para encontrar a palavra certa.

3. Você está na Itália pela primeira vez e tem um pouco de medo de falar em italiano. O que você faz?

A) Não falo com ninguém. É melhor não dizer nada.

B) Falo em inglês, porque é uma língua que todos entendem.

C) Encorajo-me a falar italiano, mesmo quando eu tenho medo de errar.

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Figura 2 – O jogo sobre estratégias de aprendizagem de línguas



Fonte: Fotografia tirada por uma das autoras deste texto.

Para jogá-lo, os estudantes, em grupos de, no máximo, quatro componentes, deveriam decidir quem iniciaria a atividade. Decidido isso, os aprendizes deveriam colocar, sobre a mesa, as cartas com as perguntas, de maneira que as questões e as respostas não ficassem visíveis a nenhum deles.

Em seguida, um aluno deveria jogar o dado para saber o número de casas que ele poderia avançar no percurso. Antes, porém, o estudante deveria responder a uma pergunta feita por um dos colegas (o qual deveria escolher, aleatoriamente, uma das cartas e ler, em voz alta, a pergunta contida nela, juntamente com as três respostas). Se esse discente respondesse corretamente, ou seja, se ele desse, como resposta, a estratégia mais adequada à situação descrita na carta lida por seu colega (assinalada em vermelho), poderia avançar, no tabuleiro, o número de casas mostrado no dado que ele tinha jogado. Se, contudo, ele errasse a resposta, deveria permanecer na casa onde estivesse. Assim, neste jogo, todos os aprendizes deveriam fazer perguntas uns aos outros, e o vencedor seria aquele que chegasse, primeiro, ao final do percurso.

Esse jogo (assim como outros materiais elaborados) foi muito bem-recebido pelos discentes, o que se pode perceber, por exemplo, pelos comentários que fizeram quando foram entrevistados, solicitando-lhes que avaliassem as aulas e os materiais empregados nelas. Abaixo, transcrevemos alguns desses comentários:

- “A forma como as aulas são dadas estimulam a participação do aluno (...). A professora trouxe diversos materiais no ensino de língua estrangeira, conforme as próprias sugestões dos alunos, algo que não é comum de se ver e que, com certeza, motivou ainda mais os alunos no desenvolvimento das atividades” (Ana, professora de Biologia, 26 anos).

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

- “Que jogo legal! Foi você que criou?! Brava! Você devia patentear esse jogo. É muito bom!” (Sergio Leone, diretor de fotografia, 61 anos).
- “(...) conhecendo melhor o meu modo de aprender e diferentes estratégias de aprendizagem de línguas, posso aprender melhor o italiano. Mesmo sendo professora, eu nunca tinha parado para pensar nisso. Achei esse trabalho tão legal que estou pensando em fazer com meus alunos também” (Simone, professora de História e de Informática, 44 anos).

Com base na participação dos aprendizes no jogo elaborado e com fundamento nos comentários feitos acerca dele, parece-nos possível dizer que o material produzido foi avaliado positivamente por eles: os discentes gostaram da atividade proposta, e parece ter-lhes sido profícua, pois lhes permitiu desenvolver a compreensão escrita, a compreensão oral e a produção oral em italiano e, ao mesmo tempo, refletir sobre estratégias que poderiam empregar para melhorar a sua própria aprendizagem da língua-alvo.

Desse modo, podemos dizer que esse material, elaborado com base nos interesses dos estudantes e com o escopo de fazê-los refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem da língua-alvo e sobre as estratégias que eles podem usar para aprendê-la melhor, parece ter, de alguma forma, contribuído para o desenvolvimento da autonomia estrita dos discentes.

Considerações finais

Neste artigo, discorreremos sobre materiais para o ensino-aprendizagem de línguas, recuperando a definição de material didático e (re)apresentando a definição de material autêntico que foi proposta há alguns anos (VIEIRA, 2012). Apresentamos, ademais, algumas reflexões sobre o principal representante da categoria dos materiais didáticos, ou seja, o livro didático. Procuramos esclarecer que o LD deveria ser um recurso a serviço dos docentes e dos alunos, e não o contrário.

Além de tratarmos desses instrumentos de ensino-aprendizagem de línguas, discorreremos acerca da pedagogia pós-método, postulada por Kumaravadivelu (2003, 2006). No que concerne à produção e ao uso de materiais nas aulas de LE, tentamos mostrar que essa pedagogia, diferentemente de uma perspectiva tradicional, propõe que nós, professores, sejamos os autores de nossos próprios materiais, e não simplesmente profissionais que usam, em suas aulas, materiais escolhidos e/ou elaborados por outros.

Para ilustrar a importância de produzirmos os nossos próprios materiais, apresentamos, brevemente, o contexto em que foi realizada uma pesquisa com estudantes de nível básico do Italiano no Campus. Apresentamos, também, um dos materiais elaborados para esses discentes: um jogo sobre estratégias de aprendizagem, cuja

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

preparação foi baseada na macroestratégia segundo a qual se deve promover a autonomia dos aprendizes (KUMARAVADIVELU, 2006).

Com o jogo, parece-nos ter conseguido contribuir, ao menos, com o desenvolvimento da autonomia estrita dos discentes, que avaliaram positivamente esse material produzido para eles.

Assim, tendo em vista os aspectos teóricos e práticos expostos neste artigo, podemos dizer que a pergunta levantada (de que maneiras podemos nos tornar autoras de nossos próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo?) não possui uma única resposta. No entanto, consideramos que uma das respostas possíveis esteja relacionada à pedagogia pós-método, proposta por Kumaravadivelu (2003, 2006).

Essa pedagogia, pelo que pudemos ver ao trazê-la para a nossa própria prática didático-pedagógica, possibilita ao professor de italiano e/ou de outras línguas o desenvolvimento de reflexões teóricas e práticas quanto à importância de o docente deixar de ser alguém que meramente põe em prática teorias elaboradas por outros. No tocante ao uso de materiais no processo de ensino-aprendizagem de línguas, essa pedagogia, por meio de seus três parâmetros e de suas dez macroestratégias, oferece ao professor subsídios para que ele se torne autor de seus próprios materiais, elaborando-os com base nas singularidades de seus alunos e de seu contexto de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D. The death of the method: plenary paper for the SGAV conference. Ottawa: Carleton University, 1991. Disponível em: <http://www.worldcat.org/title/death-of-the-method-plenary-paper-for-the-sgav-conference-carleton-university-ottawa-may-1991/oclc/632705226>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BREEN, M. Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics* 6. Oxford: Oxford University Press, 1985.

BROWN, H. D. English language teaching in the post-method era: Towards better diagnosis, treatments, and assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 9-18.

CHAMOT, A. U. Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, volume 1, nº 1, p. 14-26, 2004.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p. 17-26.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

VIEIRA, Daniela Aparecida; HASS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____. Postmethod as critical pedagogy. Disponível em: https://www.academia.edu/7432563/Kumaravadivelu_2003_Postmethod_as_critical_pedagogy. Acesso em 10 fev. 2018.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada – Temas e Métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 5-30.

MARIANI, L. *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli, 2000.

_____. Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua. *Lingua e Nuova Didattica*. Ano XXV, setembro de 1996.

OXFORD, R. Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Disponível em: <https://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

_____. The role of styles and strategies in second language learning. 1989. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/pre-9214/styles.htm>. Acesso em: 13 set. 2014.

_____. Language learning styles and strategies: an overview. In: GALA, 2003. Disponível em: <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/learning%20strategies%20by%20Oxford.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why?. *Tesol Quarterly*. Vol. 24, nº 2, 1990. Disponível em: <http://course1.winona.edu/hshi/documents/Prabhuonpostmethod.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2016.

RICHARDS, J. C; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p. 27-31.

VIEIRA, D. A. *Dos estilos e estratégias de aprendizagem à didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira na pedagogia pós-método*. 2017. 246 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

_____. *A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira*. 2012. 279 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 2010.